

УНІВЕРСИТЕТ ПРИКЛАДНИХ НАУК ФОНТІС (Нідерланди)  
ЦЕНТРАЛЬНИЙ ІНСТИТУТ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ (Україна)  
ВСЕУКРАЇНСЬКИЙ ФОНД «КРОК ЗА КРОКОМ» (Україна)

# МЕНЕДЖМЕНТ КЕРІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ І ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

Навчально-методичний посібник



Проект  
«Використання інноваційних освітніх технологій  
для підготовки педагогів дошкільних навчальних закладів»  
Програма MATRA  
Міністерства закордонних справ Королівства Нідерландів



Київ • 2009

УДК 373.2/.3.091.113:005

ББК 74.104.1+74.204.1

М 50

*Рекомендовано науково-методичною радою  
Центрального інституту післядипломної педагогічної освіти АПН України  
(протокол № 1 від 20 квітня 2008 року).*

**Рецензенти:**

*Бібік Н. М.* — доктор педагогічних наук, професор, дійсний член АПН України;  
*Олійник В. В.* — доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент АПН України.

*Жодна частина цієї публікації не може бути відтворена  
в будь-якому вигляді та будь-якими засобами без попередньої згоди  
Всеукраїнського фонду «Крок за кроком»*

М 50 **Шоуген Т., Даниленко Л.І., Зайченко О.І., Софій Н.З.** Менеджмент керівників закладів дошкільної і початкової освіти / За заг. ред. Л. Даниленко. Всеукраїнський фонд «Крок за кроком». — К.: СПД-ФО Парашин К.С., 2009. — с.112.

ISBN 978-966-8217-44-9

Навчально-методичний посібник призначений для керівників і педагогів, які є лідерами освітнього процесу.

У посібнику акцентується увага на тому, що професійні завдання керівників і педагогів часто збігаються у таких аспектах діяльності як лідерство в освіті, менеджмент освіти, особливо у тій його частині, коли необхідно знати особливості розвитку дітей різного віку, щоб надавати їм необхідну підтримку. З іншого боку, професія педагога потребує навичок управління. Знання, навички і вміння, які потрібні керівникам, часто необхідні в педагогічній діяльності. Як керівник свого класу, педагог часто має справу з такими ж видами діяльності, як і керівник закладу освіти.

Ми очікуємо, що керівники навчальних закладів, як і самі педагоги, будуть рекомендувати цю публікацію один одному.

**УДК 373.2/.3.091.113:005**

**ББК 74.104.1+74.204.1**

# ЗМІСТ

<b>Передмова</b> .....	4
<b>Вступ</b> .....	5
<b>Навчальний план</b> .....	7
<b>Вступ до курсу</b> .....	8
<b>МОДУЛЬ 1. Керівник освітнього закладу як цілісний менеджер</b> .....	9
Рекомендована література .....	10
<b>1.1.</b> Суб'єктивна концепція лідерства керівника освітнього закладу .....	11
<b>1.2.</b> Розвиток і навчання керівника освітнього закладу .....	13
<b>1.3.</b> Робоча концепція керівника освітнього закладу .....	25
<b>МОДУЛЬ 2. Лідерство</b> .....	35
Рекомендована література .....	36
<b>2.1.</b> Концепція лідерства .....	37
<b>2.2.</b> Ситуативне лідерство .....	39
<b>2.3.</b> Проведення дискусій .....	49
<b>МОДУЛЬ 3. Професійне відновлення та розвиток якості освіти</b> .....	61
Рекомендована література .....	62
<b>3.1.</b> Освітній заклад як організація, що навчається .....	63
<b>3.2.</b> Професійне відновлення та підтримка розвитку педагогів .....	78
<b>3.3.</b> Розвиток якості освіти .....	84
<b>МОДУЛЬ 4. Підтримка педагогів</b> .....	91
Рекомендована література .....	92
<b>4.1.</b> Спостереження й наставництво .....	93
<b>4.2.</b> Відкритий простір та оцінка .....	103
Рекомендована література до навчальних модулів .....	108
Додаткова література .....	109
Ключові поняття .....	110
Умовні позначення .....	111

# ПЕРЕДМОВА

**Р**озробка та видання навчального посібника «Менеджмент керівників закладів дошкільної і початкової освіти» стала можливою в рамках реалізації проекту «Використання інноваційних освітніх технологій для підготовки педагогів дошкільних навчальних закладів» за підтримки програми MATRA Міністерства закордонних справ Королівства Нідерландів.

В основу проекту покладено прагнення зміцнити існуючу систему перепідготовки вихователів, керівників дошкільних навчальних закладів та початкових шкіл шляхом розробки і впровадження систематизованих курсів на базі Інститутів післядипломної педагогічної освіти та вищих педагогічних навчальних закладів.

У рамках проекту розроблено та видано два навчально-методичні посібники «Менеджмент керівників закладів дошкільної і початкової освіти», орієнтований на керівників освітніх закладів, і «Використання інноваційних освітніх технологій для підготовки вихователів дошкільних навчальних закладів», орієнтований на працівників дошкільної ланки освіти.

Університет прикладних наук «Фонтіс» щиро вдячний організаціям, які зробили свій внесок у видання цих посібників, зокрема: Центральному інституту післядипломної педагогічної освіти Академії педагогічних наук України, Національному педагогічному університету ім. М. П. Драгоманова та Всеукраїнському фонду «Крок за кроком».

В основу навчально-методичного посібника «Менеджмент керівників закладів дошкільної і початкової освіти» покладено міжнародно-визнані стандарти якості щодо ком-

петентностей педагогів, сформульовані у Стічинг Бероепскволитет Правилах (Stichting Beroepskwaliteit Leraren), та в сфері професійних компетентностей для керівників дошкільної та початкової освіти, сформульовані у Нідерландській Школі Лідерів (Nederlandse Schoolleiders Academie). Під час його написання використовувалися тренінгові матеріали із менеджменту в освіті, публікації Нідерландського Центру Лідерства в Освіті (Nederlands Centrum voor Ervaring Gericht Onderwijs), публікації провідних українських науковців у галузі освітнього менеджменту, що сприяє наближенню європейського досвіду до українського контексту.

Посібник має на меті допомогти професійно розвиватися педагогам та менеджерам, які працюють у галузі освіти дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. Він не є відповіддю на щоденні запити і потреби, які можуть мати місце в менеджменті навчального закладу, а швидше слугуватиме путівником із удосконалення системи освіти в Україні.

Матеріали, подані в посібнику, можуть бути використані під час підготовки майбутніх педагогів та підвищенні кваліфікації педагогічних працівників.

Бажаємо успіхів всім, хто користуватиметься цією книгою.

*Команда Університету прикладних наук «Фонтіс»,  
Ріа Смеієрс,  
Тон Шоутен,  
Якоб Артс.*

## ВСТУП

**М**атеріали, подані в цьому посібнику, є *актуальними* у період інноваційного розвитку системи освіти України. Серед його пріоритетних напрямів значне місце посідає професійна підготовка керівників закладів і установ освіти, міста яких полягає не лише у власному професійному саморозвитку, а й у розвитку професіоналізму педагогів та формуванні творчої особистості учнів, здатних жити й творити у нових економічних (ринкових) умовах, в умовах швидко змінюваного інформаційно-інноваційного простору.

Керівники вітчизняних загальноосвітніх навчальних закладів підвищують рівень своєї професійної компетентності в системі післядипломної освіти, якою передбачено такі основні види навчання, як:

- **підвищення кваліфікації**, яке здійснюється на базі обласних інститутів післядипломної педагогічної освіти і є обов'язковим один раз на п'ять років;
- **участь у роботі** науково-практичних, науково-методичних семінарів і конференцій з актуальних проблем освіти, які систематично проводяться міськими (районними) управліннями освіти та керівниками закладів освіти за окремими планами;
- **здобуття** нової спеціальності чи розширення профілю за отриманою раніше спеціальністю на базі вищих педагогічних навчальних закладів (за бажанням педагогічних працівників);
- **самоосвіта** в умовах активного використання паперових й електронних носіїв наукових і науково-методичних матеріалів.

.....  
 :                     *Цей посібник підготовлено для керівників*                     :  
 :                     *і педагогічних працівників закладів дошкіль-*                     :  
 :                     *ної і початкової освіти будь-якого виду на-*                     :  
 :                     *вчання.*   :  
 :                     .....

Матеріали, подані в посібнику, на наш погляд, сприятимуть розвитку менеджерських знань і вмінь, базових компетенцій і навичок, розумінню сучасних поглядів зарубіжних науковців і практиків на різні типи майбутніх шкіл та характеристики ефективності їх діяльності, забезпеченню якості управління. Вони також допоможуть керівникам і педагогам розвинути відповідні лідерські якості, професійні навички викладання навчальних дисциплін і здійснення педагогічного наставництва.

Матеріал подано у формі навчального курсу, розрахованого на 54 години із орієнтовним навчальним планом та науково-методичними матеріалами для викладача.

### Курс подано в чотирьох модулях:

I модуль — *«Керівник освітнього закладу як цілісний менеджер»* — розкрито зміст суб'єктивної і робочої концепції керівника закладу освіти;

II модуль — *«Лідерство»* — розкрито концепцію ситуативного лідерства;

III модуль — *«Професійне відновлення та розвиток якості освіти»* — розкрито основи освітнього закладу як організації, що постійно навчається, і в якій відновлюється та підтримується професійний розвиток кожного педагога, створюються умови для розвитку якості освіти;

IV модуль — *«Підтримка педагогів»* — розкрито сутність спостереження, наставництва, відкритого простору й оцінки.

**Навчальний курс розраховано на гнучку систему викладання, а саме: він може бути представлений слухачам у вигляді:**

- семиденного навчально-практичного семінару;
- пролонгованого курсу, розрахованого на три робочі сесії.

У змісті кожного модуля навчальної програми розкрито:

- загальний опис основної теми та підтем, детальний опис кожного предмета вивчення;
- завдання, практичні приклади, запитання та рекомендації педагогічним працівникам для досягнення ними навчального ефекту;
- список використаної та рекомендованої літератури (зарубіжної й вітчизняної);
- роздавальний матеріал.

Матеріали посібника не розмежовані для керівників і педагогів. Вони однаково важливі і цікаві для них. У них ідеться про основні завдання лідерства й менеджменту, управління й педагогічне керівництво навчально-виховним процесом.

.....  
 :                     *Основною метою навчально-методичного*                     :  
 :                     *посібника автори визначили розвиток у керів-*                     :  
 :                     *ників і педагогічних працівників закладів до-*                     :  
 :                     *шкільної і початкової освіти відповідних знань,*                     :  
 :                     *умінь, здібностей, якостей, мотивації, що спри-*                     :  
 :                     *яють інноваційній діяльності, яка характери-*                     :  
 :                     *зується системним внесенням якісних змін*                     :  
 :                     *в управлінський і навчально-виховний процеси.*                     :  
 :                     .....

Зокрема, автори посібника вважають, що цьому сприятимуть такі три дії:

- **розвиток** комунікативних і рефлексивних здібностей, лідерських і дослідницьких якостей, мотивації до високоякісної професійної діяльності;
- **вивчення** суб'єктивної концепції шкільного лідерства, навчального циклу Д. Колба, критеріїв ефективності діяльності закладу освіти, сучасних методів навчання (інтерв'язія, портфоліо /робоча концепція/, зворотний зв'язок), теорії ситуативного лідерства, ментальних моделей лідерства, різних стратегій втручання (спостережень, дискусій, посередницьких зустрічей, зборів, переговорів, професійних диспутів, наставництва),

основних чинників впливу на процес успішного відновлення;

- **розвиток умінь** з планування своєї роботи, визначення слабких і сильних сторін власного стилю лідерства, використання принципів ситуативного лідерства й прийняття управлінських рішень, моделі підтримки вчителів, які залучені до освітнього оновлення (або до інноваційної діяльності), надання систематичної підтримки педагогам у процесі їхнього професійного відновлення.

На відміну від класичного розуміння навчального процесу вітчизняними педагогами у цьому посібнику застосовуються нові терміни, а саме:

- суб'єктивна **концепція лідерства** (погляди керівника на самого себе);
- **інтервізія** (метод кооперативного навчання або навчання один від одного і за допомогою один одного у процесі обміну думками, емоціями, досвідом);
- **метод БУД** (метод формування бачення, впорядкування та спільної думки під час проведення зборів);
- **метод втручання** (метод застосування дії, яка впливає на впровадження зміни),
- **модель СВAM** (вибір можливостей підтримки вчителів, які залучені до інноваційної діяльності);
- **лінія якості** (визначення, вимірювання, контроль, удосконалення та забезпечення якості) тощо.

Розкриваються **типи шкільних лідерів** (лідер школи як адміністратор; керівник школи як лідер з питань людських ресурсів; керівник школи як інструкційний лідер; керівник школи як підприємець), **типи шкіл** (традиційна школа, широка школа /наприклад, громадсько-активна школа/, визначена /індивідуальна/ школа /наприклад, школа професійного розвитку/, школа-уніформа тощо).

Цікавим є, на наш погляд, розкриття змісту й структури:

- **навчального циклу (за Д. Колбом)**, який включає: дію (конкретний досвід, почуття); рефлексію (спостереження й думки про досвід із різних точок зору); мислення (абстрактне розуміння, пов'язане із досвідом, що ґрунтується на практиці/теорії); прийняття рішень (здійснення вибору і висновків для нових дій — обмірковування альтернатив, вибір певної дії);
- **видів навчальних стилів**: диверсифікатор (той, хто уявляє, мрійник); асимілятор (той, хто мислить, мислитель); конвергатор (той, хто приймає рішення); аккомодатор (той, хто діє), які використовуються в зарубіжній теорії й практиці.

Важливим є розмежування понять «лідерство» і «менеджмент» в організації.

**Під лідерством автори посібника розуміють:** стимуляцію, мотивацію й надихання людей; сприяння їхньому розвитку; формування в них умінь робити виклики перед людьми і допомагати їм відповідати на них; розробку бачення, яке надихає інших до його досягнення таким чином, аби організація могла працювати змістовно й скоординовано; формування впевненості в собі.

**Під менеджментом** — розробку систем і процедур, відповідно до яких організована робота; розробку і керування завданнями і функціями; структурування зустрічей; систематичний збір і організацію інформації, яка дає підстави стверджувати були досягнуті, чи ні поставлені цілі; створення відповідних відносин між організацією й середовищем.

.....  
: *«Лідерство — це коли робляться правильні* :  
: *речі, а менеджмент — це коли речі робляться* :  
: *правильно»* — у цьому принципова різниця між :  
: цими поняттями. :  
.....

Проте, важливим є не лише усвідомлення різниці між ними, а здобуття сучасними педагогами відповідних знань і вмінь щодо їх застосування у власній практиці викладання, виховання й управління.

Зміст цього посібника відповідає сучасним завданням нашого суспільства й держави, формує у педагогів стиль ситуативних менеджерів — лідерів освіти.

Ми сподіваємося, що представлений матеріал буде корисним і допоможе підвищити ефективність діяльності закладів дошкільної і початкової освіти у сучасних умовах розвитку освіти, а також активно використовуватиметься в системі підвищення кваліфікації керівників і педагогічних працівників.

*Лідія Даниленко, доктор педагогічних наук, професор, проректор Центрального інституту післядипломної педагогічної освіти АПН України,*  
*Ольга Зайченко, кандидат педагогічних наук, професор кафедри менеджменту освіти Центрального інституту післядипломної педагогічної освіти АПН України,*  
*Наталія Софій, старший науковий співробітник Центрального інституту післядипломної педагогічної освіти АПН України, директор Всеукраїнського фонду «Крок за кроком».*

**НАВЧАЛЬНИЙ ПЛАН**

н/п	Назва модуля	Усього хвилин	Аудиторні			Самостійна робота
			Лекції	Семінари	Практичні	
<b>Вступ до курсу</b>		<b>60</b>	<b>60</b>			
<b>1</b>	<b>Модуль 1. Керівник освітнього закладу як цілісний менеджер</b>					
1.1.	Суб'єктивна концепція лідерства керівника освітнього закладу	70	15		40	15
1.2.	Розвиток і навчання керівника освітнього закладу	180	75		105	
1.3.	Робоча концепція керівника освітнього закладу	180	75		105	
<b>Загальний час (хв)</b>		<b>430</b>	<b>165</b>		<b>250</b>	<b>15</b>
<b>2</b>	<b>Модуль 2. Лідерство</b>					
2.1.	Концепція лідерства	55		40		15
2.2.	Ситуативне лідерство	330	30	55	245	
2.3.	Проведення дискусій	230	35		195	
<b>Загальний час (хв)</b>		<b>615</b>	<b>65</b>	<b>95</b>	<b>440</b>	<b>15</b>
<b>3</b>	<b>Модуль 3. Професійне відновлення та розвиток якості освіти</b>					
3.1.	Освітній заклад як організація, що навчається	195	50		130	15
3.2.	Професійне відновлення та підтримка розвитку педагогів	100	30		70	
3.3.	Розвиток якості освіти	160	60		100	
<b>Загальний час (хв)</b>		<b>455</b>	<b>140</b>		<b>300</b>	<b>15</b>
<b>4</b>	<b>Модуль 4. Підтримка педагогів</b>					
4.1.	Спостереження і наставництво	170	50		120	
4.2.	Відкритий простір та оцінка	60			60	
<b>Загальний час (хв)</b>		<b>230</b>	<b>50</b>		<b>180</b>	
<b>Всього (хв/год)</b>		<b>1790</b>	<b>480</b>		<b>1170</b>	<b>45</b>
					<b>3440</b>	

# ВСТУП ДО КУРСУ

## ЗМІСТ ТЕМИ ТА ПРОПОНОВАНИЙ ЧАС

Вид навчальної діяльності	Тема	Пропонований час (у хвилинах)
<b>Вступ до курсу</b>		
Організаційна частина	Загальна презентація курсу, представлення учасників, правила взаємодії, очікування учасників	60

## ЗАГАЛЬНИЙ ОПИС

### 1. Лекція-презентація:

- Відкриття та привітання учасників.
- Ознайомлення учасників з метою, завданнями та структурою курсу.



Використовуючи інформацію з передмови та вступної частини, розгляньте інші питання, які ви вважаєте важливими.

### 2. Практичне завдання «Правила взаємодії».

- Запропонуйте учасникам назвати правила взаємодії в групі, які допоможуть ефективній роботі.
- Запишіть правила.
- Уточніть зі всією групою зміст кожного з них.
- Висловтеся щодо необхідності дотримання правил у роботі під час занять.

### 3. Практичне завдання «Знайомство».



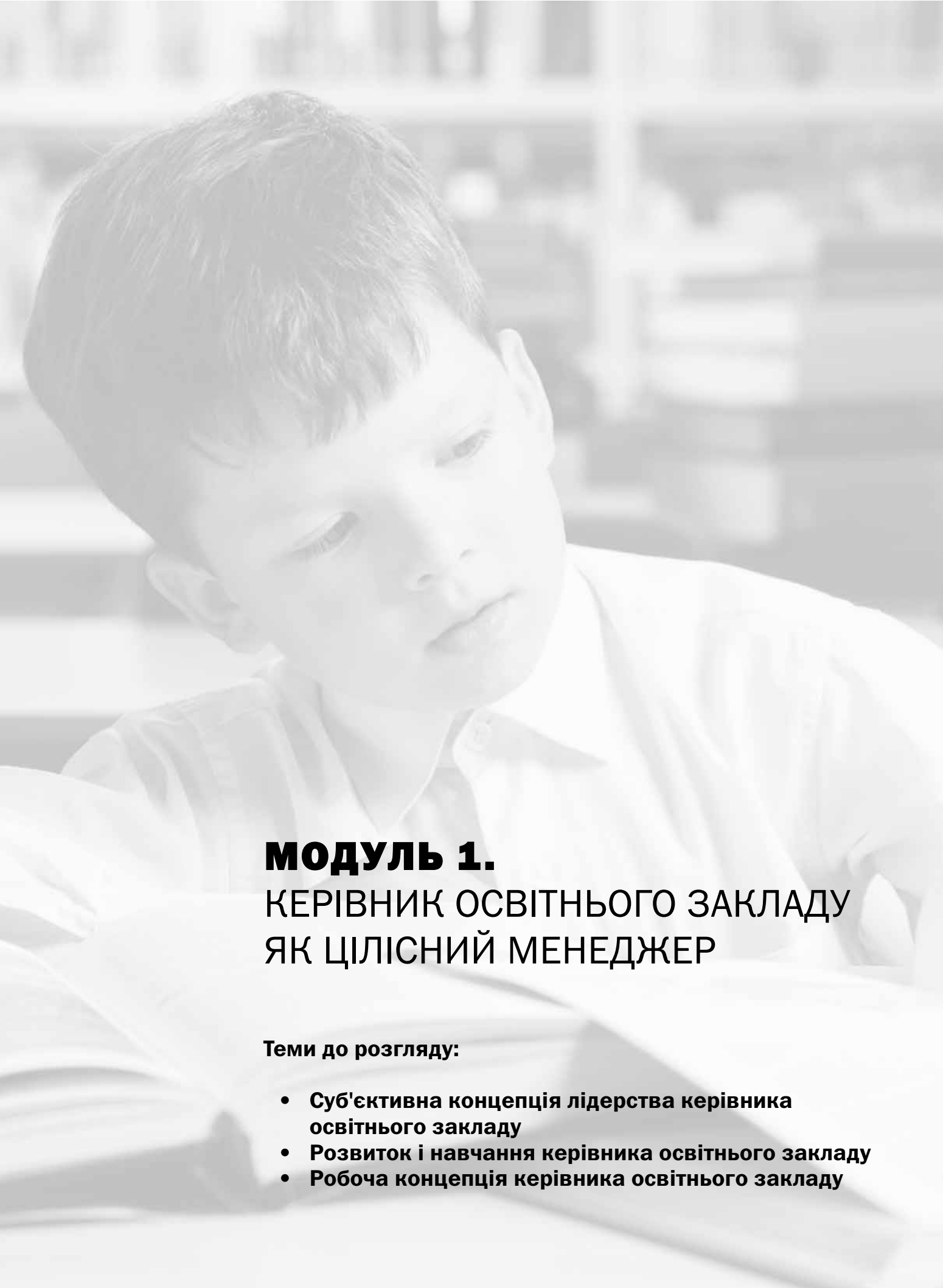
15 хв — зі всією групою,  
20 хв — у групі з чотирьох осіб.

Мета цього виду діяльності — дати змогу учасникам краще познайомитися один з одним. Рекомендуємо організувати знайомство навколо таких питань:

- Інформація про учасників: деякі особисті факти, професійний досвід.
- Мотивація та очікування учасників щодо курсу.

### 4. Практичне завдання «Очікування учасників від навчального курсу».



A young boy with dark hair, wearing a white button-down shirt, is looking down at a stack of papers or books. He is in a library or study area, with bookshelves filled with books visible in the background. The lighting is soft and natural, creating a calm and focused atmosphere.

## **МОДУЛЬ 1.**

### **КЕРІВНИК ОСВІТНЬОГО ЗАКЛАДУ ЯК ЦІЛІСНИЙ МЕНЕДЖЕР**

**Теми до розгляду:**

- **Суб'єктивна концепція лідерства керівника освітнього закладу**
- **Розвиток і навчання керівника освітнього закладу**
- **Робоча концепція керівника освітнього закладу**

# МОДУЛЬ 1. КЕРІВНИК ОСВІТНЬОГО ЗАКЛАДУ ЯК ЦІЛІСНИЙ МЕНЕДЖЕР

## ТЕМАТИЧНИЙ ПЛАН І ПРОГРАМА ПЕРШОГО МОДУЛЯ

н/п	Назва модуля	Усього хвилин	Аудиторні			Самостійна робота
			Лекції	Семінари	Практичні	
<b>1</b>	<b>Модуль 1. Керівник освітнього закладу як цілісний менеджер</b>					
1.1.	Суб'єктивна концепція лідерства керівника освітнього закладу	70	15		40	15
1.2.	Розвиток і навчання керівника освітнього закладу	180	75		105	
1.3.	Робоча концепція керівника освітнього закладу	180	75		105	
<b>Загальний час (хв)</b>		<b>430</b>	<b>165</b>		<b>250</b>	<b>15</b>

### ЦІЛІ

- ознайомити керівників і педагогів зі змістом і структурою суб'єктивної концепції шкільного лідерства;
- розвинути їхні комунікативні і рефлексивні здібності, лідерські і дослідницькі якості, мотивацію до високоякісної професійної діяльності;
- розвинути вміння і навички використання сучасних методів навчання (інтерв'язія, портфоліо /робоча концепція/, зворотний зв'язок);
- розвинути знання про навчальні цикли та критерії ефективної діяльності закладу освіти;
- порівняти основні характеристики цілісного менеджера і шкільного лідера.

### Рекомендована література

1. Громадсько активні школи в Україні: крок до дії / Упорядники: Н. Софій, Ю. Кавун, М. Ворон. — К.: Всеукраїнський фонд «Крок за кроком». Тренінговий модуль, 2005. — 79 с.
2. Губернський Л. В., Андрущенко В. П., Михальченко М. І. Культура. Ідеологія. Особистість: Методолого-світоглядний аналіз. — К.: Знання України, 2002. — 580 с.
3. Давиденко Т. М. Рефлексивное управление школой: теория и практика /науч. ред. Шамова Т. — М.: Белгород Б. и., 1995. — 250 с.
4. Даниленко Л. І. Інноваційний освітній менеджмент: Навч. Посібник. — К.: Главник, 2006. — 144 с.
5. Даниленко Л. І. Менеджмент інновацій в освіті. — К.: Шкільний світ, 2007. — 120 с.
6. Даниленко Л. І. Модернізація змісту, форм та методів управлінської діяльності директора загальноосвітньої школи: Монографія. — К.: Логос, 1998. — 140 с.
7. Даниленко Л. І. Управління інноваційною діяльністю в загальноосвітніх навчальних закладах: Монографія. — К.: Міленіум, 2004. — 358 с.
8. Де Калуве Л., Маркс Э., Перти М. Развитие школы: модели и изменения. — Калуга: Калужский ин-т социологии, 1993. — 239 с.
9. Імідж сучасної школи: Практико-орієнтований посібник /Єрмаков І. Г. та ін. — К.: АПН України, Інститут психології, 1997. — 539 с.
10. Кириленко В. Дитина з проблемами у фізичному розвитку у загальноосвітній школі // Психолог. — 2004. — № 7. — С. 10–12.
11. Лазарев В. Системное развитие школы. — М.: Педагогическое общ-во России, 2002. — 304 с.
12. Освітній менеджмент: Навч. Посібник /За ред. Л. Даниленко, Л. Карамушки. — К.: Шкільний світ, 2003. — 400 с.
13. Положення про систему громадського самоврядування в освіті України // Освіта. — 2003. — № 57. — С. 5.
14. Примірне положення про освітній округ // Практика управління закладом освіти. — 2006. — № 1. — С. 106–108.
15. Про затвердження орієнтованих критеріїв оцінювання діяльності загальноосвітніх навчальних закладів: Наказ МОН України від 14 лют. 2005 р. № 99 // [http://www.mon.gov.ua/laws/MON\\_99.doc](http://www.mon.gov.ua/laws/MON_99.doc).
16. Про затвердження Примірного положення про порядок звітування керівників дошкільних, загальноосвітніх та професійно-технічних навчальних закладів перед педагогічним колективом та громадськістю: Наказ МОН України від 23 березня 2005 р. № 175 // Освіта України. — 2005. — № 24 (621). — 29 березня — С. 1–2.
17. Слісаренко О. Громадсько активні структури як фактор удосконалення механізму управління загальною середньою освітою // Директор школи, ліцею, гімназії. — 2006. — № 3. — С. 32–33.
18. Хомерики О. Г., Поташник М. М., Лоренсов А. В. Развитие школ как инновационный процесс. — М., 1994.

## ТЕМА 1.1. СУБ'ЄКТИВНА КОНЦЕПЦІЯ ЛІДЕРСТВА КЕРІВНИКА ОСВІТНЬОГО ЗАКЛАДУ

### ЦІЛІ:

- ознайомити зі змістом модуля;
- розвинути знання про зміст і структуру суб'єктивної концепції шкільного лідерства;
- порівняти основні характеристики цілісного менеджера і шкільного лідера;
- розвинути знання про навчальний цикл (за Д. Колбом);
- розвинути вміння і навички використання сучасних методів навчання — інтерв'язія, портфоліо (робоча концепція), зворотний зв'язок.

### ЗМІСТ ТЕМИ ТА ПРОПОНОВАНИЙ ЧАС



Час	Зміст
5 хв	Вступ до теми
15 хв	Суб'єктивна концепція лідерства: розробка особистої професійної концепції
25 хв	Метафори шкільного лідерства
10 хв	Підсумки
15 хв	Самостійна робота
<b>70 хв</b>	

### ЗАГАЛЬНИЙ ОПИС ТЕМИ

#### 1. Вступ до теми.

Розпочинаючи викладання навчального курсу ви можете:

- Ознайомити учасників з основними цілями теми.
- Вказати, що протягом дня учасники працюватимуть у різних групах і що такий досвід має переваги для навчального процесу.

Зазначте також, що протягом навчання учасники матимуть можливості для рефлексії, розвитку професійної концепції та навичок надання й отримання зворотного зв'язку. Для цього ви повинні використовувати такі навчальні методи, які допоможуть досягти поставлених цілей.

#### 2. Лекція «Суб'єктивна концепція лідерства: розробка особистої професійної концепції».



Представити учасникам концепцію «Суб'єктивного лідерства»

#### 3. Практичне завдання «Метафора шкільного лідерства».

##### Самостійна робота

- Придумайте метафору, яка характеризує вашу професійну діяльність
- Намалюйте логотип до записаної метафори.

##### Робота в парах

- Рефлексія. У парах обговоріть метафори та логотипи

#### 4. Підсумки.

Обговорення у групі результатів навчання.

#### 5. Самостійна робота з додатковою літературою.

## ТЕМА 1.1. МАТЕРІАЛИ ДЛЯ ВИКЛАДАЧА

### Суб'єктивна концепція лідерства: розробка особистої професійної концепції

**В**сі ми знаємо багато прикладів педагогічних практик, про які чули від педагогів і своїх колег — керівників шкіл, а також пам'ятаємо свої власні. Одні з них смішні, інші — серйозні. Деякі розповідаються часто, деякі — залишаються нерозказаними. Ці приклади виражають почуття інших людей. Важливо, що вони мають значення для самих педагогів і керівників шкіл як частина їхніх думок щодо процесів навчання і викладання, щодо своїх учнів, власного досвіду у ролі керівника.

Важливо зауважити наскільки практичний досвід педагогів і керівників визначається їхнім мисленням.

Цей новий досвід формується під впливом вже існуючого та знань. Ці приклади проходять процес «фільтрування» або «особистої інтерпретації», іншими словами — суб'єктивної концепції. Базуючись на такій суб'єктивній концепції, ми далі помічаємо, вибираємо і маємо справу з тими речами, які видаються нам важливими. Тобто «суб'єктивна концепція лідерства» — це як окуляри, крізь які ми дивимось на реальність.

Керівники шкіл визначають для себе значення цієї сади і діють на підставі своєї суб'єктивної концепції.

За допомогою рисунка, ми можемо проаналізувати суб'єктивну концепцію керівника школи (Рис. 1.1).

З одного боку суб'єктивна концепція лідерства містить низку інсайтів (осаяння [1]) керівника щодо самого себе. Це:

- **Особистий образ:** як керівник описує себе, якої думки він/вона про самого себе?
- **Самооцінка:** наскільки добре він/вона виконує свою роботу, як оцінює себе?
- **Професійна мотивація:** які мотиви спонукали керівника стати керівником або змінити свою роботу чи функції. Які чинники відіграють найбільшу роль у його професії?
- **Бачення завдання:** які завдання є найважливіші, щоб бути гарним керівником? Що потрібно робити, щоб стати гарним керівником і чому?
- **Бачення майбутнього:** які очікування має керівник щодо своєї професії у майбутньому?

З іншого боку, суб'єктивна концепція лідерства керівника зумовлює знання і перспективи, які він/вона використовуватиме у своїй діяльності, що базуються на існуючому досвіді та знаннях.

В історіях про кар'єру керівників шкіл є кілька випадків, що привертають особливу увагу. Вони є ключовим досвідом. Ми говоримо про критичні випадки або критичні етапи. Це моменти, коли хтось має справу з новими викликами чи неочікуваними проблемами: ситуації, де керівник мав би ухвалювати певні рішення.

*Загальним завданням автобіографічної рефлексії є отримання глибшого розуміння суб'єктивної концепції лідерства, нового розуміння своєї професійної діяльності на основі існуючого досвіду.*

Обмін результатами такої рефлексії сприяє глибшому розумінню власної суб'єктивної концепції. Суб'єктивна концепція не завжди буває прийнятною. Фільтри, через які ми вибірково розглядаємо наш досвід, можуть бути де-що «засміченими»: «ми вже не можемо бачити певних речей» (вибіркове сприйняття), обтяжені нашими звичками, ми менш відкриті до нових ідей.

*Коли керівник прагне покращити свою професійну діяльність, він досліджує свою суб'єктивну концепцію лідерства, коригує та збагачує її. Він також досліджує попередній досвід, щоб дізнатися про ті критичні випадки та набуті практики, які привели до тієї суб'єктивної концепції, якою він/вона послуговується.*

Автобіографічна рефлексія, обговорення власної кар'єрної історії — потрібні та продуктивні.

Методами визначення суб'єктивної концепції лідерства можуть бути формулювання й обговорення метафор [2], написання коротких описів кар'єри або критичних випадків.

#### Використана література

1. Словник іншомовних слів, К., Головна редакція Української Радянської енциклопедії. Академія наук Української РСР, Київ, 1974. — 775 с.
2. Проміжний звіт, № 7. Видання Центру освітньої політики та відновлення, Католицький університет Люмен. Освітній центр «Школа менеджменту» Фонтіс).

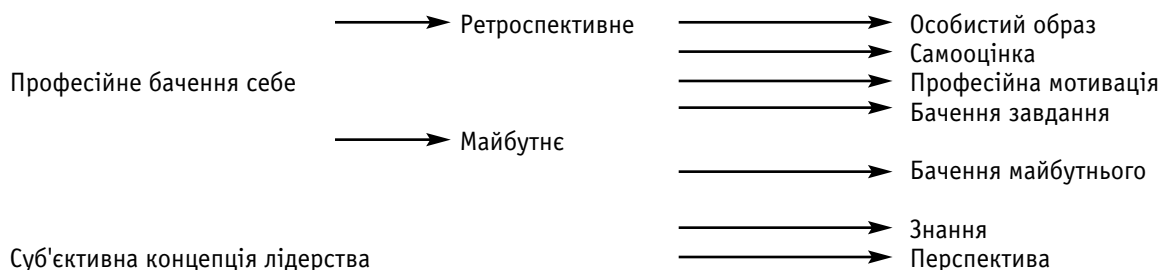


Рис. 1.1. Компоненти рамок особистої інтерпретації (або суб'єктивної концепції) лідерства за Кельхтерманом (Kelchtermans)

## ТЕМА 1.2. РОЗВИТОК І НАВЧАННЯ КЕРІВНИКА ОСВІТНЬОГО ЗАКЛАДУ

### ЦІЛІ:

- з'ясувати очікування учасників навчання;
- ознайомити з основними характеристиками інтегрального (цілісного) шкільного лідерства;
- зосередити увагу на процесі вивчення сучасних методів навчання (інтерв'язія, порт фоліо, зворотний зв'язок);
- розвинути лідерські і дослідницькі якості керівника;
- розвинути знання про критерії ефективної діяльності закладу освіти;

### ЗМІСТ ТЕМИ ТА ПРОПОНОВАНИЙ ЧАС



Час	Зміст
5 хв	Вступ до теми
90 хв	Розвиток лідерів школи
75 хв	Лідери школи та навчання
10 хв	Підсумки
<b>180 хв</b>	

### ЗАГАЛЬНИЙ ОПИС ТЕМИ

#### 1. Вступ до теми.

Коротко опишіть цілі та зміст теми:

- дослідження процесу навчання: навчальні методи, очікування учасників;
- огляд до різних концепцій на основі матеріалів, поданих до теми;
- огляд до деяких суттєвих складових навчальної концепції.

#### 2. Практичне завдання «Розвиток лідерів школи».



20 хв — міні-лекція та обговорення; 20 хв — робота з текстом; 45 хв — обговорення, 5 хв — підсумок.

Міні-лекція: питання до розгляду;

- характеристики шкільних керівників;
- погляди на ефективність школи;
- чотири типи шкільних лідерів;

Обговорення/коментарі учасників

Робота з текстом «Майбутнє керівників шкіл. Ролі керівника відповідно до її типу»:

- роздайте учасникам текст для читання;
- коментарі, запитання учасників.

Обговорення (круглий стіл):

Проведіть обговорення всією групою питання:

- Якими є очікування щодо майбутніх керівників і педагогів?

Підсумок.

#### 3. Лекція «Лідери школи та навчання».



15 хв — міні-лекція, 60 хв — групова робота «Карусель»

Лекція: питання до розгляду;

- керівник школи — сильна людина;
- навчання і професіоналізм;
- обмежений і широкий погляд на професіоналізм.



#### 4. Практичне завдання «Лідери школи та навчання».

Запропонуйте учасникам методом, мозкової атаки, дати відповідь на запитання:

- З якими проблемами можуть мати справу керівники шкіл, коли від них очікується поведінка «твердої руки»?
- Запишіть проблеми на великий аркуш. Разом з учасниками виберіть чотири, які будуть розглянуті в подальшому.
- Об'єднайте учасників у чотири групи. Кожна група працюватиме над вирішенням однієї проблеми. Для досягнення більшої результативності роботи груп використайте метод «Карусель». Презентуйте результати роботи груп.

#### 5. Підсумки.

Запропонуйте учасникам проаналізувати інформацію, отриману в ході цієї теми з точки зору її значення для них як керівників школи.

## ТЕМА 1.2. МАТЕРІАЛИ ДЛЯ ВИКЛАДАЧА

У цій темі ми детальніше розглянемо тенденції, пов'язані з соціальним розвитком, які мають вплив на керівників шкіл. У прочитаних і прокоментованих оповіданнях ми ознайомилися з новими ролями, які покладаються на сучасних керівників. Очевидно, що у майбутньому відбуватиметься дедалі більша диференціація шкіл, аніж спостерігається на сучасному етапі. І, звичайно, роль керівників шкіл у майбутньому змінюватиметься. Проте, ми не можемо уникнути формулювання майбутнього бачення шкільного лідера. Якщо ви хочете бути кращим керівником, вам потрібно знати з якими вимогами ви матимете справу у майбутньому. Якщо хочете підвищити компетентність керівника, вам також потрібно знати ці майбутні вимоги.

### Характеристики шкільних керівників. Чотири типи шкільних лідерів

У яких випадках школа ефективна?

**Ефективність** — ключове слово, яке відображає шкільну організацію. Багато хто скаже, що школа ефективна тоді, коли учні досягають добрих результатів. Але уявіть, що школа перебуває у загрозливій ситуації, пов'язаній зі зменшенням кількості учнів. Оскільки школа застосовує політику активного набору, вона продовжує діяти. В такому разі школу можна характеризувати як активну: щонайменше, вона діятиме ще деякий час. У цьому випадку ефективність — це двозначна концепція. Інколи ефективність школи визначається такими термінами: досягнення зростаючих навчальних результатів; внутрішній моніторинг; виживання.

Існують типи ефективних моделей, які описуються різними критеріями ефективності. Тому краще визначати концепцію ефективності школи подібно до поняття сім'ї: поняття, які мають кілька значень; поняття, які можуть збігатися; поняття, використання яких формує певне значення у певному контексті і проливає світло на інші.

**Критерії ефективності**, які використовуються, залежатимуть від визначених аспектів організації. Якщо у фокусі — навчальний процес, то ефективність можна трактувати як гарні навчальні результати або як «рух за ефективність школи».

З перспективи стосунків між школою та середовищем фокус може бути зміщений на ефективність адаптації до середовища і виживання.

Прагнучи скоординувати множинність розуміння поняття ефективності, Квін (Quinn) та інші розробили модель, яка поєднала чотири різні погляди. Ця модель базується на двох вимірах, де можна простежити такі важливі характеристики школи (Рис. 1.2.):

- **Контроль, гнучкість:** Що є пріоритетом для школи — стабільність, моніторинг і контроль чи гнучкість і зміни?
- **Внутрішній фокус, зовнішній фокус:** Школа фокусується на своєму внутрішньому середовищі чи більше на зовнішньому?

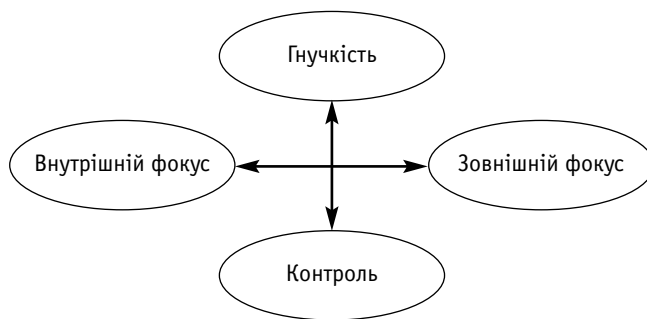


Рис. 1.2. Множинність розуміння поняття ефективності за Квіном (Quinn)

Комбінація цих вимірів створює чотири погляди на ефективність школи. Кожен погляд має різний фокус, який характеризується одним ключовим словом (характеристикою) — менеджмент, благополуччя, результати, продовження (таб. 1.1).

Таблиця 1.1

### Погляди на ефективність школи

Фокуси	Внутрішні	Зовнішні
На контроль	Менеджмент	Результати
На гнучкість	Благополуччя	Продовження

Характеристики, подані в таблиці 1.1 стосуються як шкіл, так і шкільних лідерів. Якщо вони збігаються в одному з поглядів на ефективність, то можна розглянути роль шкільного лідера, який фокусується на певному типі ефективності (фокус на контроль чи фокус на гнучкість) та певному типі шкільних лідерів (лідер з питань людських ресурсів, підприємець, адміністратор, інструкційний лідер).

Звичайно, що така типологія може призвести до карикатурного результату. Тому необхідно розглядати ці речі з точки зору перспективи. Школи і шкільні лідери зазвичай володіють характеристиками, які не відносяться до одного конкретного погляду. Проте, розглядаючи школу і шкільних лідерів у рамках певного погляду на ефективність, ми виокремлюємо різні типи діяльності шкільних лідерів (Рис. 1.3).



Рис. 1.3. Типи шкільних лідерів за Квіном (Quinn)

**А. Лідер школи як адміністратор.**

Перший погляд на ефективність може бути охарактеризований ключовим словом «менеджмент», відноситься до внутрішнього фокусу і, водночас, спрямований на стабільність. Внутрішні шкільні правила розробляються і дотримуються в рамках існуючих національних правил. Ці правила, зокрема, стосуються послуг та інших управлінських питань, а саме: фінансовий менеджмент, менеджмент персоналу, залучення додаткових джерел.

Основні завдання — стандартизувати і правильно розподілити послуги. Керівникові, котрий фокусується на цьому типі ефективності, відповідають такі види діяльності як координація і моніторинг організаційного менеджменту, розробка планів, заповнення вакансій, планування і проведення зустрічей відповідно до порядку денного, надання інструкцій технічному персоналу, виконання адміністративних завдань, наймання на роботу та звільнення, складання бюджетів, формулювання критеріїв щодо освітньої політики школи, встановлення інформаційної системи, застосування адміністративних заходів.

Цей фокус поглядів на ефективність можна спостерігати у традиційних школах із відносно значним відокремленням освітніх і управлінських питань. Педагоги у такій школі розглядаються як фахівці, які володіють вирішальним голосом під час прийняття рішень щодо освіти, яку забезпечують. Вони спрямовують свої зусилля на щоденну професійну діяльність і є до певної міри незалежними.

Інновації, які здебільшого відбуваються під впливом державної політики, майже не порушують внутрішню стабільність такої школи. Більше того, інновації можуть здійснюватися на рівні окремих педагогів. Вони, зазвичай, залишаються в рамках окремого класу. У традиційній школі найважливішою роллю керівника (його найголовніша сфера ефективності) є роль адміністратора. Звичайно, що донедавна це було найважливішою роллю.

**В. Керівник як лідер з питань людських ресурсів.**

Другий погляд на ефективність школи пов'язаний з поняттям «благополуччя».

Він також більше стосується внутрішнього фокуса і спрямований на забезпечення різноманітних потреб членів цієї школи. Розвиток команди і визнання окремих особистостей, залучення до процесів прийняття рішень — важливі для такого типу керівника.

Прикладами діяльності керівника, який фокусується на розумінні ефективності як процесі, орієнтованому на розвиток людських ресурсів, є:

- залучення персоналу до прийняття рішень;
- посередництво у вирішенні конфліктів;
- урахування і використання особливих умінь персоналу;
- надання зворотного зв'язку педагогам;
- заохочення командного духу;
- увага до почуттів кожного члена команди.

Школи, де є таке розуміння ефективності, характеризуються як заклади з гарними стосунками між персоналом і високим ступенем співпраці з урахуванням поглядів кожного. Особливі якості кожного члена команди використовуються таким чином, що педагоги мають змогу виконувати не лише викладацькі, а й інші функції.

У рамках такого погляду ефективність поширюється і на учнів, багато уваги приділяється диференціації процесу навчання (враховуються потенційні можливості кожного члена команди).

Турбота один про одного спостерігається у так званій педагогічній школі.

У такій школі керівник виконує роль лідера з питань людських ресурсів; члени команди підтримують один одного і створюють позитивний соціальний клімат.

**С. Керівник школи як інструкційний лідер.**

Третій критерій ефективності може бути охарактеризований поняттям «результативність». На відміну від двох попередніх критеріїв, тут має місце зовнішній фокус. Зосередження (фокус) на досягненні результатів збігається із зосередженням на стабільності і моніторингу.

У рамках цієї перспективи ефективна школа забезпечує гарні учнівські навчальні результати.

Дослідження з питань ефективності шкіл засвідчують важливе значення керівника, який має високі очікування щодо педагогів і учнів. Він здійснює нагляд за роботою педагога у класі, розробляє навчальну програму й оцінює її виконання, стежить за прогресом учнів.

Зосередження зусиль на такому типі ефективності приводить до ефективної школи (хоча у даному випадку термін «ефективність» має дещо обмежене значення). В ефективній школі основні зусилля спрямовуються на високі навчальні результати учнів, часто пов'язані з когнітивними цілями. Високі результати потребують певного педагогічно-навчального клімату, інструкцій і високих очікувань. У такій ефективній школі наголошується на навчальній ролі керівника, який грає прагматичну роль інструкційного (навчального) лідера.

**Д. Керівник школи як підприємець.**

Четвертий критерій ефективності може бути виражений за допомогою терміна «продовження».

Тут також має місце зовнішній фокус, але він поєднується з гнучким ставленням та спрямованістю на зміни. Адаптація школи до навколишнього середовища, що змінюється, відіграє важливу роль. Школа спрямована на зовнішній розвиток і намагається володіти ресурсами та допоміжними засобами з огляду на майбутній розвиток.

Діяльність керівника такої школи спрямована на пошук стратегічних можливостей для розвитку та вдоскона-

лення закладу. Прикладами такої діяльності є початок проведення консультацій з іншими школами, збереження контакту із зовнішнім середовищем. Керівник такої **підприємницької школи** намагається аналізувати можливості і загрози зовнішнього середовища, обирати стратегію, яка б забезпечила сталий розвиток закладу. Це також передбачає, що керівник розробляє певні ідеї, які лежать в основі стратегічних і операційних планів, він активно долучається до розвитку гарних стосунків між школою і середовищем. Керівника такої школи можна вважати підприємцем, який фокусується на її сталому розвитку.

### Майбутнє керівників шкіл

*Спробуємо дати відповідь на запитання: «Як виглядає майбутнє керівників шкіл?»*

Після певного дослідження цього питання пропонуємо низку очікувань щодо керівника майбутнього. Точкою відліку такого дослідження є найважливіші описи *майбутніх типів шкіл*.

#### Майбутні типи шкіл:

- A. Широка школа.
- B. Визначена (індивідуальна) школа.
- C. Школа-уніформа.

Ми не обговорюватимемо очевидний факт, що школи відрізняються своїми розмірами, і що, залежно від цього, деякі завдання, які постають перед керівником, можуть бути делеговані іншим (наприклад, заступникові директора).

За деякого узагальнення можна стверджувати, що у традиційній школі керівник, здебільшого, відіграє роль адміністратора. Це збігається із обставинами, у яких він працює: чіткі державні вказівки, незначна конкуренція між школами є незначною, кількість учнів мало впливає на кількість педагогів, школа недостатньо прозора і неповідомна перед батьками, а педагог — єдиний керівник у своєму класі.



#### **Керівник у широкій школі (Громадсько-активна школа)**

Малоймовірно, що у широкій школі керівник працюватиме з крейдою в руці. Він уже не «перший серед рівних» (лат. — *primus inter pares*), а більше керманіч або капітан, професійний шкільний менеджер. У сфері стратегії такий керівник розробить політику, спрямовану на цільову групу, яка потребуватиме тісної співпраці з іншими інституціями. Він буде більше схожий на агента з продажу нерухомості. За допомогою політики, спрямованої на цільову групу, такий керівник працюватиме, спираючись на неї, посилюватиме сильні сторони школи. PR-політика також стає важливим завданням для керівника. Більше того, до нього звертаються батьки і державні установи щодо додаткової цінності школи і він проводить політику підзвітності і прозорості. У такому розумінні посилюється його роль як підприємця. Водночас керівник відіграє важливу роль у здійсненні контролю початкових процесів. Він ініціює введення і впровадження освітніх інновацій, інформаційних і комунікаційних технологій, залучається до розробки ширшої навчальної програми разом із курсами на вибір. Його роль як інструкційного лідера також потребує належної уваги.

Опис розвитку шкільного керівництва як результат соціальних процесів пропонується *П. Маху (P. Mahieu)* [2]. Аналізуючи останні п'ятдесят років розвитку суспільства, він виокремив відмінності серед низки домінуючих соціальних процесів.

Відповідно до теорії випадковості, яка зазначає, що ідеї стосовно ефективності та продуктивності організації значною мірою є чинниками зовнішнього середовища, він пов'язує роль шкільного керівника інструкційного типу з цими соціальними процесами. Зокрема:

- **50–60-і роки XX ст.** можуть бути охарактеризовані як роки політизації, пов'язані зі шкільним пактом, після довгих років полеміки з питань її фінансування. Ті шкільні керівники, котрі мали найвищу владу як результат їхньої політичної належності, обиралися на ідеологічній основі. Внаслідок цього освіта вважалася певною мірою другорядною;
- у **60–80-і роки** здійснювалися великі інвестиції в освіту під впливом економічного розвитку та експансії, а також демографічного росту; відбулося зміцнення законодавства. Це привело до того, що шкільні керівники ставали бюрократами. Цей період бюрократизації можна пов'язати з Аполоном — богом закону. В освіті це відобразилося у законах та нормативних актах. Під впливом хвилі демократизації керівники шкіл ставали лідерами гуманістичного типу у процесах залучення і співпраці. Цей етап можна пов'язати з Діонісом, богом радості, який символізує щастя і радість;
- у **80-і роки** під впливом економічного спаду, загрози соціальної конкуренції з боку Японії, більш обмеженої ролі держави, розчарування в освітній системі привели до початку етапу прагматизації. Керівники шкіл ставали справжніми менеджерами, а курси з менеджменту для керівників — дедалі популярнішими. Богиня Афіна, яка уособлює видатну здатність вирішувати проблеми, стала символом цієї нової культури;
- **90-і роки** — це роки розвитку. Децентралізація і зростаюча автономність зумовили підвищений інтерес до професійних цінностей і стандартів для шкіл. Керівники шкіл ставали скаутами, які шукали курси для школи в умовах нечітких стандартів з чіткою потребою в отриманні досвіду і рефлексії;
- у *першій декаді XXI ст.* потреба у якості та підзвітності стала центральною темою. Це — початок ери відповідальності. Керівника школи цього етапу можна порівняти з Меркурієм або кореспондентом, який повинен мати справу із соціальним оточенням і підтримувати стосунки з усіма ключовими особами у цьому середовищі.

У сфері політики персоналу керівник закладу освіти працює над професійним розвитком команди і окремих педагогів за допомогою внутрішньої та зовнішньої політики школи. Він стимулює розвиток школи як організації, що навчається, використовуючи засоби з великою мірою автономності для того, аби реалізувати освітню і педагогічну політику. Це потребує створення довгострокової політики у сфері фінансування. Роль адміністратора стає більш важливою, оскільки така роль передбачає не лише виконання певних правил і процедур, а й розробку і впровадження політики.





### Керівник у визначеній (індивідуальній) школі. (Школа професійного розвитку)

У такій школі концепція її керівника має багато схожого з менеджером у широкій школі, навіть якщо є важливі відмінності у галузі шкільної ідеології. У сфері стратегії керівник школи також відіграє важливу роль і особливо багато інвестує у розвиток виняткових рис школи. Тому співпраця з певними групами батьків посідає центральне місце. PR-політика, найширша співпраця з батьками, підзвітність батькам стають важливими завданнями для такого керівника. Щоб реалізувати запити в освітньо-педагогічній сфері, керівник здійснює наглядові функції у навчальному процесі, особливо у розробці факультативного компонента. Кадрова політика такого типу школи має враховувати всі згадані особливості і спрямовуватися на професійний розвиток команди, а також, що ера автономності педагога у класі залишилася у минулому. Керівник школи має працювати над спроможностями школи до змін для того, щоб бути готовою відповідати на нові вимоги батьків.

*І насамкінець, керівник школи має разом з батьками використовувати різні засоби, аби створити успішний педагогічний і освітній клімат. Тобто Керівник школи має здійснювати усі ролі: підприємця, інструкційного (навчального) лідера, лідера з питань людських ресурсів, адміністратора.*



### Керівник у школі-уніформі.

Роль керівника закладу у школі-уніформі дуже відрізняється від ролі у попередніх концепціях. У певному сенсі керівники шкіл стають виконавцями правил центрального уряду (як і в минулому), хоча школа, здебільшого, залежить від керівника школи як педагогічного лідера.

У сенсі однаковості, яку переслідує центральний уряд, стратегічний фокус, зорієнтований на відмінні від інших освітніх організацій, риси школи є менш важливим. Увага, здебільшого, спрямовується на когнітивні аспекти і дуже посилена до централізованого моніторингу якості діяльності педагогів. Це означає, що кадрова і фінансова діяльність керівника стає менш важливою.

Непостійне фінансування все ж змушує керівника школи шукати нові фінансові джерела. Проте фінансування, спрямоване на навчальний процес, залишається для нього основною справою. У рамках концепції школи-уніформи роль керівника як навчального лідера стає більш важливою.

### Керівник школи як цілісний лідер

У першому підрозділі модуля зазначалося, що майбутнє освіти і школи важко передбачити. Майбутнє динамічне і мінливе. Школи перебувають у ситуаціях на які впливають автономія, інновації, підзвітність. Нами описано лише кілька типів керівників шкіл у контексті відповідних типів шкіл. Розвиток цих шкіл і освіти в цілому безсумнівно матиме вплив і на розвиток лідерів в освіті.

Ми вже можемо констатувати зростаючу роль шкільного лідера. Коли порівнюємо його у минулому і сьогодні, то побачимо, що тоді, коли роль традиційного керівника школи зводиться більше до ролі адміністратора, усі інші

ролі стають важливішими у майбутньому. Це стосується і тих керівників, які працюють у «громадсько активних школах» [3] і «школах професійного розвитку» [4]. Виняток — роль керівника у «школі-уніформі», де роль навчального лідера є найважливіша.

У наступній таблиці зазначені ролі керівників відповідно до різних типів шкіл (Табл. 1.2).

Таблиця 1.2

### Ролі керівника школи відповідно до її типу

Тип школи	Ролі керівника школи			
	Адміністратор	Людські ресурси	Інструкційний лідер	Підприємець
Традиційна школа	X			
Широка школа (Громадсько активна школа)	X	x	x	x
Визначена (індивідуальна) школа (Школа професійного розвитку)	X	x	x	x
Школа-уніформа	X		x	

Як бачимо,

- у традиційній школі превалює тип шкільного лідера — адміністратор;
- у широкій (громадсько активній) школі та визначеній/індивідуальній школі (професійного розвитку) — всі ролі керівника;
- у школі-уніформі — адміністратор і навчальний (інструкційний) лідер.

Варто зазначити, що жодна суб'єктивна концепція лідерства і жоден тип школи не може бути домінуючим. Натомість, різні концепції та різні типи шкіл будуть існувати у майбутньому.

Більше того, керівник школи може займати позицію, яка у відповідних умовах впливатиме на ефективність. Якщо школа стає надто маленькою за кількістю учнів (внаслідок падіння народжуваності чи інших обставин), орієнтація на підприємництво стає вкрай необхідною. Стратегічні рішення потрібні й тоді, коли школа ставить перед собою завдання отримати гарні навчальні результати. Після динамічного періоду, який може полягати у злитті кількох шкіл, бажаним може стати період стабільності, координації та моніторингу.

*Тому добра порада для керівника школи — бути спроможним ефективно діяти у різних ролях.*

Проте виконання усіх цих ролей, усіх разом або по чергово, недостатньо. Керівникові школи потрібно створити взаємозв'язки між усіма цими ролями. Йому необхідно оцінювати зовнішній розвиток (місцевий, соціальний, політичний) відповідно до потенційного впливу цих чинників на розвиток школи. У цьому контексті формується стратегія розвитку школи з урахуванням усіх можливостей і ймовірних загроз. Розроблена стратегія має бути перекладена на мову операційних процедур і структур, проце-

сів та інновацій, від зовнішнього оточення повинна постійно надходити зворотна інформація щодо задоволення потреб місцевої громади. Проте конкретна позиція керівника у шкільній організації має бути чітко визначена.

Освіта і навчальний процес відбуваються у межах класу. Тому педагог діє відносно автономно. Вплив керівника школи на навчальний процес та навчальні результати учнів є відносним і обмеженим. Керівник школи може впливати на досягнення учнями кращих навчальних результатів за допомогою супервізії [8; 9], організації роботи школи, налагодження комунікації. Однак все це — непряме втручання. Лише через контроль, пов'язаний із конкретними цілями (фінанси, професійний розвиток, стимули), керівник школи може впливати на професійну діяльність педагогів. Іншими словами, якщо роль керівника обмежується, наприклад, лише роллю навчального лідера, тоді він може втратити інші важливі засоби контролю за навчальним процесом. Реалізація освітніх і навчальних завдань школи не може бути відокремлена від управлінської, наглядової та стратегічної діяльності. І навпаки, зведення ролі керівника школи лише до ролі адміністратора ймовірно приведе до збільшення автономності педагога у класі, проте це може призвести до недостатньої уваги і врахування зовнішнього середовища.

Види діяльності, які виконує керівник школи взаємопов'язані. Так, навчальні досягнення учнів у довгостроковому плані матимуть вплив на майбутній набір учнів і, відповідно, на фінансування школи. Досягнення високих навчальних результатів передбачає певні зобов'язання з боку педагогів. Тому залучення персоналу до розробки шкільної політики вкрай необхідне. Так, наприклад, реалізація завдань року — як елемент кадрової політики — матиме вплив на навчальний процес. Інтеграція шкільної політики з державними інноваціями подібно до інтеграції спеціальної і початкової освіти, не лише сприяє освітнім інноваціям, як наприклад, інклюзивна освіта [5; 6; 7]. Поряд із цим формуються завдання школи та накопичується супровідна інформація, відбуваються організація шкільних приміщень, професійний розвиток, адаптація методів навчання.

Таким чином, є чимало аргументів на користь розвитку власне цілісного лідерства. Якщо керівник школи хоче бути ефективним, він має зважати на всі види завдань, діяльності, фондів, структур. Від керівника школи очікується

зосередження на процесі навчання та викладання, поєднаному з експертизою у сфері планування навчальної програми, шкільного середовища та управління ресурсами, тренінговою та наставницькою діяльністю. Окрім того, керівникові школи потрібно вміти планувати і здобувати всі види ресурсів для досягнення окреслених цілей.

Врешті-решт досягнення усіх завдань приведе до позитивних результатів у розвитку учнів.

Як зазначалося, зростаюча автономність шкіл означає, що школи стають більш підзвітними. Керівник школи тісніше має співпрацювати з державними установами, батьками стосовно учнівських досягнень, організації та виконання факультативної частини навчальної програми, організації позашкільних занять для учнів.

Якщо керівник планує реалізувати концепцію школи, що була представлена зовнішньому оточенню і яку заклад зобов'язувався втілити, очевидно існує необхідність співпраці між усіма педагогами. Потреба враховувати всі ці різні аспекти діяльності керівника школи стає дедалі важливішою.

.....  
 : *І лише через цілісне лідерство керівник* :  
 : *може впоратися з усіма поставленими завдан-* :  
 : *нями.* :  
 : .....  
 : .....

Як зазначалося, різні погляди на ефективність стосуються різних поглядів на організацію. Іншими словами, фокус на певному виді ефективності — це вибір, який збігається з відповідним поглядом на організацію. Наприклад, фокус на благополуччя персоналу співпадає з підходом, що базується на розвитку людських ресурсів і стосунків. Такий підхід спрямований на процеси залучення, розвиток спроможностей персоналу і його очікувану відданість. Це представлено у таблиці (Табл. 1.3).

Таблиця 1.3 відображає узагальнення різних поглядів щодо ефективності, які базуються на організаційних підходах, типах шкільного лідерства і конкретних фокусах у рамках цих підходів.

Таким чином, різні погляди на ефективність відносять до різних теоретичних підходів.

Дискусії щодо критеріїв ефективності подібні до фокуса барона Мюнхаузена: вибір найважливішого критерію залежить від улюбленого теоретичного підходу.

Таблиця 1.3

### Різні погляди стосовно ефективності школи

Фокус на школу	Критерій ефективності	Організаційно-теоретичний підхід	Тип шкільного керівника	Особлива увага
Зовнішній, командний	Результати	Раціональний підхід	Навчальний (інструкційний) лідер	- ефективність; - оптимізація навчального процесу
Внутрішній, гнучкий	Добробут	Підхід, що базується на людських стосунках	Лідер з розвитку людських ресурсів	- участь; - розвиток спроможностей; - відданість
Внутрішній, командний	Команда, наказ	Підхід, що базується на менеджменті	Адміністратор	- стабільність; - моніторинг
Зовнішній гнучкий	Продовження, сталий розвиток	Підхід, що будується на підприємстві	Підприємець	- інновації; - адаптація до середовища

Проте, на практиці саме керівник школи — та людина, яка приділятиме особливу увагу тим чи іншим аспектам; він буде цілісним лідером. Це означає, що залежно від ситуації керівник змушений приділяти особливу увагу певним аспектам, таким як навчальні результати учнів, а інколи таким як добробут персоналу чи сталий розвиток школи.

Підсумовуючи, можемо зазначити, що вибір стратегії, координація і моніторинг діяльності організації, діяльність, орієнтована на процес і розвиток людських ресурсів, а також управління навчальним процесом у школі є суттєвою частиною діяльності керівника школи.

У такому випадку керівник школи як цілісний лідер має відігравати роль підприємця, лідера з розвитку людських ресурсів, навчального лідера й адміністратора. Водночас, важливо пам'ятати, що всі ці ролі не мають бути відокремленими, а є взаємопов'язаними і спрямованими на досягнення цілей школи. Цілісність передбачає колективну мету, що може бути сформульована як забезпечення якісної освіти.

**Цілісний лідер** має спрямовувати свої зусилля на виконання різних видів діяльності, завдань, аби досягти мети.

### Керівник школи — сильна людина

Таке бачення керівника школи як цілісного лідера може викликати образ павука у власній павутині. Водночас, бачимо цілу низку змін, які відбуваються у школі і які впливають на посаду його керівника, спрямовують його на виконання ролей підприємця та адміністратора.

Можливості займатися лише навчальним процесом дедалі зменшуються, бо існуючі політичні обставини змушують керівника школи займатися такими питаннями як складання бюджетів, презентації школи на зустрічах з різними ключовими особами тощо. Більше того, позиція керівника школи стосовно членів команди також змінюється. Як керівник, який відповідає за якість роботи персоналу, що може виявлятися через процес оцінювання, він також набуває ролі роботодавця. Хоча роботодавцем виступає шкільна рада (в Україні — управління освітою), їй потрібен виконавець в особі керівника школи, котрий діятиме відповідально і неупереджено. Це також зумовлюється оточенням (батьки, інспекція, уряд), які визначають вимоги до діяльності керівника школи.

Таким чином змінюється позиція керівника від провідного професіонала до головного виконавця. Іншими словами, відбувається зміна ролі керівника від кооперативного лідера до стратегічного менеджера. Така зміна стосується не лише зміни у завданнях керівника школи, а й стилю лідерства і основних повноважень школи. Традиційно ці повноваження базувалися на захисті персоналу від злого довкілля для того, щоб педагоги могли виконувати свої ролі якісних фахівців. Відповідно, повноваження керівника школи були зумовлені з одного боку професійною владою, а з іншого — впливом зовнішнього оточення. Всере-

дині школи це мало вигляд зосередження на досягненні консенсусу стосовно важливих і менш важливих питань. Але керівник школи змушений діяти з ієрархічної формальної позиції. Основою його повноважень є позиція, яка формально легітимна. Тобто, професійна влада замінюється легітимною владою, тому що керівник уже не є педагогом, якого можна побачити за своїм столом або який консультує інших поза межами школи.

Створюється враження, що керівник майбутньої школи має бути сильною особистістю — своєрідним «мачо»-менеджером школи. Такий керівник визначає курс розвитку школи, приймає найважливіші рішення і мотивує інших реалізовувати їх.

Але чи це той тип керівника, який нам потрібний завтра?

Образ сильного керівника збігається з традиційним образом лідера школи: лідер як самотній герой. Проте, цей ідеальний образ керівника має багато недоліків, особливо стосовно школи і шкільних менеджерів. Тому ідеал сильного керівника, керівника «мачо» має бути перенесений на перспективу.

### ... і його проблеми

«Мачо»-керівники характеризуються яскраво вираженими ознаками командування. Вони розглядають проблему у широкому організаційному та довгостроковому контексті і діють, базуючись на власних ідеях. Вони витрачають надто мало часу на рефлексію. Звичайно, що такий образ дещо спрощений, проте у ньому криється пересторога. Бачення шкільного керівника сильною людиною — у довгостроковому плані — також має непродуктивний ефект, оскільки такий керівник не приділяє уваги довгостроковим цілям і малоефективно використовує можливості персоналу.

### Навчання і професіоналізм

Проте, є ще одна причина — навіть більш важлива — чому ми маємо обережно розвивати образ керівника як сильної особистості. Вона стосується типового характеру шкільної організації і організаційної поведінки керівників школи і педагогів.

Школи часто описуються як бюрократичні професійні організації. Тут можна відзначити дві різні сфери шкільної діяльності: професійна, освітня і бюрократична або управлінська.

В управлінській сфері керівник школи — це бос. Він вирішує різні управлінські питання (такі як фінанси, персонал, стосунки з навколишнім оточенням).

У професійній сфері, де значуще слово мають педагоги, рішення, які приймаються стосовно освіти, досить загальні. Звичайно, що різні види процесів існують між цими двома сферами, які здійснюють взаємний вплив. Інколи вони перекриваються, і у цій підсфері здійснюються спільні консультації і приймаються рішення.

У такому випадку керівник школи розглядається як адміністратор. Педагог — як автономний (відносно) професіонал. Професіонал, чіє основне завдання — розвинути нові знання та/або навчити застосувати ці знання. Таким чином професіонали мають пройти тривале навчання перш ніж, як вони зможуть виконувати свою роботу автономно. З часу визнання їхньої професійної кваліфікації

вони можуть діяти відносно автономно. Лише однаково кваліфіковані професіонали можуть говорити про якість роботи інших професіоналів. Тому професіонали є відносно автономними у виконанні своєї діяльності.

Звичайно, що така автономія необхідна в освіті. Освітня професія все ще залишається першочерговою відповідальністю вчителя, який несе її у певній ізольованості від своїх колег. Тому педагог також повинен мати певну сферу, де він би міг приймати рішення щодо своїх повноважень. Така автономія для педагогів є важливою умовою їхньої праці.

Проте, існує певне напруження між потребою в індивідуальній автономії і тиском з боку політичного і соціального оточення, що здійснюється на школу. Цей тиск полягає в очікуваннях щодо її інноваційності та підзвітності. Те, що пообіцяла школа зовнішньому оточенню, реалізовуватиметься в її класах. Тому оточення і управління школи буде проти такої автономності вчителя в рамках класу. Педагог вже не може обмежувати свою діяльність лише в рамках класу.

Тут ми маємо справу з наперед даною парадоксальною ситуацією. З одного боку професія педагога потребує певної автономії, а з другого — ця автономія має бути обмеженою загальною політикою школи.

### **Обмежений і широкий погляд на професіоналізм**

Яким чином вирішити це питання? Ми не можемо обмежувати автономію педагога до рамок простого виконавця шкільної політики. Це не сприятиме тому, щоб педагог забезпечував якісну освіту. Педагог має вирішувати як працювати з конкретними дітьми у конкретному класі. Більше того, реалізація шкільної політики значною мірою залежить від співпраці педагогів. Розвиток інновацій у школі неможливий без максимальної участі всіх педагогів. Традиційні джерела влади — легітимна влада управління — втрачають свою силу. Зараз майже неможливо реалізувати шкільну політику всупереч бажанням педагогів. Впровадження шкільної політики, розробленої без участі педагогів, матиме неефективний результат: педагоги розділяться на тих, хто не довірятиме будь-яким інноваціям і не сприйматиме їх і на тих, котрі захочуть впроваджувати ці інновації у своїх класах.

Вихід із цієї парадоксальної ситуації полягає у баченні професійної автономії педагога з іншої перспективи. У такому розумінні читач має бачити відмінність між двома поглядами на організаційний професіоналізм, які характеризуються різним ставленням педагогів до своєї професії та різними навичками, якими вони володіють.

- *Педагоги з обмеженим поглядом на професіоналізм зосереджені на змісті викладання, особливо на дидактиці. Їх менше цікавлять інші види діяльності, окрім навчальної, що відбувається у класі.*
- *Педагоги з широким поглядом на професіоналізм пов'язують діяльність у класі з політикою та стратегією школи і виявляють бажання й готовність брати активну участь в інших видах діяльності, активно співпрацювати зі своїми колегами.*

Користуючись результатами досліджень з питань залучення педагогів до процесу впровадження інновацій, можна припустити, що вони здебільшого мають обмежений погляд на професіоналізм: переважно зосереджують на своїй щоденній діяльності в рамках класу.

Існує думка, що спроможність школи впроваджувати бажану політику пов'язана із професіоналізмом педагогів. Реалізація політики школи і професіоналізм педагогів мають йти поруч. Школи, де педагоги більше залучені до процесу прийняття рішень (у тому числі й управлінських) і демонструють широкий погляд на професіоналізм, мають більші спроможності до впровадження своєї освітньої політики.

Широкий погляд на професіоналізм дає змогу пов'язати політику школи із діяльністю у класі. З одного боку це потребує від педагога бажання фокусуватися і брати на себе відповідальність щодо впровадження шкільної політики в своїй щоденній діяльності. З другого — це передбачає, що шкільне управління створює можливості для участі та залучення педагогів до процесу розробки шкільної політики. Переваги широкого погляду на професіоналізм очевидні — це умова для успішного розвитку школи. Широкий погляд педагогів на професіоналізм впливає на спроможність школи розробляти освітню політику. І насамкінець, існують свідчення, що задоволення від праці стимулюється колективною відповідальністю і взаємною підтримкою у команді, а це характеристика широкого погляду на професіоналізм.

Такий широкий погляд на професіоналізм певним чином дає відповідь на запитання: Чи повинен шкільний лідер бути сильною особистістю? Сила керівника школи не має розглядатися як сила героя-одинака: людини, яка розробляє політику школи, приймає важливі рішення, мотивує (або змушує) персонал виконувати свої вказівки. Сила керівника полягає у спроможності реалізувати широкий професіоналізм через залучення і участь педагогів у процесі розробки політики школи, співпрацю з іншими, через колегіальність. А це потребує перегляду поглядів на школу і лідерство з огляду важливості для закладу.

## ТЕМА 1.2. РОЗДАТКОВИЙ МАТЕРІАЛ ДЛЯ УЧАСНИКІВ

### Майбутні керівники шкіл

Спробуємо дати відповідь на запитання: «Як виглядає майбутні керівники шкіл?»

Після певного дослідження цього питання пропонуємо низку очікувань щодо керівника майбутнього. Точкою відліку такого дослідження є найважливіші описи *майбутніх типів шкіл*.

#### Майбутні типи шкіл:

- A. Широка школа.
- B. Визначена (індивідуальна) школа.
- C. Школа-уніформа.

Ми не обговорюватимемо очевидний факт, що школи відрізняються своїми розмірами, і що, залежно від цього, деякі завдання, які постають перед керівником, можуть бути делеговані іншим (наприклад, заступникові директора).

За деякого узагальнення можна стверджувати, що у традиційній школі керівник, здебільшого, відіграє роль адміністратора. Це збігається із обставинами, у яких він працює: чіткі державні вказівки, незначна конкуренція між школами є мізерною, кількість учнів мало впливає на кількість педагогів, школа недостатньо прозора і невідвітна перед батьками, а педагог — єдиний керівник у своєму класі.



#### Керівник у широкій школі (Громадсько активна школа)

Малоймовірно, що у широкій школі керівник працюватиме з крейдою в руці. Він уже не «перший серед рівних» (*лат.* — *primus inter pares*), а більше керманіч або капітан, професійний шкільний менеджер. У сфері стратегії такий керівник розробить політику, спрямовану на цільову групу, яка потребуватиме тіснішої співпраці з іншими інституціями. Він буде більше схожий на агента з продажу нерухомості. За допомогою політики, спрямованої на цільову групу, такий керівник працюватиме, спираючись на неї, посилюватиме сильні сторони школи. PR-політика також стає важливим завданням для керівника. Більше того, до нього звертаються батьки і державні установи щодо додаткової цінності школи і він проводить політику підзвітності і прозорості. У такому розумінні посилюється його роль як підприємця. Водночас керівник відіграє важливу роль у здійсненні контролю початкових процесів. Він ініціює введення і впровадження освітніх інновацій, інформаційних і комунікаційних технологій, залучається до розробки ширшої навчальної програми разом із курсами на вибір. Його роль як інструкційного лідера також потребує належної уваги.

Опис розвитку шкільного керівництва як результат соціальних процесів пропонується *П. Маху (P. Mahieu)* [2]. Аналізуючи останні п'ятдесят років розвитку суспільства, він виокремив відмінності серед низки домінуючих соціальних процесів.

Відповідно до теорії випадковості, яка зазначає, що ідеї стосовно ефективності та продуктивності організації значною мірою є чинниками зовнішнього середовища, він пов'язує роль шкільного керівника інструкційного типу з цими соціальними процесами. Зокрема:

- **50–60-і роки XX ст.** можуть бути охарактеризовані як роки політизації, пов'язані зі шкільним пактом, після довгих років полеміки з питань її фінансування. Ті шкільні керівники, котрі мали найвищу владу як результат їхньої політичної належності, обиралися на ідеологічній основі. Внаслідок цього освіта вважалася певною мірою другорядною;
- у **60–80-і роки** здійснювалися великі інвестиції в освіту під впливом економічного розвитку та експансії, а також демографічного росту; відбулося зміцнення законодавства. Це привело до того, що шкільні керівники ставали бюрократами. Цей період бюрократизації можна пов'язати з Аполоном — богом закону. В освіті це відобразилося у законах та нормативних актах. Під впливом хвилі демократизації керівники шкіл ставали лідерами гуманістичного типу у процесах залучення і співпраці. Цей етап можна пов'язати з алліт, богом радості, який символізує щастя і радість;
- у **80-і роки** під впливом економічного спаду, загрози соціальної конкуренції з боку Японії, більш обмеженої ролі держави, розчарування в освітній системі привели до початку етапу прагматизації. Керівники шкіл ставали справжніми менеджерами, а курси з менеджменту для керівників — дедалі популярнішими. Богиня Афіна, яка уособлює видатну здатність вирішувати проблеми, стала символом цієї нової культури;
- **90-і роки** — це роки розвитку. Децентралізація і зростаюча автономність зумовили підвищений інтерес до професійних цінностей і стандартів для шкіл. Керівники шкіл ставали скаутами, які шукали курси для школи в умовах нечітких стандартів з чіткою потребою в отриманні досвіду і рефлексії;
- у **першій декаді XXI ст.** потреба у якості та підзвітності стала центральною темою. Це — початок ери відповідальності. Керівника школи цього етапу можна порівняти з Меркурієм або кореспондентом, який повинен мати справу із соціальним оточенням і підтримувати стосунки з усіма ключовими особами у цьому середовищі.

У сфері політики персоналу керівник закладу освіти працює над професійним розвитком команди і окремих педагогів за допомогою внутрішньої та зовнішньої політики школи. Він стимулює розвиток школи як організації, що навчається, засобів з великою мірою автономності для того, аби реалізувати освітню і педагогічну політику. Це потребує створення довгострокової політики у сфері фінансування. Роль адміністратора стає більш важливою, оскільки така роль передбачає не лише виконання певних правил і процедур, а й розробку і впровадження політики.



#### Керівник у визначеній (індивідуальній) школі. (Школа професійного розвитку)

У такій школі концепція її керівника має багато схожого з менеджером у широкій школі, навіть якщо є важливі відмінності у галузі шкільної ідеології. У сфері стратегії керівник школи також відіграє важливу роль і особливо багато інвестує у розвиток виняткових рис

**Ролі керівника школи відповідно до її типу**

Тип школи	Ролі керівника школи			
	Адміністратор	Людські ресурси	Інструкційний лідер	Підприємець
Традиційна школа	X			
Широка школа (Громадсько активна школа)	X	x	x	x
Визначена (індивідуальна) школа (Школа професійного розвитку)	X	x	x	x
Школа-уніформа	X		x	

Як бачимо,

- у традиційній школі превалює тип шкільного лідера — адміністратор;
- у широкій (громадсько — активній) школі та визначеній/індивідуальній школі (професійного розвитку) — всі ролі керівника;
- у «школі-уніформі» — адміністратор і навчальний (інструкційний) лідер.

Варто зазначити, що жодна суб'єктивна концепція лідерства і жоден тип школи не може бути домінуючим. Натомість, різні концепції та різні типи шкіл будуть існувати у майбутньому.

Більше того, керівник школи може займати позицію, яка у відповідних умовах впливатиме на ефективність. Якщо школа стає надто маленькою за кількістю учнів (внаслідок падіння народжуваності чи інших обставин), орієнтація на підприємництво стає вкрай необхідною. Стратегічні рішення потрібні й тоді, коли школа ставить перед собою завдання отримати гарні навчальні результати. Після динамічного періоду, який може полягати у злитті кількох шкіл, бажаним може стати період стабільності, координації та моніторингу.

.....  
 • *Тому добра порада для керівника школи —*  
 • *бути спроможним ефективно діяти у різних*  
 • *ролях.*  
 • .....

Проте виконання усіх цих ролей, усіх разом або по чергово, недостатньо. Керівникові школи потрібно створити взаємозв'язки між усіма цими ролями. Йому необхідно оцінювати зовнішній розвиток (місцевий, соціальний, політичний) відповідно до потенційного впливу цих чинників на розвиток школи. У цьому контексті формується стратегія розвитку школи з урахуванням усіх можливостей і ймовірних загроз. Розроблена стратегія має бути перекладена на мову операційних процедур і структур, процесів та інновацій, від зовнішнього оточення повинна постійно надходити зворотна інформація щодо задоволення потреб місцевої громади. Проте конкретна позиція керівника у шкільній організації має бути чітко визначена.

Освіта і навчальний процес відбуваються у межах класу. Тому педагог діє відносно автономно. Вплив керівника школи на навчальний процес та навчальні результати учнів є відносним і обмеженим. Керівник школи може впливати на досягнення учнями кращих навчальних результатів за допомогою супервізії [8; 9], організації роботи

школи. Тому співпраця з певними групами батьків посідає центральне місце. PR-політика, найширша співпраця з батьками, підзвітність батькам стають важливими завданнями для такого керівника. Щоб реалізувати запити в освітньо-педагогічній сфері, керівник здійснює наглядові функції у навчальному процесі, особливо у розробці факультативного компонента. Кадрова політика такого типу школи має враховувати всі згадані особливості і спрямовуватися на професійний розвиток команди, а також, що ера автономності педагога у класі залишилася у минулому. Керівник школи має працювати над спроможностями школи до змін для того, щоб бути готовою відповідати на нові вимоги батьків.

.....  
 • *І насамкінець, керівник школи має разом з*  
 • *батьками використовувати різні засоби, аби*  
 • *створити успішний педагогічний і освітній клі-*  
 • *мат. Тобто Керівник школи має здійснювати*  
 • *всі ролі: підприємця, інструкційного (навчаль-*  
 • *ного) лідера, лідера з питань людських ресурсів,*  
 • *адміністратора.*  
 • .....

**Керівник у школі-уніформі.**

Роль керівника закладу у школі-уніформі дуже відрізняється від ролі у попередніх концепціях. У певному сенсі керівники шкіл стають виконавцями правил центрального уряду (як і в минулому), хоча школа, здебільшого, залежить від керівника школи як педагогічного лідера.

У сенсі однаковості, яку переслідує центральний уряд, стратегічний фокус, зорієнтований на відмінні від інших освітніх організацій риси школи, є менш важливим. Увага, здебільшого, спрямовується на когнітивні аспекти і дуже посилена до централізованого моніторингу якості діяльності педагогів. Це означає, що кадрова і фінансова діяльність керівника стає менш важливою.

Непостійне фінансування все ж змушує керівника школи шукати нові фінансові джерела. Проте фінансування, спрямоване на навчальний процес, залишається для нього основною справою. У рамках концепції школи-уніформи роль керівника як навчального лідера стає більш важливою.

**Керівник школи як цілісний лідер**

У першому підрозділі модуля зазначалося, що майбутнє освіти і школи важко передбачити. Майбутнє динамічне і мінливе. Школи перебувають у ситуаціях на які впливають автономія, інновації, підзвітність. Нами описано лише кілька типів керівників шкіл у контексті відповідних типів шкіл. Розвиток цих шкіл і освіти в цілому безсумнівно матиме вплив і на розвиток лідерів в освіті.

Ми вже можемо констатувати зростаючу роль шкільного лідера. Коли порівняємо його у минулому і сьогодні, то побачимо, що тоді, коли роль традиційного керівника школи зводиться більше до ролі адміністратора, усі інші ролі стають важливішими у майбутньому. Це стосується і тих керівників, які працюють у «громадсько — активних школах» [3] і «школах професійного розвитку» [4]. Виняток — роль керівника у «школі-уніформі», де роль навчального лідера є найважливішою.

У наступній таблиці зазначені ролі керівників відповідно до різних типів шкіл (Табл. 1.2).

школи, налагодження комунікації. Однак все це — непряме втручання. Лише через контроль, пов'язаний із конкретними цілями (фінанси, професійний розвиток, стимули), керівник школи може впливати на професійну діяльність педагогів. Іншими словами, якщо роль керівника обмежуватиметься, наприклад, лише роллю навчального лідера, тоді він може втратити інші важливі засоби контролю за навчальним процесом. Реалізація освітніх і навчальних завдань школи не може бути відокремлена від управлінської, наглядової та стратегічної діяльності. І навпаки, зведення ролі керівника школи лише до ролі адміністратора ймовірно приведе до збільшення автономності педагога у класі. це може призвести до недостатньої уваги і врахування зовнішнього середовища.

Види діяльності, які виконує керівник школи взаємопов'язані. Так, навчальні досягнення учнів у довгостроковому плані матимуть вплив на майбутній набір учнів і, відповідно, на фінансування школи. Досягнення високих навчальних результатів передбачає певні зобов'язання з боку педагогів. Тому залучення персоналу до розробки шкільної політики вкрай необхідне. Так, наприклад, реалізація завдань року — як елемент кадрової політики — матиме вплив на навчальний процес. Інтеграція шкільної політики з державними інноваціями подібно до інтеграції спеціальної і початкової освіти, не лише сприяє освітнім інноваціям, як наприклад, інклюзивна освіта [5; 6; 7]. Поруч з цим формулюються завдання школи та накопичується супровідна інформація, відбуваються організація шкільних приміщень, професійний розвиток, адаптація методів навчання.

Таким чином, є чимало аргументів на користь розвитку власне цілісного лідерства. Якщо керівник школи хоче бути ефективним, він має зважати на всі види завдань, діяльності, фондів, структур. Від керівника школи очікується зосередження на процесі навчання та викладання, поєднаному з експертизою у сфері планування навчальної програми, шкільного середовища та управління ресурсами, тренінговою та наставницькою діяльністю. Окрім того, керівникові школи потрібно вміти планувати і здобувати всі види ресурсів для досягнення окреслених цілей.

Врешті-решт досягнення усіх завдань приведе до позитивних результатів у розвитку учнів.

Як зазначалося, зростаюча автономність шкіл означає, що школи стають більш підзвітними. Керівник школи тісніше має співпрацювати з державними установами, бать-

ками стосовно учнівських досягнень, організації та виконання факультативної частини навчальної програми, організації позашкільних занять для учнів.

Якщо керівник планує реалізувати концепцію школи, що була представлена зовнішньому оточенню і яку заклад зобов'язувався втілити, очевидно існує необхідність співпраці між усіма педагогами. Потреба враховувати всі ці різні аспекти діяльності керівника школи стає дедалі важливішою.

.....  
 : *І лише через цілісне лідерство керівник* :  
 : *може впоратися з усіма поставленими зав-* :  
 : *даннями.* :  
 : .....  
 : .....

Як зазначалося, різні погляди на ефективність стосуються різних поглядів на організацію. Іншими словами, фокус на певному виді ефективності — це вибір, який збігається з відповідним поглядом на організацію. Наприклад, фокус на благополуччя персоналу співпадає з підходом, що базується на розвиткові людських ресурсів і стосунків. Такий підхід спрямований на процеси залучення, розвиток спроможностей персоналу і його очікувану відданість. Це представлено у таблиці (Табл. 1.3).

Таблиця 1.3 відображає узагальнення різних поглядів щодо ефективності, які базуються на організаційних підходах, типах шкільного лідерства і конкретних фокусах у рамках цих підходів.

Таким чином, різні погляди на ефективність відносять до різних теоретичних підходів.

Дискусії щодо критеріїв ефективності подібні до фокуса барона Мюнхаузена: вибір найважливішого критерію залежить від улюбленого теоретичного підходу.

.....  
 : *Проте, на практиці саме керівник школи —* :  
 : *та людина, яка приділятиме особливу увагу* :  
 : *тим чи іншим аспектам; він буде цілісним ліде-* :  
 : *ром. Це означає, що залежно від ситуації керів-* :  
 : *ник змушений приділяти особливу увагу певним* :  
 : *аспектам, таким як навчальні результати* :  
 : *учнів, а інколи таким як добробут персоналу чи* :  
 : *сталий розвиток школи.* :  
 : .....

Підсумовуючи, можемо зазначити, що вибір стратегії, координація і моніторинг діяльності організації, діяль-

Таблиця 1.3

**Різні погляди стосовно ефективності школи**

Фокус на школу	Критерій ефективності	Організаційно-теоретичний підхід	Тип шкільного керівника	Особлива увага
<b>Зовнішній, командний</b>	Результати	Раціональний підхід	Навчальний (інструкційний) лідер	— ефективність; — оптимізація навчального процесу
<b>Внутрішній, гнучкий</b>	Добробут	Підхід, що базується на людських стосунках	Лідер з розвитку людських ресурсів	— участь; — розвиток спроможностей; — відданість
<b>Внутрішній, командний</b>	Команда, наказ	Підхід, що базується на менеджменті	Адміністратор	— стабільність; — моніторинг
<b>Зовнішній гнучкий</b>	Продовження, сталий розвиток	Підхід, що будується на підприємстві	Підприємець	— інновації; — адаптація до середовища

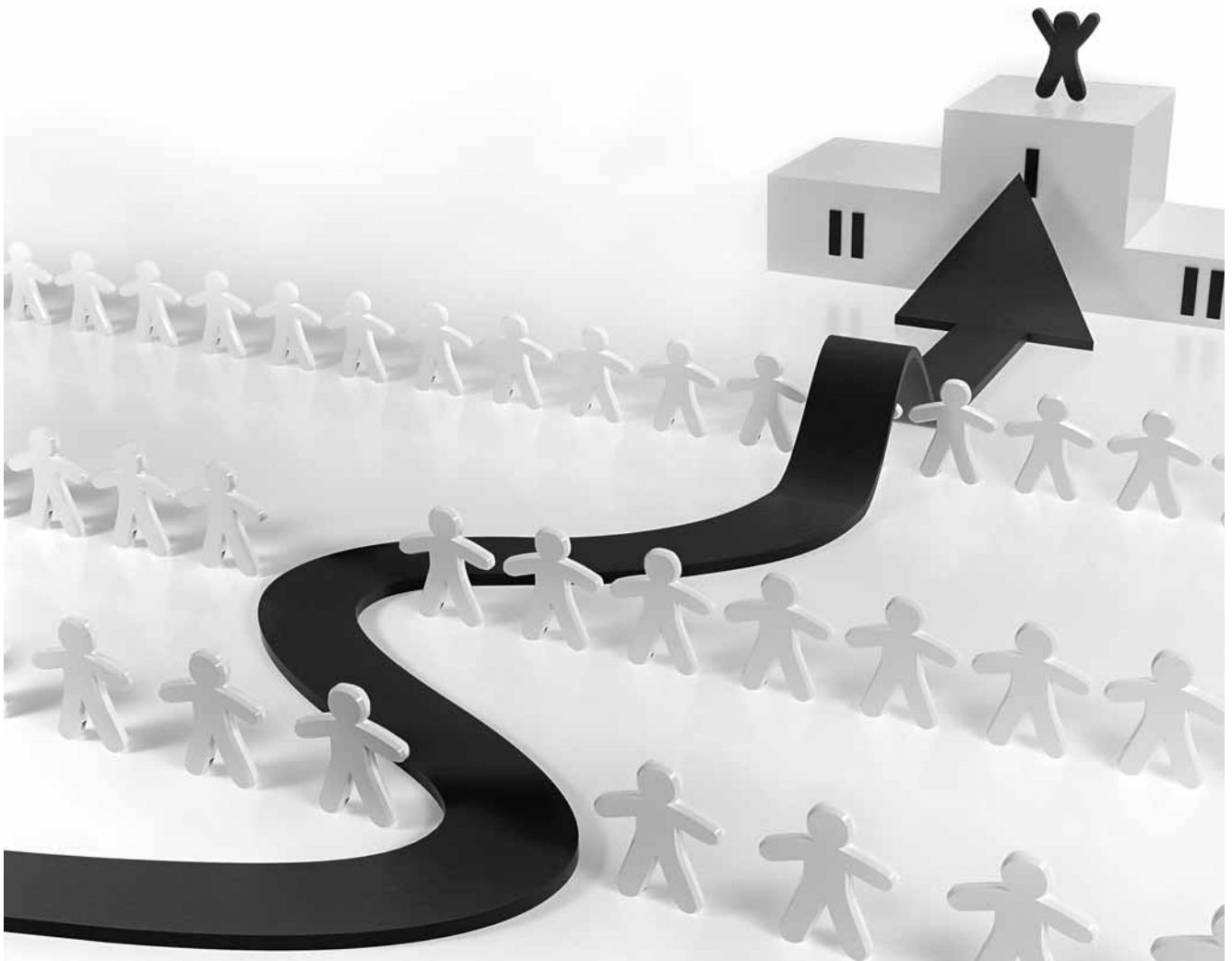
ність, орієнтована на процес і розвиток людських ресурсів, а також управління навчальним процесом у школі є суттєвою частиною діяльності керівника школи.

У такому випадку керівник школи як цілісний лідер має відігравати роль підприємця, лідера з розвитку людських ресурсів, навчального лідера й адміністратора. Водночас, важливо пам'ятати, що всі ці ролі не мають бути відокремленими, а є взаємопов'язаними і спрямованими на досягнення цілей школи. Цілісність передбачає колективну мету, що може бути сформульована як забезпечення якісної освіти.

.....  
: **Цілісний лідер** має спрямовувати свої зу-  
: силля на виконання різних видів діяльності,  
: завдань, аби досягти мети.  
: .....

### Використана література

1. *Вербіст Е.* Розвиток керівників шкіл, 1998, Тілбург, Нідерланди.
2. *Р. Магієу:* Соціальні процеси, шкільні менеджери, боги і освіта.
3. *Єльникова Г., Даниленко Л., Сорочан Т., Клокар Н., Софій Н., Ворон М.* Організація та розбудова громадсько активної школи як осередку розвитку громади: Навчально-методичний посібник /За ред. Г.Єльникової. Всеукраїнський фонд «Крок за кроком». — К.: СПД ФО Парашин К. С., 2007. — 172 с.
4. *Нагач М. В.* Підготовка майбутніх учителів у школах професійного розвитку в США: автореф. дис. канд. пед. наук. — К., 2008. — 21 с.
5. *Інклюзивна школа: особливості організації та управління:* Навчально-методичний посібник / Кол. авторів: Колупаєва А. А., Софій Н. З., Найда Ю. М. та ін. За заг. ред. Л.І. Даниленко. — К., 2007. — 128 с.
6. *Елен Р. Даніелс, Кей Стаффорд.* Залучення дітей з особливими потребами до загальноосвітніх класів. — Львів: Товариство «Надія» — 2000. — 256 с.
7. *Інклюзивна освіта: стан і перспективи розвитку в Україні.* Науково-методичний збірник. — К.: ФО-П Придатченко П. М. — 2007. — 180 с.
8. *Словник української мови. Т. 4. «Наукова думка»* — К., — 1973, — С. 687.
9. *Енциклопедія освіти* — К.: Юрінком Інтер. — 2008. — 1037 с.





## ТЕМА 1.3. РОБОЧА КОНЦЕПЦІЯ КЕРІВНИКА ОСВІТНЬОГО ЗАКЛАДУ

### ЦІЛІ:

- розвинути розуміння процесу навчання як суттєвої частини професії керівника школи;
- розвинути комунікативні і рефлексивні здібності керівника школи;
- розвинути розуміння важливості рефлексії у процесі навчання;
- розвинути навички розробки використання методів інтервізії і зворотного зв'язку;
- розвинути мотивацію до високоякісної професійної діяльності.

### ЗМІСТ ТЕМИ ТА ПРОПОНОВАНИЙ ЧАС



Час	Зміст
5 хв	Вступ до теми
70 хв	Навчальні принципи та навчальний цикл за <i>Д. Колбом (D. Kolb)</i>
80 хв	Інтервізія
20 хв	Надання зворотного зв'язку
5 хв	Підсумок
<b>180 хв</b>	

### ЗАГАЛЬНИЙ ОПИС ТЕМИ

#### 1. Вступ до теми.

У цій темі ви ознайомитеся з деякими навчальними методами, які певною мірою відрізняються від традиційних. В їх основі — співпраця. Тому робота у групі має велике значення: обмін думками та їх обговорення; з'ясування критичних питань. Це важливі функції групи для навчання кожного окремого її члена. Водночас, це потребує створення довіри між членами групи, де люди не боятимуться, що їхні дії і думки критикуватимуться. Один із основних методів **кооперативного навчання** — **інтервізія**. У цій частині детальніше розглянемо:

- **інтервізію** — важливий метод кооперативного навчання. Оскільки цей метод потребує окремого навчання, у розділі надаватиметься інформація щодо нього, а також опис практичних вправ;
- **робочу концепцію і портфоліо** — документ, що містить свідчення професійного розвитку, засоби визначення компетенцій, які набуваються під час навчання;
- **отримання зворотного зв'язку** — ознайомлення з процесом отримання учнями зворотного зв'язку від викладача. Зворотний зв'язок стосується як процесу, так і результату навчання. Робоча концепція є матеріалом дослідження у процесі підготовки зворотного зв'язку.

#### 2. Лекція «Навчальні принципи та навчальний цикл за *Д. Колбом (D. Kolb)*».



Міні лекція: використайте представлені в розділі матеріали для викладача

#### Питання до розгляду:

- чотири принципи навчання, їх вплив на навчання учасників;
- чотири фази навчального циклу рефлексивного експерта, оскільки навчальний процес учасників відбувається, здебільшого, відповідно до цих фаз;
- концепція керівника школи як рефлексивного практика;
- чотири принципи навчання.

#### **Зробіть зв'язок із професійною ситуацією.**

Для слухачів важливо ознайомитися з сучасною формою навчання. Для багатьох із них минуло чимало років звідтоді, як вони були залучені в цей процес.

Навчання може відбуватися різними способами: з допомогою викладача, або через досвід. Це потребує організації навчального середовища, в якому можна виокремити чотири фази. Кожна форма фази передбачає певну поведінку як учнів, так і викладача. Тому важливо з'ясувати очікування учнів.

#### 3. Практичне завдання «Інтервізія».

##### **Рекомендації щодо методики проведення цієї вправи.**

1. Важливо пояснити метод інтервізії. Він стосується особистого досвіду з точки зору професійної чи/або навчальної діяльності. Мета цього методу — допомогти учасникам краще розуміти себе з професійної точки зору (знання, навички, ставлення) для подальшого розвитку. Інтервізія — це не лише обмін досвідом, це — метод професійної дії.

- Інтерв'язія може також здійснюватися у групі, щоб стимулювати процес навчання учасників. Основне завдання — надання і отримання зворотного зв'язку щодо професійних дій, з'ясування певних алгоритмів, пошук альтернативних рішень та умов для здійснення цих рішень.
- Метод інтерв'язії пов'язаний з постановкою особистих пізнавальних запитань (які також можуть стосуватися й інших). У таких питаннях ми можемо зосереджуватися на уточненні ситуації, аналізі дій (наміри, поведінка, мотивація), зворотному зв'язку щодо поведінки, виробленні альтернативних рішень. Це також засіб для узагальнення вивченого.
- Під час використання методу інтерв'язії звітність важлива з огляду навчального ефекту. Результати проведення кожної інтерв'язії мають бути відображені у письмовому звіті. Копія такого звіту надається викладачеві.

#### Запропонуйте учасникам спробувати застосувати цей метод.

Для цього об'єднайте учасників у малі групи з чотирьох — шести осіб і попросіть їх індивідуально підготувати коротку презентацію власного досвіду як керівника школи, яка б містила певні проблемні питання, наприклад, спілкування з батьками, збори персоналу тощо. У групі оберіть тему, яка найбільше стосується всіх членів групи. Після того, як ви оберете ситуацію, проведіть її обговорення, використовуючи наступні кроки:

- ставте запитання для уточнення ситуації;
- намагайтесь отримати ідеї щодо факторів, які вплинули на створення цієї ситуації;
- впевніться, що це не випадковість;
- лише після такого аналізу перейдіть до формулювання альтернативних рішень;
- коротко сформулюйте досвід, який відбувся протягом обговорення.

#### Проведіть обговорення вправи зі всією групою.

Під час обговорення зверніть увагу на такі моменти:

- Чи обговорення було спрямоване на індивідуальну діяльність у рамках професійного статусу?
- Чи ефективно використано надання і отримання зворотного зв'язку?
- Чи відбувся пошук нових альтернативних рішень?

#### 4. Підсумок.

Запитання, коментарі учасників до теми.

## ТЕМА 1.3. МАТЕРІАЛИ ДЛЯ ВИКЛАДАЧА

### Навчальні принципи та навчальний цикл за Д. Колбом. (D. Kolb)

*Існує чотири принципи навчання:*

- **Активне навчання** містить нову компетенцію, яка розвивається самими учасниками і базується на вже існуючих компетенціях і ментальних моделях. Цей принцип передбачає, що учні активно, відповідно до власних процедур, мають справу з практичним досвідом та інформацією (теорія) і поєднують їх з уже існуючими концепціями (суб'єктивні концепції), а за потреби удосконалюють їх. При цьому відбувається особистий вибір. Мета — *розробка власної робочої концепції*.
- **Вище навчання** передбачає, що учасники використовують так зване *вище мислення* і *вищі навчальні стратегії*, водночас здійснюють рефлексію щодо існуючих стратегій. Вище навчання стимулюється в ефективному навчальному середовищі, де комплексне навчання у реальних ситуаціях є можливим. Учасники мають бути свідомими власних концепцій, шукати стратегії вирішення і чітко визначати їх. *Мета вищого навчання* — *рух до нової ситуації*. Ключові концепції в рамках вищого навчання: знання, розуміння, застосування, аналіз, синтез і оцінка як когнітивні навички.
- **Кооперативне навчання** — навчання один від одного і з допомогою один одного. Обмін думками, емоціями, досвідом розширюють і підвищують ефективність

існуючих компетенцій і є суттєвими для розробки ефективних робочих концепцій. Процес навчання часто передбачає, що ми потрібні один одному, але не має на увазі відмову від власної відповідальності. *Мета кооперативного навчання* — *рух до співпраці і під час навчання*. Повністю цей принцип реалізується у процесі використання методу *інтерв'язії*.

- **Навчання на робочому місці** — навчання на робочому місці або наближеному до реальної ситуації. Мета такого навчання — *удосконалення професійних дій викладача (керівника школи) у його/її робочому середовищі*.

Таким чином процес навчання можна відобразити за допомогою навчального циклу Д. Колба. (D. Kolb), що складається із чотирьох фаз (Рис. 1.4).

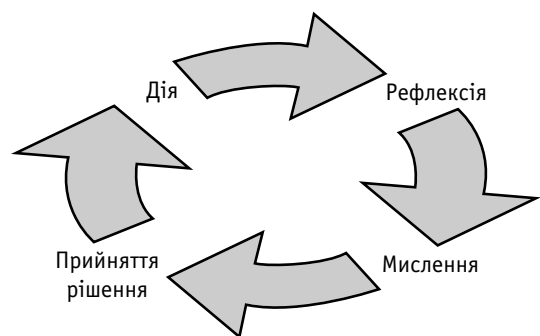


Рис. 1.4. Навчальний цикл Д. Колба (D. Kolb).

Примітка:

- дія (конкретний досвід, почуття);
- рефлексія (спостереження і думки про досвід з різних точок зору);
- мислення (абстрактне розуміння, пов'язане з досвідом, що ґрунтується на практиці/теорії);
- прийняття рішень (здійснення вибору і висновків для нових дій: обмірковування альтернатив, вибір певної дії).

Розглянемо приклад.

**Приклад.** Ви обідаєте у ресторані зі своїми друзями. На закуску вам подали екзотичне блюдо і ви ділитесь своїми відчуттями, зазначаючи, що це щось фантастичне (конкретний досвід). Разом ви обговорюєте можливі інгредієнти цього блюда, а також спосіб його приготування (побудова знань). Один із вас наважується запитати головного повара про рецепт, і той з радістю ділиться ним. Вам вже не хочеться продовжувати дискусію. Це не важко переписати рецепт, і ви обіцяєте друзям наступного разу приготувати таке блюдо. В цей момент ви пригадуєте досвід обговорення, пам'ятаєте про що ви дискутували і у вас на руках рецепт. Отже, вперед!

І от ви приготували таку саму страву. Вона виглядає так само, але смак має неприємний...

Як бачимо, навчальний цикл проходить через наступні етапи:

- Конкретний досвід: без смаку.
- Огляд і обмірковування: у чому криється помилка?
- Обговорення в команді: перегляд рецепта, перевірка здійснених кроків.
- Експериментування: спроба приготувати це блюдо знову.

Якщо ви належите до тих, хто не одразу відмовляється від ідеї як тільки зазнає невдачі, то продовжуватимете допоки не приготуєте таке ж саме блюдо. У якийсь момент ви відчуєте, що можете приготувати це легко, без проблем.

У цьому прикладі вихідною точкою для навчального циклу є конкретний досвід. Але очевидно, що такими вихідними точками можуть бути й інші етапи навчального циклу. Бесіда чи цікава книга також можуть бути добрим початком навчального циклу.

Люди мають різні уподобання щодо того, як розпочати навчальний цикл. Для когось важливо, щоб навчальний цикл розпочинався з максимально конкретного, а інший потребуватиме теоретичного вступу.

На думку Д. Колба (D. Kolb) — важливі всі етапи навчального циклу. Поняття «огляд» не належить вищому рівневі порівняно з конкретним досвідом. Навчання — це процес інтегрування всіх етапів: конкретного досвіду й теоретичного когнітивного огляду.

Чотири компоненти навчального циклу потребують розвитку різних типів **навчальних навичок**:

- отримання нового конкретного досвіду, в тому числі й емоційного;
- спостереження й обмірковування досвіду з різних точок зору;
- втілення думок про досвід у абстрактні терміни/слова;
- перевірка цих термінів на практиці (рис. 1.5).



Рис. 1.5. Типи навчальних навичок.

Цілком очевидно, що ці чотири типи навчальних навичок не розвиваються однаковою мірою у всіх людей. Розвиток цих навичок також може змінюватися з часом. Це стає очевидно тоді, коли вирішуються навчальні завдання чи проблеми.

Тяжіння до тих чи інших навчальних навичок залежить від низки чинників (навички соціалізації, навчальна історія, робочий досвід).

Дослідження свідчать, що зазначені навички належать до двох полюсів. Конкретний досвід протилежний рефлексивному спостереженню, а абстрактне формулювання — протилежне активному експериментуванню.

Цей факт може означати, що розвиток одного типу навичок відбувається за рахунок іншого. Тобто люди, які мають добре розвинені навички рефлексивного спостереження, менш охоче займаються активним експериментуванням.

У зв'язку з різним розвитком навчальних навичок, людям властиві різні *навчальні стилі*. Д. Колб (D. Kolb) *виокремив чотири основні навчальні стилі*, кожен з яких є наслідком поєднання двох типів навчальних навичок:

- комбінація конкретного досвіду і рефлексивного спостереження — результат навчального стилю, який можна назвати як «Мрійник» (Диверсифікатор) або той, хто уявляє;
- комбінація рефлексивного спостереження й абстрактного формулювання формують навчальний стиль «Мислитель» (Асимілятор);
- комбінація абстрактного формулювання й активного експериментування формують навчальний стиль «Той, хто приймає рішення» (Конвергатор);
- остання комбінація — активного експериментування та конкретного досвіду — притаманна навчальному стилю «Той, хто діє» (рис. 1.6) (Акомодатор).

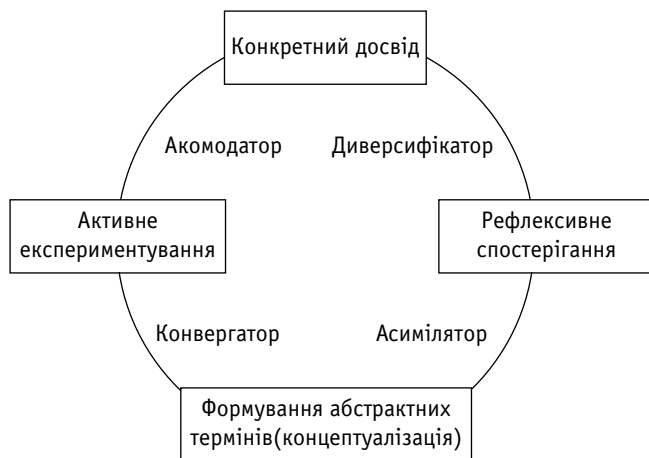


Рис. 1.6. Навчальні стилі у навчальному циклі Д. Колба.(D. Kolb)

Працюючи з дорослими, ми часто спостерігаємо, що у них переважають навчальні стилі, які розташовані поряд, і це ціна того, що менше уваги приділяється двом іншим навчальним стилям. Проте важливо зазначити, що гарний розвиток того чи іншого навчального стилю не означає, що інші навчальні стилі у людини зовсім не розвинуті.

Варто додати, що навчальний стиль передує, зазвичай, стилеві виконання. Навчальний стиль людини можна побачити на рисунку, який виглядає як паперовий змій або трапеція. Чотири точки на чотирьох вісях з'єднані між собою і дають зображення того чи іншого навчального стилю (рис. 1.7).

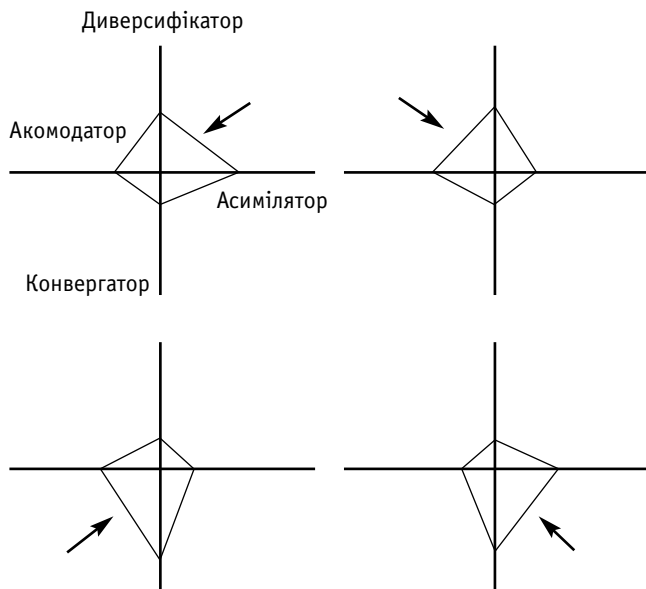


Рис. 1.7. Характеристики навчального стилю.

Навчальні стилі дорослих виявляються у поведінці, у способі вирішення проблемних ситуацій. Кожен із чотирьох навчальних стилів можна охарактеризувати певними властивостями. Нижче наведені приклади можливих реакцій, які базуються на тому чи іншому навчальному стилі.

**Приклад.** Викладач повідомляє учасникам, що дводенна навчальна програма відбуватиметься у невеликому місті, а не у класі.

**Диверсифікатор** («мрійник») негайно відреагує на таке повідомлення і почне обговорювати цю інформацію з іншими учасниками. Він/вона швидко уявить усі можливі наслідки такої подорожі (ранній підйом, сніданок нашвидкуруч, досить тривала подорож поїздом чи автобусом, і знову ж таки без кави, ніч поза домом, не досить якісна їжа, некомфортне ліжко тощо). Він/вона одразу переходить до вирішення усіх можливих проблем, пов'язаних з цією поїздкою.

**Асимілятор** («мислитель») обміркує ситуацію і подумає про інші альтернативи. Він/вона візьме розклад руху поїздів, щоб з'ясувати всі можливі пересадки тощо. За допомогою карти він/вона дослідить альтернативу руху автомобілем з урахуванням можливих транспортних затворів тощо. Так, враховуючи усі альтернативи, відповідний вибір буде знайдено.

**Конвергатор** («той, хто приймає рішення») одразу ж після отримання інформації визначить місце проведення навчання і відправиться туди автомобілем, тому що громадський транспорт не комфортний.

**Акомодатор** («той, хто діє») з готовністю відреагує на оголошення, організує транспорт, припускаючи, що водій має точно знати, де відбувається тренінг.

Охарактеризуємо детальніше навчальні стилі.



**Диверсифікатор («той, хто уявляє», «мрійник»)**

У багатьох випадках ці особи є типовими «людьми з баченням». У навчальному циклі Д. Колба (D. Kolb) вони знаходяться праворуч вище (див. Рис. 1.6). Це люди, які розглядають ситуацію з різних перспектив. У них багата фантазія і здібності уявляти. Їхні аргументи у дискусії завжди сильні і мають вплив на інших людей. Їхня сильна сторона — генерування ідей і планів. Їм важче вдається слухати чи забезпечувати теоретичні підходи. Слабкою є та сторона, що їм досить важко приймати рішення, максимально залучаючи інших.

Такі люди краще навчаються у середовищі, в якому надається можливість генерувати ідеї. Відкрита навчальна ситуація може покращити процес навчання, метод навчання, який потребує їхньої думки, також ефективний для них. У більшості випадків їм потрібно більше часу на роздуми, щоб побачити ситуацію з різних боків. У випадку, коли необхідно придбати новий комп'ютер, вони спочатку поінформують про це, а потім багато часу витратять на прийняття рішення.



**Асимілятор («той, хто мислить», «мислитель»)**

Навчальний стиль цих людей знаходиться праворуч нижче у навчальному циклі Д. Колба (див. рис. 1.6.). Їхня найсильніша риса — здатність до індуктивного мислення. Їм добре вдається оформлювати абстрактні концепції у слова і діяти на цій основі. Моделі та

схеми — відкрита книга для них. Асимілятори обирають обміркований діловий підхід і діють відповідно до власної стратегії. За такого підходу думка інших їх цікавить найменше. Такі люди навчаються краще, коли навчання зосереджено навколо вирішення певної проблеми, де вони можуть самостійно здійснити певні дослідження і прийняти відповідні рішення. Навчання зосереджується навколо спостереження та обмірковування. Базуючись на результатах спостереження, такі люди намагаються проаналізувати певну проблемну ситуацію і помістити її у певну теоретичну модель. Наприклад, вони спочатку обов'язково прочитають інструкцію перед тим, як використовувати новий прилад.



#### Конвергатор («той, хто приймає рішення»)

У навчальному циклі Д. Колба (*D. Kolb*) вони знаходяться ліворуч нижче. Сильна сторона цих людей — формулювання ідей і випробування їх у нових ситуаціях. Працюючи з ними, усі зосереджуються на певній меті: «Рішення має бути прийняте». Дайте їм частину проблеми і вони приймуть рішення. Вони зосереджені на практичному виконанні ідей. Потрібно зазначити, що при розробці планів впровадження ідей вони не дуже люблять вклад інших. Здебільшого вони приймають рішення, керуючись досить діловими аргументами і є відносно емоційно нейтральними.

Навчання для них зосереджується навколо формулювання ідей та випробування їх на практиці. Вони часто розміщують проблемну ситуацію у вигляді певної теорії і обмірковують усі можливі рішення, використовуючи їх на практиці.

Так, коли, наприклад, викладач захворіє, вони спочатку подумают про заміну, а вже потім почнуть дізнаватися про саме захворювання.



#### Акомодатор («той, хто діє»)

У навчальному циклі Д. Колба вони знаходяться ліворуч — вище. Їх можна назвати людьми дії. Вони наважуються ризикувати на словах і в дії та можуть пристосовувати свої вчинки до обставин, що змінюються. Вони дуже ініціативні у вирішенні проблем, причому у цьому процесі часто нетерплячі.

Процес їхнього навчання зосереджується навколо дій і спроб. Здебільшого акомодатори шукають рішення методом спроб і помилок. Вони також готові запропонувати іншим теорію для розгляду. Ці люди найбільше зосереджуються на отриманні знань, які можуть безпосередньо використовуватися на практиці. Навчання для них ефективне, коли вони можуть отримати конкретний досвід, який використовуватимуть у щоденній практиці.

#### Розвиток навчальних стилів

Дослідження свідчать, що навчальні стилі упродовж життя майже не змінюються або змінюються незначною мірою. Вони можуть суттєво змінитися, якщо людина дуже зацікавлена в цьому і пройде необхідне навчання. Це може відбуватися при зміні професії. Педагог, який стає керівником, має розвинути нові навички, які в свою чергу ведуть до зміни навчального стилю.

**Відповідно до Д. Колба (*D. Kolb*) є три етапи у розвитку навчання:**

1. Етап розвитку базових навчальних навичок.

2. Етап спеціалізації.

3. Етап інтегрування.



На *першому етапі* люди навчаються (базовим) навчальним навичкам самостійно. Чинники, які значно впливають на цей процес — це ставлення самої людини та зовнішнє оточення. Протягом цього етапу навчальний стиль зазнає певної адаптації. Наприклад, у процесі виховання дітей має значення чи є у дитини можливість з кимось розмовляти чи ні.



На етапі *спеціалізації* людина у більшості випадків обирає майбутню професію. І цей вибір здебільшого зумовлюється відповідним навчальним стилем. Кожен навчальний стиль має свої слабкі і сильні сторони, сильні сторони постійно практикуються.

У випадку, коли діти закінчують початкову школу, вони вже зосереджуються на своїх сильних сторонах власного навчального стилю. Це стає можливим, оскільки подальше навчання і майбутня професія потребує певних навичок. Так, можна передбачити, що діти, які відносяться до типу «той, хто діє» швидше за все будуть художниками, а діти-«мислителі» оберуть професію, пов'язану з теоретизацією.

Люди часто обирають подальше навчання і професію, яка більше збігається з їхнім улюбленим навчальним стилем. І це означає, що вони будуть далі розвивати свій улюблений навчальний стиль. Але через це інші навчальні навички страждатимуть, оскільки їм приділятиметься недостатньо уваги.



Протягом *третього етапу*, який починається у середньому віці, інші навчальні стилі також отримують свій розвиток та інтегруються в один навчальний стиль. Люди отримують значний життєвий досвід і в більшості випадків — досвід у різних професіях. Вони вже багато чого навчилися. Завдяки багатьом очікуванням та вимогам, що ставляться перед ними особистим чи робочим життям, вони розвивають ті чи інші навички та здібності, на які не зважали упродовж попередніх етапів. У цьому випадку ми говоримо про інтегрування.

#### Тестування навчальних стилів

Для людей, які за видом діяльності мають багато передавати інформації іншим, важливо знати власний навчальний стиль і навчальні стилі своїх студентів чи людей, з якими вони співпрацюють.

Це важливо тому, що власний навчальний стиль створює умови для формування тієї чи іншої навчальної ситуації та прийняття дидактичного (робочого) методу. Іншими словами, люди типу «ті, хто діють» неохоче працюватимуть з теоретичним курсом, тим часом як їхні антиподи — «ті, хто думають» — неохоче виберуть неструктуровану навчальну ситуацію.

Як уже зазначалося, той чи інший навчальний стиль легко простежити у ситуації, яка пов'язана з вирішенням

проблеми. Це також можна простежити за тим, як ви працюєте із пропонуваним текстом. Наприклад, чи робите ви позначки, читаючи цей текст? Якщо так, імовірно, ваш навчальний стиль відноситься до типу «той, хто думає». Чи можете ви навести конкретні приклади, що супроводжуватимуть цей текст і одразу пояснити його, використовуючи свої приклади? У цьому випадку ваш навчальний стиль, імовірно, належить до типу «той, хто діє».

*Як висновок зауважимо, що навчальний цикл Д. Колба (D. Kolb) охоплює такі мисленнєві процеси: діяти — рефлексувати — думати — вирішувати (і знову) — діяти — рефлексувати — тощо... (Рис. 1.8).*

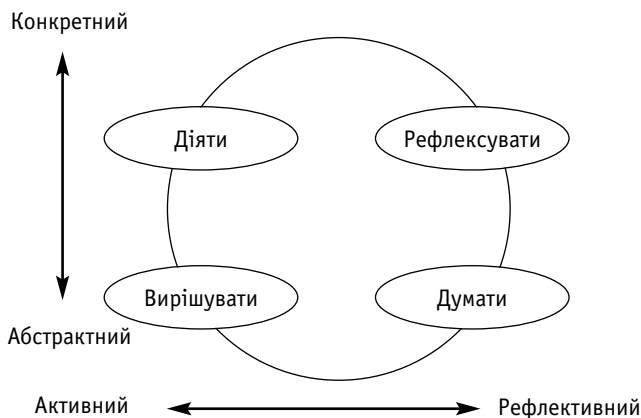


Рис. 1.8. Основні мисленнєві процеси навчального циклу Д. Колба (D. Kolb).

Діяти — означає:

- отримувати практичний досвід;
- рефлексувати — обмірковувати отриманий досвід;
- думати — розуміти й отримувати інсайти, пов'язані з досвідом за допомогою аналізу та концептуалізації;
- з ним пов'язаний вибір рішення і — цикл повторюється знову.

Проходження через усі ці етапи циклу — умова розвитку здібностей вирішувати проблеми. Проходячи через усі етапи циклу кілька разів, людина збільшує свої спроможності вирішувати певні проблеми.

### Інтервізія

У цілому метод інтервізії можна пояснити як дружню підтримку і навчання. Він використовується як метод здійснення зміни існуючої практики спільно з іншими фахівцями і, водночас, спрямований на навчання. Іншими словами, метод інтервізії спрямований на особистий розвиток шкільних керівників.

*Інтервізія — форма навчання, що відбувається у групі за відсутності викладача.*

Кожен має однакові ролі, де роль учня, того, хто навчається, є найважливішою. Інші ролі — консультанта, спостерігача, модератора, того, хто надає зворотний зв'язок,

слухача, кореспондента і ментора. Кожен учасник привносить власні навчальні цілі. Вони уточнюються і до певної міри реалізуються упродовж обговорення. У такому випадку кожен має змогу бути залученим до процесу навчання.

*Під час навчання велике значення набуває співпраця.*

Щоб ці процеси відбувалися ефективно, потрібно забезпечити сприятливе середовище. Кожен член групи має зробити свій внесок. Ми називаємо такий процес груповим.

Його мета — творча інтеграція поведінки, знань та навичок учасників, їх подальший розвиток у навчанні. Під час реалізації цих основних цілей досягаються й інші. Реальна тематика та взаємодія учасників ведуть до появи багатьох неочікуваних ідей. Груповий процес також може розширювати розуміння існуючих концепцій і демонструвати нові можливості; навчає учасників розглядати ситуацію з позицій інших. Важлива також кристалізація спільних професійних норм з метою здійснення оцінки та ініціювання змін.

Можливими темами для обговорення в групі можуть бути: робочі питання, конфліктні ситуації, планування, планування оцінки, визначення проблем організації тощо. Група допомагає визначити індивідуальні цілі учасників та реалізувати їх. Це та частина групового обговорення, де зміст складається із рефлексії та взаємодії, що завжди є частиною групового процесу. Викликом може стати порівняння і перенесення досвіду, який відбувається «тут і тепер» у метод, що допоможе використати цей досвід на робочому місці.

Кожен член групи має знати, що він хоче дізнатися від групового обговорення і поділитися цим з іншими членами групи. Особисті цілі можуть удосконалюватися і змінюватися у будь-який час. Для цього корисно розглядати їх з точки зору знань, навичок, ставлень. Далі метою групового обговорення є інтегрування цих трьох елементів. У процесі порівняння особистих цілей можна визначити, що є загальним для всіх учасників. Такий збіг особистих цілей з цілями інших учасників допомагає подальшій співпраці і підтримці. Проте, важливо, щоб кожен учасник індивідуально визначив власні цілі, адже навіть схожі цілі можуть відрізнятись.

І за умови, що всі учасники знають один одного, потрібен деякий час, щоб вони комфортно почувалися разом, оскільки їхні ролі стосовно один до одного зміняться. Цей процес потребує більшого пізнання один одного та розвитку стосунків. Кожен із учасників знатиме, що ставлення до нього базуватиметься на власних знаннях, навичках, установках. А це може привнести певну невизначеність, оскільки всі члени групи є відповідальними за досягнення власних цілей та цілей один одного. Зазвичай люди не дуже люблять відкривати свою душу. Потрібно також зазначити, що процес співпраці буде різний у різних групах.

Інтервізійна група має створити таку атмосферу, де навчання кожного її члена відбуватиметься найефективні-

ше. Це, відповідно, висуває високі вимоги щодо вступного етапу. Учасники мають власні уподобання. Їм потрібно буде від чого відмовитися, дещо прийняти. Протягом інтерв'язі такий компроміс між власними цілями відбуватиметься постійно. Додайте до цього й те, що люди не знають наперед, яким чином вони навчаються краще в умовах групи. Інколи під час інтерв'язі вони можуть перевіряти, чи залишається атмосфера такою ж підтримуючою, чи кожен учасник навчається і які зміни потрібно здійснити. Під час таких розмов люди можуть почуватися дуже вразливими, оскільки виникають певні емоції, почуття незахищеності тощо. Може настати такий період, коли інвестування в атмосферу групи вже не буде пріоритетом. Продуктивність групи бачиться через підтримку, де досвід учасників може бути використаний для досягнення їх навчальних цілей.

Кожна інтерв'язія для забезпечення потреб має знайти своє відображення у звіті. Ці звіти здійснюватимуться різними учасниками постійно, коли відбуватиметься інтерв'язійна зустріч. Такі записи відрізнятимуться за стилем і змістом, бо кожен учасник/дописувач має власний стиль написання. На початку кожної зустрічі обговорюються звіти з попередньої зустрічі, секретарем записуються реакції, коментарі інших учасників.

Такі звіти мають кілька функцій:

- вони описують основні моменти інтерв'язійного процесу;
- відображають перспективу автора;
- є предметом для реагування і пропонують можливості отримати загальний огляд інтерв'язії всієї групи.

Кожний учасник має робити записи щодо власного процесу навчання. Це відображається в індивідуальному навчальному звіті, що має важливе значення у навчальному курсі.

Викладач виконує роль наставника у процесі реалізації цілей інтерв'язії. Він надає інструкції, необхідну підтримку, оцінює досягнення цілей. Варто зазначити, що присутність викладача не змінює саму групу. Її члени зберігають власні цілі і відповідальність. Пам'ятаючи про звіт і проводячи розмову з групою, викладач має змогу надавати зворотний зв'язок щодо прогресу групи.

**Для ефективної інтерв'язії викладачеві потрібно створити наступні умови:**

- можливість об'єктивно і вибірково привнести власний досвід під час обговорення суттєвих питань;
- здатність слухати інших, особливо «прихований» зміст;
- бажання ділитися власними інсайтами, почуттями під час обговорення;
- бажання випробувати альтернативи своїм можливостям, відкритість і довіру до інших.

За допомогою таблиці продемонструємо технологію групового обговорення проблеми (Табл 1.4).

**Надання зворотного зв'язку як основна компетенція у школі, що навчається**

З власного досвіду ви можливо вже знаєте, що хороша комунікація — одна з умов досягнення хороших результатів у школі. Без використання адекватного зворотного зв'язку ви і ваша команда не зможете оптимально використати існуючі спроможності.

Проблеми на роботі є здебільшого комунікаційними. Зупинимося на конкретних аспектах комунікації, зокрема, наданні й отриманні зворотного зв'язку. Зворотний зв'язок дає нам змогу дізнатися про те, як і що ми робимо. Він дає нам інформацію, за допомогою якої ми навчаємося, змінюємо наші дії і ставлення. Кожна людина потребує

Таблиця 1.4

**Технологія групового обговорення проблеми**

Етап	Зміст
Початок	Обговорення звіту попередньої зустрічі. Навчальні моменти мають бути уточнені для того, щоб оцінити інтерв'язію
Формулювання проблеми (індивідуально)	Кожен формулює робочу проблему індивідуально. Ми практикуємо інтерв'язію, щоб отримати краще розуміння власної професійної діяльності та розширити власну професійну діяльність
Обмін робочими проблемами	Коротке формулювання, пов'язане з основним питанням
Вибір проблеми	Вибір проблеми для обговорення. Впевніться, що у кожного є можливість висловитися. Важливо вибрати модератора для проведення групового обговорення
Пояснення проблеми	Керівник дає широке пояснення: контекст, залучені особи, попередня історія. Учасники можуть ставити запитання, які уточнюють окремі аспекти. Впевніться, що кожен має чітке уявлення стосовно проблеми
Інтерв'язія	Впевніться, що в центрі обговорення — тема, яка є пріоритетною для всіх членів групи. Надавайте зворотний зв'язок з позиції експерта. Шукайте альтернативи
Висновки	Залучені учасники переглядають обговорення і формулюють навчальні моменти. Зазначають альтернативи/поради, які виявилися корисними. Зафіксуйте навчальні моменти. Інші члени групи зазначають, якою мірою ці навчальні моменти були корисні для них. Коротко підбийте підсумки інтерв'язії та зазначте питання до майбутнього розгляду. Зазначте завдання (якщо потрібно) на наступну зустріч

такої інформації, щоб удосконалювати свій професіоналізм і своє життя. Виконуючи свою роботу, ми постійно навчаємося і навчаємо себе, і тому так важливо знати свої сильні і слабкі сторони.

Люди, які працюють у школі, що навчається, розглядають свої слабкі сторони як виклик навчитися чогось нового, а не як обмеження у чомусь. З такої позиції помилки розглядаються не як провал, а як ситуація для подальшого навчання і розвитку.

Люди, які прагнуть удосконалити особистий професіоналізм, постійно шукають можливості для отримання зворотного зв'язку. Це здійснюється у спосіб, коли вони безпосередньо просять надати зворотний зв'язок, або коли самотійно здійснюють рефлексію щодо отриманого досвіду.

**Зворотний зв'язок має три основні функції:**

- посилити позитивну поведінку і стимулювати її в подальшому, визнаючи її;
- виправити поведінку, яка не допомагає особистості або групі у досягненні цілей;
- уточнити стосунки між людьми і більше розуміти один одного та наміри один одного.

*Надання й отримання зворотного зв'язку — це те, чого можна навчитися. Використання зворотного зв'язку потребує постійного практикування відповідних навичок.*

*Надання й отримання зворотного зв'язку має бути однією з основних компетенцій педагогів і керівників.*

Перед тим, як детальніше розглянути особливості використання зворотного зв'язку, зробимо коротку подорож **в історію комунікації**.

У процесі комунікації беруть участь двоє (щонайменше): відправник і отримувач. У нашому щоденному житті ми (свідомо чи ні) надсилаємо певні звернення. Надіслане звернення надходить адресатові (отримувачу), котрий, за правильної комунікації, отримує інформацію, яку хотів передати відправник. Те, як отримувач відповідає на звернення, дає змогу побачити чи досягло звернення свого адресата і яким чином (Рис. 1.9.).

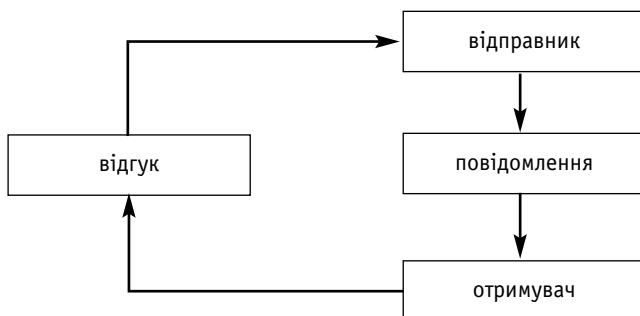


Рис. 1.9. Зворотний зв'язок.

Інформація, яку одержав отримувач, і те, як він її отримав та інтерпретував, називається **зворотним зв'язком** [2].

Отримувач може надати зворотний зв'язок кількома способами:

- вербальним: «На мою думку, те, що ти кажеш, є не зовсім чітким»;
- невербальним: усмішка, похитування головою тощо;
- неусвідомленим: позіхання.

Таким чином, отримувач стає тим, хто надсилає інформацію, а відправник — отримувачем цієї інформації.

Кожна людина щодня має досвід комунікації і не завжди цей процес відбувається легко та ефективно. Інформація, яка надсилається, не завжди сприймається саме так, як це планувалося. Саме тому часто трапляються непорозуміння. Можливо, це стається тому, що отримувач у цей час думає про щось, що трапилося раніше. Це може статися тому, що відправник, робить це так, що отримувач не може зрозуміти істинне значення такого повідомлення.

*Все, що перешкоджає процесу комунікації, має назву «шум».*

Аспекти, які пов'язані з «шумом» — це злість, роздратування, перебування у своїх думках тощо. Відтак, процес комунікації не має сенсу, коли він пов'язаний із шумом. У таких випадках достатньо попросити уважно вислухати, а інколи — знайти для спілкування більш прийнятний час.

Важливим джерелом шуму є ментальні моделі людей.

*Ментальні моделі — це стійкі, сильні робочі суб'єктивні судження, які люди сприймають як істинні.*

Люди можуть думати, що вони говорять про одні і ті самі речі, але внаслідок різного інтерпретування, це не відбувається. Термін «орієнтований на дитину» має одне значення для вчителя початкових класів і дещо інше значення для вчителя середніх класів. Тому для команди педагогів так важливо регулярно перевіряти й узгоджувати термінологію, яку вони використовують. Розвиток спільної мови стане не лише перевагою для розвитку школи, а й підвищить спроможності команди педагогів до співпраці.

**Комунікація** — це не лише те, що говорить людина, а й те, як вона це робить. Повідомлення містить більше, ніж те, що фактично сказано. Дослідження свідчать, що безпосередньо процес комунікації означає більше, ніж фактичні слова, а 60 % інтерпретування повідомлення залежать від невербальної поведінки відправника. Йдеться про вібрацію голосу, вираз обличчя, мову жестів тощо.

Виокремлено **чотири аспекти комунікаційного повідомлення**. Відправник повідомлення та отримувач мають бути впевнені, що наявні всі чотири аспекти. А саме:

1. **Аспектний зміст** стосується змісту предмета, інформації.
2. **Аспект стосунків** показує ставлення того, хто посилає повідомлення до отримувача цього повідомлення. Чи ставиться він до отримувача повідомлення, як до рівного, як до підлеглого тощо? Тут важливу роль відіграє



Таблиця 1.5

**Модель організації вільного простору**

Відоме тобі	Невідоме тобі	
1. Вільний простір	3. Сліпа пляма	Відоме іншим
2. Прихований простір	4. Невідоме в собі	Невідоме іншим

*Примітка.*

1. «Вільний простір» — це частина, про яку знаєте ви й інші люди. Наприклад, ви знаєте, що ви маєте проблеми з формулюванням думок. Інші також помічають нечіткість висловлених вами ідей.
2. «Прихований простір» — це частина, про яку ви самі знаєте, але інші люди не знають. Наприклад, вам важко давати критичну оцінку своїм працівникам. Ви боїтеся зашкодити дружнім стосункам, які склалися між вами і вашими працівниками. Або те, що вам доводиться довго працювати, щоб досягти запланованих результатів, в той час, коли всі інші думають, що все вам вдається дуже легко.
3. «Сліпа пляма» — це частина, про яку ви не знаєте, але вона відома іншим. Вони можливо ніколи вам про це не говорили. Наприклад, люди можуть думати, що думка інших нічого не означає для вас, оскільки ви завжди перебиваєте виступаючих під час проведення зборів. Це також може стосуватися і чогось позитивного, яке інші люди бачать у вас, але ви самі про це не здогадуєтеся.
4. «Невідоме в собі» — це те, про що ні ви, ні інші люди не знають про вас. Ця частина також називається неусвідомленням або більш глибокими рисами особистості. Наприклад, ні ви, ні ваші колеги не знають, що причина вашої мовчазності полягає в тому, що ви зростали у сім'ї, де домінували старші сестри і брати, у вас було мало можливостей, аби висловлювати власну думку. Така сфера може містити якості, які ви, можливо, ніколи не розвинеєте в собі.

Коли ви отримуєте від когось зворотний зв'язок щодо поведінки про яку ви не знаєте, то це збільшить ваш «вільний простір» і зменшить «сліпу пляму». Коли надаєте зворотний зв'язок, ви також збільшуєте свій «вільний простір» і зменшуєте «сліпу пляму». Це відбувається тому, що коли ви надаєте зворотний зв'язок, то не тільки говорите про чийсь поведінку, а й про її вплив на вас. Особливо коли ви говорите комусь, що він ніколи не примусить вас мовчати, це свідчить багато і про вас самих. Ви ніби дозволяєте іншій людині перебивати вас. Це може стосуватися вашого «прихованого простору», наприклад, під час дискусії, коли ви обережні й мовчазні.

У школі, де люди постійно здійснюють рефлексію щодо власної поведінки, де спілкування й зворотний зв'язок чіткі, є значний шанс виявити «невідоме у собі», особливо ті якості, які потребують подальшого розвитку, щоб бути корисним у житті й на роботі. Розвиток якості або збільшення «вільного простору» на індивідуальному й організаційному рівнях, — один з найважливіших втручань щодо розвитку професійної шкільної культури. Це може статися лише тоді, коли люди працюють в атмосфері безпеки, компетентності і сприйняття.

Надання й отримання зворотного зв'язку потребує певних навичок. Спочатку люди відчувають процес надання

тон, інтонація, мова жестів. Прихованою небезпекою може стати те, що дехто може говорити із позиції вищого, примушуючи іншого почуватися меншовагартсним. Керівник школи у своєму щоденному досвіді неодноразово може переконатися наскільки аспект стосунків відіграє важливу роль у процесі комунікації. Деколи керівникові доводиться виконувати роль наставника, деколи — втішати колегу після невдачі. Такі різноманітні ролі роблять роботу цікавішою, але й потребують здатності до виконання різних ролей

**3. Експресивний аспект** характеризує самого відправника повідомлення, його/її почуття, цінності. Експресивний аспект комунікації відповідає на запитання: «Яким чином я виражаю себе перед слухачем?» «Шум» у цьому випадку може бути пов'язаний зі страхом показати свої менш виграшні сторони. Звичайно, що існує багато способів, щоб вразити інших: «робити вигляд, що ти кращий, ніж ти є насправді». Інший спосіб — це «техніка фасаду»: приховування слабких сторін, невпевненості тощо. Ця форма «шуму» може бути способом хорошої комунікації. «Фасад» (те, що демонструється невербально) не збігається з «внутрішнім» (те, що ви насправді думаєте і відчуваєте). Це може спричиняти напруження. Зовнішнє, що збігається з внутрішнім, збільшує можливості здійснення хорошого контакту і посилює аспектний зміст повідомлення.

**4. Аспект звертання** закликає отримувача повідомлення здійснювати або не здійснювати ті чи інші дії. Наприклад, «Я говорив вам кілька разів, що мене дратує той факт, що я маю постійно вам повторювати, що ви повинні бути у класі до того, як з'являються учні. Я радий, що ви зрозуміли, що я мав на увазі, і думаю, що тепер ви приходитемете у клас завчасно».

Якщо всі ці чотири аспекти комунікацій не відповідають один одному, повідомлення може бути неправильно зрозумілим і відрізнятись від того, що малося на увазі. Впевніться, що всі чотири аспекти посилюють один одного, а не суперечать. Невербальні сигнали, які ви надсилаєте є надзвичайно важливі для правильного розуміння вашого повідомлення. Ось чому так важливо приділяти увагу мові жестів.

Протягом усього робочого дня ви демонструєте свою поведінку, усвідомлену і неусвідомлену. Дуже усвідомлено ви можете діяти, маючи найкращі наміри, але ви ніколи не знаєте наскільки ваші дії адекватні. Ви можете про це дізнатися, маючи справу з людьми, побачивши їхню реакцію. Проте, цього також недостатньо. Ви можете напевне знати про адекватність своїх дій лише на основі зворотного зв'язку від навколишнього середовища. Це може бути невербальний зворотний зв'язок, але його недостатньо, якщо ви прагнете подальшого професіонального розвитку.

Навчальна спроможність організації може бути збільшена через створення вільного простору, де працівники спілкуватимуться один з одним і з їхнім організаційним середовищем. Це можна легко продемонструвати за допомогою так званої таблиці Джохарі — моделі, яка отримала свою назву від її авторів — *Джо Гарі Люфта і Гарі Інгема (Joseph Luft and Harry Inghem)*. Зокрема, інформацію, якою володіють або не володіють люди, можна поділити на чотири частини (Таб. 1.5):

й отримання зворотного зв'язку дещо штучним. Можливо, так воно і є. Проте, практика і рефлексія керівника школи може створити власний стиль і розвинути цей стиль зворотного зв'язку, який стане другим «Я».

Пропонуємо **кілька рекомендацій щодо зворотного зв'язку**, які слід взяти до уваги.

Зокрема:

- Чітко зазначте, що ви спостерігали, уникаючи власної інтерпретації. Не оцінюйте, а лише опишіть. Тоді людина не буде змушена захищатися.
- Надавайте зворотний зв'язок, який чітко стосується теми.
- Надавайте зворотний зв'язок одразу після певної поведінки, яку ви спостерігали доки вона ще свіжа у вашій пам'яті.
- Говоріть реченнями «Я» частіше ніж реченнями «Ви».
- Зазначте, яким чином інформація потрапила до вас наприклад: «Я помітив, що...».
- Здійсніть зв'язок між попередньою поведінкою і почуттями, які вона могла спричинити: наприклад: «коли ти так говориш, я помічаю за собою.... і я відчуваю...».
- Впевніться, що ваші вербальні повідомлення збігаються з невербальними.
- Пропонуйте свій зворотний зв'язок, а не нав'язуйте його.
- За необхідності покажіть, як би ви хотіли бачити зміну поведінки.
- Перевірте, чи людина отримала ваше повідомлення у правильному значенні.
- Отримувач має щось робити з отриманим зворотним зв'язком. Немає сенсу давати зворотний зв'язок людині, яка не може змінити свою поведінку.
- Намагайтеся зберігати відкритість і виявляйте взаємоповагу.
- Намагайтеся давати позитивний зворотний зв'язок.
- Зворотний зв'язок може примусити отримувача замислитися і стимулювати процес мислення. Це буває корисно. Інколи зворотний зв'язок приводить до значних сумнівів отримувача у власному «Я» і у таких випадках допомога інших дуже важлива. Якщо ви не можете надати таку допомогу, можливо і не варто робити у такому випадку зворотний зв'язок.
- Не радьте одразу після зворотного зв'язку. Дайте змогу отримувачеві вирішити чи він/вона щось робитиме з отриманим зворотним зв'язком. Допмагайте лише тоді коли вас попросять із знаходженням альтернатив для поведінки, яку бажають змінити. Важливо, щоб отримувач спочатку спробував самостійно це зробити.
- Демонструйте відкритість до отримання зворотного зв'язку. Не захищайтеся.
- Дайте можливість інформації «переважитися».

- Підсумуйте зворотний зв'язок власними словами, щоб перевірити правильність розуміння надісланої інформації.
- За потреби уточніть, щоб з'ясувати чи немає інших значень отриманої інформації.
- Сприймайте зворотний зв'язок не як критику, а як можливість дізнатися про щось нове.
- Виявіть вдячність за отриману інформацію, за сміливість, яка лише покращить ваші стосунки.
- Прийміть для себе рішення, чи ви працюватимете з отриманим зворотним зв'язком, чи ні.
- Якщо ви вирішили нічого не робити з отриманою інформацією, скажіть про це тому, хто надавав цей зворотний зв'язок.
- Якщо ви вирішили щось змінити у своєму ставленні чи поведінці, скажіть про це і намагайтеся, щоб ваше рішення було реальним.
- Якщо ви сумніваєтеся в тому, приймати зворотний зв'язок, чи ні, запитайте колегу, чи він/вона визнає зворотний зв'язок. Після цього прийміть рішення.

**Як висновок** зазначимо, що комунікація у шкільній команді є комплексним процесом. Це може відбуватися тоді, коли шкільна команда хоче приділити комунікації багато уваги перед тим, як певні втручання будуть спрямовані на розвиток школи, наприклад, почнуть впроваджуватися освітні інновації. На нашу думку, дуже важливо, щоб шкільна команда усвідомлювала власну комунікаційну поведінку та її вплив на досягнення команди. Це нагадує метафору: «Ви не можете примусити траву рости швидше, тягнучи її вгору». Якщо це перекласти на мову школи: ви можете очікувати навички професіоналізму і комунікації від своїх працівників. Але ці навички не з'являються одразу в команді. Має бути період «фертилізації» у школі, який дає змогу людям вирости. Частиною такого етапу «фертилізації» є клімат, в якому люди можуть надавати зворотний зв'язок і де люди систематично здійснюють рефлексію щодо своєї поведінки.

У цьому роль керівника школи важлива, але водночас вразлива, оскільки сам керівник — також частина шкільної культури. Мудрим рішенням було б запросити зовнішнього експерта для покращення професійної комунікації (включаючи зворотний зв'язок) і попрацювати над розвитком команди. У будь-якому випадку школа отримає багато переваг від втручань, які базуються на комунікації. Людей ставлять перед викликом у позитивному сенсі цього слова, щоб далі розвивати свій професіоналізм. Підтримка і покращення внутрішньої комунікації мають бути пов'язані зі щоденною діяльністю команди.

### Використана література

1. J. Van Loon, Про навчальні навички та навчальні стилі. Magistrum, 1996.
2. Метод інтерв'язія в роботі керівника школи. J. v. Iersel, 1996.
3. Verbiest E.: Професіоналізація шкільних керівників. Basisschoolmanagement, 6, March, 1996, pages 7–12.
4. Dr. H van de Ven. Magistrum, Tilburg, травень, 1998.

$\frac{\sin 2x}{\sin 2x} \rightarrow \left\{ \frac{\pi}{2} + k\pi \right\}$

## **МОДУЛЬ 2.** **ЛІДЕРСТВО**

**Теми до розгляду:**

- **Концепція лідерства**
- **Ситуативне лідерство**
- **Проведення дискусій**

## МОДУЛЬ 2. ЛІДЕРСТВО

### ТЕМАТИЧНИЙ ПЛАН І ПРОГРАМА ДРУГОГО МОДУЛЯ

н/п	Назва модуля	Усього хвилин	Аудиторні			Самостійна робота
			Лекції	Семінари	Практичні	
<b>2</b>	<b>Модуль 2. Лідерство</b>					
2.1	Концепція лідерства	55		40		15
2.2	Ситуативне лідерство	330	30	55	245	
2.3	Проведення дискусій	230	35		195	
<b>Загальний час (хв)</b>		<b>615</b>	<b>65</b>	<b>95</b>	<b>440</b>	<b>15</b>

#### ЦІЛІ:

- розвинути компетентність шкільного керівника, його знання з теорії ситуативного лідерства;
- розвинути знання і навички використання ментальних моделей лідерства;
- ознайомити зі стилями лідерства та розвинути знання про інші стилі лідерства, відмінні від власних;
- розвинути знання і навички з планування своєї роботи, визначення слабких і сильних сторін власного стилю лідерства, прийняття управлінських рішень, використання принципів ситуативного лідерства;
- розвинути знання і навички щодо видів обговорень, дискусій і переговорів та методів їх проведення;
- ознайомити зі спільними і відмінними характеристиками посередництва і переговорів, основними стратегіями втручання.

#### Рекомендована література

1. Арват Ф. С., Коваленко С.І., Кириленко С. В., Щербань П. М. Культура спілкування. Навч. посіб. — К.: ІЗМН.1997. — 328 с.
2. Вудкок М., Фрезнсис Д. Раскрепощенный менеджер. Для руководителя — практика: Пер. с англ. — М. «Дело», 1991. — 336 с.
3. Даниленко Л.І. Управління інноваційною діяльністю в загальноосвітніх навчальних закладах: Монографія. — К.: Міленіум, 2004. — 358 с
4. Карамушка Л. М. Психологія управління: Навч. пос.— К.: Міленіум, 2003. — 342 с.
5. Ланд П. Менеджмент — искусство управлять (секреты и опыт практического менеджмента).— М., 1995.
6. Малец Л. Лидерство на рубеже тысячелетий // Персонал. — 2001. — № 2. — С. 65–67.
7. Освітній менеджмент: Навч. пос./ за ред. Л. Даниленко, Л. Карамушки. — К.: Шкільний світ, — 2003. — 392 с.
8. Павлютенков С, Крижко В., Тетерятник Б. Моделі ідеального керівника // Завуч. — 2001. — № 19
9. Педагогічна майстерність. Підручник /І. А. Зязюн, Л. В Крамущенко, І. Ф Кривонос та ін., за ред. І. А. Зязюна. — К.: Вища школа, 1997. — 349 с.
10. Романовський О. Г. Методологічні засади концепції підготовки лідерів професіоналів у системі неперервної освіти: // Творча особистість у системі неперервної професійної освіти: Матеріали Міжнародної наукової конференції. 16 — 17 травня 2000 року/ За ред. С. О. Сисоєвої і О. Г. Романовського. — Харків: ХДПУ, 2000. — С. 16–22.

## ТЕМА 2.1. КОНЦЕПЦІЯ ЛІДЕРСТВА

### ЦІЛІ:

Розвинути компетентність шкільного керівника, який:

- має знати теорію ситуативного лідерства і може співвіднести її зі слабкими і сильними сторонами власного стилю лідерства;
- має бути здатним говорити з іншими про власний стиль лідерства і комунікації;
- має з'ясувати ментальні моделі, які впливають на його стиль лідерства;
- має навички надання й отримання зворотного зв'язку;
- розвиває інші стилі лідерства, відмінні від власного;
- має знання і розуміння процесу проведення зборів і може ефективно їх проводити, використовуючи принципи ситуативного лідерства;
- може відрізнити ситуації, які потребують певного виду розмови, як наприклад, розмови з наданням порад;
- може ефективно здійснювати стратегії втручання для більшої ефективності проведення такої розмови.

### Під час вивчення цієї теми важливі наступні питання:

- Як я можу використати теоретичну концепцію ситуативного лідерства у своїй роботі шкільного керівника?
- Як я можу застосувати власний стиль комунікації до конкретних ситуацій і потреб працівників?
- Як я можу краще розуміти власну поведінку як лідера, власні сильні і слабкі сторони за допомогою рефлексії і зворотного зв'язку?

### ЗМІСТ ТЕМИ ТА ПРОПОНОВАНИЙ ЧАС



Час	Зміст
15 хв	Вступ до теми
15 хв	Лідерство і менеджмент
10 хв	Підсумки
15 хв	Самостійна робота
<b>55 хв</b>	

### ЗАГАЛЬНИЙ ОПИС ТЕМИ

#### 1. Вступ до теми.

Почніть з наведення різних прикладів щодо визначення важливості розуміння керівником своєї управлінської ролі і місця в діяльності колективу закладу освіти. Важливо пояснити, що у кожного керівника — свій стиль керівництва педагогічним й учнівським колективами, проте вони мають знати свій стиль і стиль інших керівників для визначення їхніх позитивних і негативних наслідків.

Говорячи про лідерство, розгляньте історію про шкільного керівника у відпустці.

#### 2. Лекція «Лідерство і менеджмент».



Розгляньте базові лідерські навички керівника закладу освіти, які дають їм змогу подумати про розуміння лідерства стосовно проблем конкретної школи.

#### 3. Підсумки.

Зробіть узагальнення:

Базові компетенції, які лежать в основі цієї теми полягають у тому, щоб:

- Діяти на основі бачення щодо таких понять, як «школа», «навчання», «шкільний лідер»;
- Розвивати і впроваджувати альтернативне лідерство і політику розвитку персоналу, використовуючи бачення і стратегічну політику.

#### 4. Самостійна робота з додатковою літературою.

## ТЕМА 2.1. МАТЕРІАЛИ ДЛЯ ВИКЛАДАЧА

**Історія про шкільного керівника у відпустці.** Історія така: приїхавши в готель, він записав у реєстраційній формі в графі «професія» — керівник. У готелі менеджер запитав: «А чим ви керуєте?» На що керівник школи відповів: «Я керую людьми». Зацікавлений менеджер перепитав: «Як ви це робите?» Відповідь була короткою: «Добре». Керівникові дуже хотілося якнайшвидше занести речі у номер і піти на море. Але впродовж усієї відпустки він запитував себе: «А як я це роблю насправді? Наскільки я гарний лідер? Від чого це залежить — від особливостей моєї особистості, від уваги, яку я приділяю людям, чи від того, наскільки чіткі та структуровані завдання я даю працівникам? Чи веду я колектив правильним шляхом? Як я можу покращити свої лідерські якості?»

### Лідерство і менеджмент

Кожен керівник повинен уміти бути лідером для команди і для окремих працівників. Шкільний лідер веде такі важливі процеси у школі як модернізація і розвиток освіти. Лідерство і менеджмент — терміни, які нерозривно пов'язані між собою. Вони часто використовуються як синоніми. Але між ними такі є різниця.

#### Лідерство часто означає:

- стимуляцію, мотивацію, надихання людей;
- сприяння розвитку людей;
- вміння ставити виклики перед людьми і допомагати їм відповідати на ці виклики;
- розробку бачення, яке надихає інших до його досягнення таким чином, що організація може працювати змістовно і скоординовано;
- впевненість [2; 3].

#### Менеджмент головним чином означає:

- розробку системи і процедур, відповідно до яких організована робота;
- розробку і керування завданнями, функціями, структурованими зустрічами тощо;
- систематичний збір і організацію інформації, яка дає підстави стверджувати були досягнуті, чи ні поставлені цілі;

- налагодження стосунків між організацією і середовищем [1].

*Відмінність між лідерством і менеджментом може бути визначена так:*

- **лідерство** — це робити правильні речі;
- **менеджмент** — робити речі правильно.

*Лідерство — не є незалежний сегмент функціональних обов'язків шкільного керівника.*

Керівник школи, працюючи з різними сегментами, робить це як лідер, який виконує основну роль у школі. Лідерство також стає очевиднішим, коли керівник здійснює позашкільну діяльність і координацію з іншими школами.

Погляди на лідерство розвиваються одночасно із соціальним розвитком. У сучасному суспільстві, якщо порівнювати його з попередніми, лідерство більше фокусується на покращенні професійного розвитку працівників з метою якнайкращого досягнення організаційних цілей.

*Ефективне лідерство орієнтоване на завдання і на людей.*

Це означає, що керівник враховує відмінності між людьми (компетентність, мотивація тощо), тому що у школі працюють педагоги, які потребують допомоги у певних сферах та досвідченіші педагоги.

*У сучасному світі школи та їх оточення настільки комплексні, що керівник вже не може використовувати лише один стиль лідерства. Вибираючи той чи інший стиль лідерства, керівник враховує різні ситуації, різні потреби, які можуть існувати в школі. Це називається «ситуативним лідерством» [4].*

### Використана література

1. Мексон М. Х., Альберт М., Хедоури Ф. Основы менеджмента: Пер. з англ. — М.: дело, 1992. — 702 с.
2. Карамушка Л. М. Психологія управління: Навч. Посібник. — К.: Міленіум, 2003. — 344 с.
3. Коломінський Н. Л. Психологія педагогічного менеджменту: Навч. Посібник. — К.: МАУП, 1996. — 176 с.
4. Освітній менеджмент: Навч. Посібник /За ред. Л. Даниленко, Л. Карамушки. — К.: Шкільний світ, 2003. — 400 с.



## ТЕМА 2.2. СИТУАТИВНЕ ЛІДЕРСТВО

### ЦІЛІ:

- розвинути знання з теорії ситуативного лідерства;
- ознайомити з основними відмінностями між лідерством, орієнтованим на завдання і лідерством, орієнтованим на людей;
- розвинути знання і навички щодо використання принципів ситуативного лідерства;
- розвинути знання і навички щодо проведення обговорення і дорадчої розмови, використовуючи основні принципи ситуативного лідерства;
- ознайомити з основними стратегіями втручання під час обговорення.

### ЗМІСТ ТЕМИ ТА ПРОПОНОВАНИЙ ЧАС



Час	Зміст
30 хв	Вступ до теми
50 хв	Чотири стилі лідерства
120 хв	Старі добрі часи
50 хв	Ситуативне лідерство
70 хв	Робота з опитувальником із ситуативного лідерства
10 хв	Підсумки
<b>330 хв</b>	

### ЗАГАЛЬНИЙ ОПИС ТЕМИ

#### 1. Вступ до теми.

Запросіть слухачів дати відповідь на запитання: «Яким має бути сучасний лідер та шкільний лідер зокрема?» працюючи в групах.

Об'єднайте учасників в групи.

#### Завдання групам:

- запропонуйте написати важливі характеристики лідерства;
  - дайте можливість кожній групі презентувати свою роботу, доповніть тим, що не було зазначено.
- Зробіть підсумок, використавши напрацювання груп.

#### 2. Лекція «Чотири стилі лідерства».

Починаємо лекцію з читання Кейсу 1.

У лекції висвітлюються наступні питання:

- Чотири взаємопов'язані стилі лідерства.
- Зв'язок з розвитком команди.
- Зв'язок між трансформаційним лідерством (ситуативним лідерством) і чотирма стилями.
- Процедури і навички ситуативного лідера.



#### 3. Вправа «Старі добрі часи».

Поясніть значення вправи і підкресліть, що потрібно брати до уваги при виборі того чи іншого стилю лідерства. Сформууйте групи і виконайте наступне:

- а) Попросіть учасників подумати про ситуацію, яка б описувала обраний стиль, і описати її; обговорити ситуацію з точки зору її подальшої демонстрації (ролі, лідер, учасники).
- б) Дайте час на підготовку і попросіть учасників зіграти рольову гру, яка б демонструвала ситуацію (до 10 хв кожна).
- в) Після кожної демонстрації проведіть відповідне обговорення.
- г) Мета його — з'ясувати стосунки між учасниками гри та переваги/недоліки відповідного стилю. Під час обговорення використовуйте схеми із ситуативного лідерства, запропонуйте учасникам подумати наскільки їхня поведінка відповідала критеріям.
- д) Заохочуйте їх до активної участі в дискусії та підбитті підсумків.
- е) Наприкінці учасники мають зазначити навчальний досвід, який вони отримали під час рольової гри.

**Рефлексія:** обговоріть отриманий досвід.

#### 4. Лекція «Ситуативне лідерство».

Починаємо лекцію з читання Кейсу 2.



У лекції висвітлюються наступні питання:

- Концепції ситуативного лідерства та типологія лідерства за *Hersey and Blanchard* [1].
- Два основних аспекти: орієнтовані на людину і на завдання.
- Класичні теорії щодо лідерства.

#### 5. Робота з опитувальником із ситуативного лідерства.

За допомогою опитувальника учасники дізнаються про певні тенденції щодо власного стилю лідерства та способу його адаптації (Герсі і Бленшард (*Hersey and Blanchard*) [1]) до ситуації. Мета обговорення — інформування учасників щодо використання опитувальника із ситуативного лідерства.

- а) Ознайомте учасників із опитувальником.
- б) Заповніть опитувальник.
- в) Учасники формують групи з трьох осіб і обговорюють свої результати та їх значення.

#### 6. Підсумки.

## ТЕМА 2.2. МАТЕРІАЛИ ДЛЯ ВИКЛАДАЧА

### Кейс 1 [1]

**Б.** — батько дитини

**М.** — менеджер з питань освіти

**Б.** «Кілька років тому, коли мій син Том був у п'ятому класі, я і моя дружина почули, що він робить великі успіхи у читанні, проте відстає в арифметиці. Я вирішив поговорити з одним із його вчителів».

**М.** «З одним з його вчителів?»

**Б.** «Том ходив до так званої відкритої школи», — продовжував він. «У класі навчалося близько 60 учнів, з якими працювало четверо — п'ятеро вчителів. Я підійшов до одного з учителів і запитав: «Що ви робите незвичайного, що стосується навчання читання та арифметики?»

Вона запитала: «Що ви маєте на увазі?» Я сказав: «Що ви робите, щоб навчити учнів читати?»

Вона сказала: «Чи бачите ви ось ці полиці під стіною? Кожен учень має свої навчальні матеріали. Коли надходить час читати, учні дістають власні матеріали для читання, сідають за столи і починають читати з того місця, на якому вони зупинилися минулого разу. Якщо у них є запитання, вони піднімають руки і один із нас підходить до них, щоб допомогти».

**Б.** «Який із лідерських стилів вони використовують?» — запитав батько звертаючись до менеджера з питань освіти.

**М.** «Делегування». «Учні мають свої матеріали і самі вирішують, коли їм потрібна допомога».

**М.** «Яким, на вашу думку, був рівень розвитку Тома у читанні?»

**Б.** «Я думаю, що високий»

**М.** «Саме так», — сказав менеджер. «Йому подобалося читання і він читав дуже добре. Саме тому делегування у цій ситуації виявилось найефективнішим стилем».

**Б.** Тоді я запитав учительку: «А як ви навчаєте арифметику?» Вона відповіла:

«Ви бачите ось ці полиці на стіні? Кожен учень має власні арифметичні матеріали на полиці. Коли настає час займатися арифметикою, діти беруть свої арифметичні матеріали, сідають за столи, продовжують виконувати арифметичні завдання, починаючи з того завдання, на якому вони зупинилися минулого разу. Якщо у них виникають запитання, вони піднімають руки і хтось із нас підходить до них, щоб допомогти».

«І які успіхи Тома в арифметиці?» — запитав я. «Жахливі», — відповіла вчителька. — «Ми дійсно занепокоєні цим».

Я сказав: «Так. Я дуже розчарований тими методами, якими ви користуєтесь, навчаючи його арифметики. Невже ніхто не говорив вам, що ви маєте використовувати інші навчальні стилі, працюючи з тією ж дитиною, залежно від предмета, якого навчаєте?».

**Б.** «Який, на вашу думку, стиль вони використовували, навчаючи Тома арифметику?», — запитав батько.

**М.** «Делегування».

**Б.** «Яким, на вашу думку, був рівень досягнень Тома в арифметиці?».

**М.** «У нього був низький рівень. Тому не подобалась арифметика, бо вона йому не вдавалась. Результати використання стилю делегування не підходили йому. Фактично, це більше нагадувало ігнорування, ніж делегування».



**Б.** «Тоді я запитав учителів, хто з них більш традиційний вчитель. Одна з них, місіс Бітс, усміхнулася. Вона вже працювала понад тридцять років у школі, до того, як заклад почав перетворюватися — тут я її процитую — «на божевільну систему відкритої освіти».

Я пам'ятаю, коли у школі навчалась моя старша донька, місіс Бітс працювала вчителем, школа не мала їдальні. Одного разу я проходив повз її клас, де тридцять п'ятикласників тихо обідали, а в цей час лунала музика Бетховена.

**М.** «Закладаюся, що це був новий погляд на супервізію для вас».

**Б.** «Ні, звичайно. Місіс Бітс була прекрасним прикладом директивного лідерства». Я сказав місіс Бітс: «У Тома проблеми з арифметикою. Чи не могли б Ви допомогти йому?» «Авжеж», — відповіла вчителька. «Як ви збираєтесь це робити?» — запитав я.

«Було б набагато легше, — сказала місіс Бітс, — якби Том навчався у мене від самого початку. Я думаю, що Томові зараз набагато важче, оскільки він побачив, що арифметика стала складнішою для нього, аніж було на початку. Тепер, коли прийде час займатися арифметикою, я говоритиму йому: «Отже, Том, настав час займатися арифметикою. Ходімо і разом виберемо матеріали для арифметики». Тоді ми сядемо за стіл і я скажу йому: «Том, я хочу, щоб ти виконав завдання 1, 2, 3. Я повернуся до тебе за 10 хвилин і ми переглянемо твої відповіді». Я думаю, що справи з арифметикою у нього підуть значно краще, якщо ми працюватимемо у такий спосіб».

**Теорії менеджменту, стилі лідерства (менеджменту)**

**Науковий менеджмент (1870–1950 рр.)**

Наголот робиться на раціональних, ефективних процесах та контролі, базується на ідеї, що люди — раціональні істоти. Якщо платити їм відповідно за виконану роботу, вони краще працюватимуть. Ідеї щодо лідерства можна підсумувати твердженням — лідерами народжуються. У груповій динаміці цей погляд відображений у так званому «підході характеристик», «теорії Великої Людини». Основний фокус зосереджений на особистісних характеристиках лідерів. Цей класичний підхід передбачає, що лідерами народжуються, оскільки при народженні вони вже володіють певними особистісними характеристиками. Такий підхід збігається з класичною організаційною теорією, відповідно до якої люди в організації діють раціоналістично. Лідером є людина, яка найбільш раціональна і найкраща у вирішенні проблем. Ієрархічна структура організації, яка використовується у класичній організаційній теорії, підтримує цю ідею, що лідер — це людина на вершині — тобто найкраща у питаннях раціонального вирішення проблем. Відповідно до цього підходу лідери хороші тому, що вони орієнтовані на завдання.

**Менеджмент людських стосунків (1950–1965 рр.)**

Праці Мао і Левіна (Mao and Levine) стали однією з причин розглянути інші чинники, які впливали на продуктивність праці. Дослідження Мао і Левіна (Mao and Levine) свідчать, що продуктивність великою мірою зумовлена увагою, яку відчують працівники. Класичним прикладом є результати експерименту, коли під час навчання змінилася інтенсивність світла. Передбачалося, що більша інтенсивність світла вестиме до більшої ефективності навчання. Але так не сталося. Інтенсивність не стала

перемінною ефективності. З'ясувалося, що особиста увага дослідників до учасників стала важливим чинником впливу. Ці висновки дали поштовх руху за людські стосунки. На відміну від використання таких інструментів менеджменту, як планування, визначення завдань, мотивація працівників, наголос був зроблений на участі, делегуванні відповідальності тощо. Цей контраст був висвітлений у теорії Мак-Грегора (MacGregor) [2], де мають місце теорія X (людина ледача) і теорія Y (людина активна, орієнтована на завдання).

Очевидно, що це безпосередньо впливало на стиль менеджменту. Відбувся перехід від підходу, що базувався на менеджменті, до підходу, що базувався на стосунках або процесах.

**Ревізіонізм (1965–1975 рр.)**

Наступним етапом став рух, який поєднав у собі всі три аспекти. Відомими представниками цього руху стали Мутон і Фідлер (Blake and Mouton and Fiedler). На їхню думку організація повинна мати завдання і згоду щодо виконання цих завдань. Роль керівника у такому випадку полягала в тому, щоб зробити виконання завдань привабливими для працівника, у такий спосіб, щоб працівник також досягав і своїх особистих цілей. Проте, інколи ці особисті цілі не збігалися з цілями організації. Бувають також протилежні ситуації. Тому фокусом теорії ревізіонізму став пошук взаємовигоди і взаємних стосунків.

Як видно з таблиці 2.1, лідерство знаходиться на перетині двох площин: орієнтація на завдання/стосунки.

Слідуючи цим поглядам були розвинуті певні теорії менеджменту, у яких той чи інший спосіб враховував ці дві важливі характеристики лідерства. Це можна побачити в описі стилів лідерства.

Таблиця 2.1

**Теорії менеджменту і стилі лідерства**

**Високий**

<b>Орієнтований на стосунки</b>	<b>2. Рух з розвитку людських стосунків</b>	<b>3. Ревізіонізм</b>
		<b>1. Науковий менеджмент</b>
<b>Орієнтований на завдання</b>		

**Низький**

## Стилі лідерства (менеджменту)

Блейк і Мутон (Blake and Mouton) описали **п'ять основних стилів лідерства (менеджменту):**

1. Лідер, який не цікавиться ні виробництвом, ні людьми; він зацікавлений, щоб його робота була мінімальною.
2. Лідер, який дуже зацікавлений у людях: потреби окремої людини для нього важливіші, ніж потреби організації.
3. Лідер значним чином орієнтований на завдання: приділяє багато уваги структуризації і контролю, не дуже зацікавлений своїми працівниками.
4. Компромісний варіант лідера, який намагається відповідати як вимогам організації, так і потребам людей.
5. Творчий тип лідера, який намагається врахувати виробництво і потреби людей; шукає для цього можливості поза межами організації.

Автори припускали, що найкращим стилем лідерства (або типом менеджменту) є останній, який одночасно орієнтується як на завдання, так і на людей.

Основною ідеєю Реддіна (Reddin), а пізніше Герсі та Бленшарда (Hersey and Blanchard) [1] (а згодом Зігармі та Зігармі (Zigarmi & Zigarmi)) була ідея, що кожен стиль лідерства (менеджменту) може бути неефективним залежно від ситуації. Ця думка веде до наступних важливих запитань:

- Як ситуаційні чинники впливають на вибір ефективного стилю лідерства?
- Як змінюється стиль лідерства?

Ви можете розглянути ці запитання з позиції менеджера або керівника:

- На що я повинен звертати увагу при визначенні ефективного стилю лідерства?
- У певній конкретній ситуації, який стиль лідерства я маю застосувати і як я можу його формувати?

Якщо поєднувати теорію, подану вище, з характеристиками трансформаційного лідерства, тоді стає очевидним важливість орієнтування на завдання у трансформаційному лідерстві. Це здійснюється не за допомогою простої інструкції щодо того, що повинні робити працівники, а завдяки стимуляції культури професійного залучення.

## Чотири стилі лідерства.

Чотири стилі ситуативного лідерства можна відрізнити за допомогою наступної таблиці (таблиця 2.2).

*Досвідчений лідер може використовувати усі чотири стилі ситуативного лідерства.*

Чотири стилі є комбінацією двох основних типів поведінки: директивної і підтримуючої.

- **Директивна поведінка** передбачає структурування, контроль та інспектування.
- **Підтримуюча поведінка** передбачає схвалення, слухання, фасилітування, заохочення.

**Стиль 1. Директивний стиль** (керування) потрібен тоді, коли рішення має бути прийняте дуже швидко і коли воно передбачає деякі ризики. Він добрий для недосвідчених працівників, які мають великий потенціал для саморозвитку, для людей, які володіють «ноу-хау» і досвідом, але незнайомі з організацією, її цілями, пріоритетами, культурою і способом працювати.

**Стиль 2. Переконаючий стиль** найкраще спрацює тоді, коли людина розчаровується. Часто люди приступають до роботи з високою мотивацією. Коли вони добре справляються з нею, менеджер не говорить нічого. Проте, як тільки вони роблять помилки, то потрапляють у халепу. Одразу втрачають свій ентузіазм і тоді простих директив — недостатньо. Вам як керівникові потрібно їх підтримати і заохотити. Директивний стиль добрий для ентузіастів-початківців, а переконуючий стиль, який містить багато напрямів і підтримки, потрібен тим, кого треба заохотити.

**Стиль 3.** Досвідчені керівники віддають перевагу **підтримуючому стилю менеджменту** (стилю участі). Вони цінують його, коли люди дослухаються до них і підтримують їх. Саме тому, що вони досвідчені і компетентні, але інколи також мають сумніви щодо своїх якостей.

**Стиль 4. Делегування** підходить людям, які є експертами, ентузіастами і компетентними. Вони не потребують вказівок і здатні самі собі забезпечити підтримку. Експерти, котрі добре виконують свою роботу, не потребують перевірки та заохочень, вони просто знають, що добре виконують свою роботу (таблиця 2.3).

### Зв'язок з розвитком команди

Тепер ми знаємо, що жоден стиль не найкращий, а стиль лідерства має вибиратися залежно від ситуації.

Важливо правильно поставити діагноз розвитку команди (Д), відповідно до рівня розвитку (зрілості) керівника (таблиця 2.4).

## Стилі ситуативного лідерства

Таблиця 2.2

<b>Стиль 3. Підтримка (Підтримуючий)</b> Лідер і підтримує зусилля працівників під час виконання завдань, розділяє відповідальність за прийняття рішень	<b>Стиль 2. Переконання (Переконуючий)</b> Лідер направляє і контролює, але також пояснює свої рішення, заохочує інші пропозиції і прогрес
<b>Стиль 4. Делегування (Делегуючий)</b> Лідер делегує відповідальність за процес прийняття рішень і вирішення проблем працівниками	<b>Стиль 1. Керування (Директивний)</b> Лідер надає конкретні інструкції і здійснює ретельну супервізію над виконанням завдань

Таблиця 2.3

**Співвідношення менеджменту до стилів лідерства**

<b>Стиль 3. Підтримка.</b> Більше підтримки — менше вказівок	<b>Стиль 2. Переконавання.</b> Багато вказівок — багато підтримки
<b>Стиль 4. Делегування.</b> Багато підтримки — мало вказівок	<b>Стиль 1. Керування.</b> Багато вказівок — мало підтримки

Таблиця 2.4

**Співвідношення рівнів розвитку команди до рівня розвитку зрілості керівника**

ВИСОКА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВИСОКА ВІДДАНІСТЬ	ВИСОКА КОМПЕТЕНТНІСТЬ НЕВИЗНАЧЕНА ВІДДАНІСТЬ	ПЕВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ НИЗЬКА ВІДДАНІСТЬ	НИЗЬКА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВИСОКА ВІДДАНІСТЬ
Д4	Д3	Д2	Д1

Як видно з табл. 2.4, наступне: рівень розвитку керівника є високим при високій компетентності керівника і його високій відданості та знаходиться у процесі розвитку — при низькій компетентності і високій відданості.

Впевненість у своїх силах відноситься до почуття бути спроможним виконати завдання без значної супервізії;

мотивація — до почуття ентузіазму людини щодо виконання завдання.

.....  
 • **Компетентність** — це результат «ноу-хау»  
 • і навичок, які можна набути; відданість — по-  
 • єднання впевненості у своїх силах і мотивації.  
 .....

**Ситуативне лідерство**

**Кейс 2 [1]**

*К.* — керівник

*Е.* — експерт

*Е.* «Дозволь мені пояснити це таким чином», — сказав «експерт». «Я вважаю, що твоя організація подібна до піраміди, на вершині якої стоїш ти, як найвищий менеджер, а працівники знаходяться внизу цієї піраміди. Між вами є кілька рівнів менеджменту».

*К.* «Саме так вона організована». «А що поганого у такій організації?»

*Е.* «Ні, — відповів «експерт», — нічого поганого у такій моделі немає. Це стає негативним у випадку, коли ти починаєш думати «по-пірамідному», оскільки таке мислення розглядає працівників внизу піраміди, як таких, що працюють на людей, котрі знаходяться нагорі. Таке мислення призводить до того, що від менеджерів очікують відповідальності за все, що відбувається в організації, а від працівників — відповідати на вказівки менеджерів. Ось чому здається, що саме менеджери виконують усю роботу».

*К.* «Як я можу інтерпретувати піраміду по-іншому?» — запитав керівник.

*Е.* «Я б краще перевернув піраміду, щоб найвищі менеджери знаходилися в основі піраміди», — відповів «експерт». «У такому випадку з'являється тонке, але сильне зворотне розуміння відповідальності і підзвітності».

«Коли ти розумієш, що саме люди є відповідальними, ти бачиш своїм завданням забезпечити їх усіма засобами і передумовами, які їм необхідні, щоб досягнути цілей, які ви разом розробили і погодили. Ти розумієш, що це не лише твоє завдання робити всю роботу самому. Ні, твоє завдання тепер полягає в тому, щоб допомогти людям перемогти. Їхня перемога — це твоя перемога».

*К.* «Але я вже говорив тобі, у мене немає часу, щоб реагувати на потреби усіх моїх працівників».

*Е.* «Ти не повинен тісно працювати з усіма своїми працівниками. Лише з тими, хто потребує допомоги».

*К.* «Ти маєш на увазі, що я повинен поводитися з людьми по-різному?» — здивувався керівник.

*Е.* «Абсолютно так», — відповів експерт. «Існує одне твердження, яке відображає це дуже влучно: «Різна платня — різним людям».

.....  
 • *Ситуативне (трансформаційне) лідерство*  
 • *передбачає професіоналізм у спільній роботі.*  
 .....

працівниками, залучаючи їх до цього процесу, покращуючи їхні методи роботи.

Лідер стимулює педагогів працювати професійно, щоб сприяти подальшому розвитку школи: він допомагає команді вміти визначати проблеми і вирішувати їх. Відмінність існує між трансформаційним і трансакційним лідерством. Трансакційне лідерство здебільшого спрямоване на технічні аспекти роботи. Трансформаційний лідер зосереджує свої зусилля на постановку завдань перед своїми

Цілі розвитку школи для такого лідера лежать у двох площинах: освітній і організаційній. Причому цілі досягаються ним у співпраці з командою: лідер стимулює працівників визначати та вирішувати проблеми, до вищих очікувань; допомагає у розвитку спільного бачення, визначенні цілей, сфер для покращення, формулюванні власних освітніх питань. Все це сприяє розв'язанню діалогу стосовно бачення, власної думки, потреб.

## Комбінація рівня розвитку керівника та стилю його управління

РІВЕНЬ РОЗВИТКУ	ВІДПОВІДНИЙ СТИЛЬ
Д1 Низька компетентність — висока відданість	С1 ДИРЕКТИВНИЙ Структурування, контроль, супервізія
Д2 Певна компетентність — низька відданість	С2 ПЕРЕКОНАННЯ Вказівки і підтримка
Д3 Висока компетентність — невизначена відданість	С3 ПІДТРИМКА Схвалення, слухання,
Д4 Висока компетентність — висока відданість	С4 ДЕЛЕГУВАННЯ Передача відповідальності за щоденне прийняття рішень

Міркуючи про школу як організацію, розглянемо відмінність між низкою класичних теорій щодо лідерства (науковий менеджмент, менеджмент людських стосунків, ревізіонізм). Частково розкриємо їх у тексті і за допомогою таблиці (див. табл. 2.1).

### Зв'язок між трансформаційним лідерством (ситуативним лідерством) і чотири стилями

На практиці є чотири комбінації компетентності й залучення, які визначають рівень розвитку.

Комбінація рівня розвитку та стилю управління показана у табл. 2.5..

Відповідно до згаданих поглядів на ситуативне лідерство, метою гарного лідера має бути поступове зростання компетентності і впевненості працівників у своїх силах для того, щоб максимально використовувати стилі підтримки та делегування.

На діаграмі показано взаємозв'язок між ситуацією і стилем лідерства з огляду на перспективу. Зокрема, у ситуації Д1 (низька компетентність — висока відданість) лідер повинен дати вказівки (С1 — директивний); у ситуації Д2 (певна компетентність — низька відданість) лідер має надавати і вказівки, і підтримку (С2 — переконання); у ситуації Д3 (висока компетентність — невизначена відданість) лідер більше надає підтримку (С3 — підтримка); і у ситуації Д4 (висока компетентність — висока відданість) лідер не дає жодних вказівок і підтримки (С4 — делегування).

Як бачимо з діаграми 2.1., крива перетинає всі чотири стилі і характеризує рівень виконання. Якщо рівень виконання зміщується від Д1 через Д2 і Д3 до Д4, то крива показує, що стиль керівництва зміщується від С1 (директивний) до С4 (делегування), де видно зростання підтримки і зменшення безпосереднього керування, і потім до зменшення підтримки.

### Кейс 3 [1]

**Експерт.** «Мене цікавить як працює ваш головний менеджер з вами. Чи можете ви назвати його менеджером, який заохочує участь? Я багато читав про такий стиль менеджменту».

**Ван Арден.** «Він не є таким по відношенню до мене, він дуже директивний. Навчання і розвиток людських ресурсів надзвичайно важливі для нього. Тому моя робота полягає головним чином впроваджувати його ідеї».

**Експерт.** «Чи означає це, що він дає вам різні завдання і чи дає він вам змогу виконувати ці завдання самостійно?».

**Ван Арден.** «Ні, він дає мені завдання, але працюємо ми разом. Я певним чином є його продовженням».

**Експерт.** «Чи не думаєш ти, що це дратує?». «Для моїх вух це звучить дуже авторитарно».

**Ван Арден.** «Зовсім ні, я працював у відділі кадрів, щоб бути точнішим — у відділі планування розподілу заробітної платні протягом трьох місяців перед тим, як приступити до моєї сьогоденньої роботи. Я схопився за цю можливість обома руками, тому що працюючи з головним менеджером я зможу дізнатися про сферу людських ресурсів із самого початку. Коли він працює зі мною, він допомагає мені планувати те, що він очікує від мене. Він дуже чіткий у своїх очікуваннях і я завжди знаю, що він думає про якість моєї роботи, тому що ми бачимося дуже часто».

**Експерт.** «Як ти думаєш, він може самостійно приймати рішення?».

**Ван Арден.** «Так, коли я детальніше ознайомився зі своєю роботою. Важко прийняти правильне рішення, коли ти ще недостатньо добре знаєш свою роботу. Чим більше я дізнаюся, чим більше досвіду у мене з'являється, тим відповідальнішим я почуваюся».

**Експерт.** «Чи ставиться ваш головний менеджер до тих, хто звітується перед ним так само, як до тебе?».

**Ван Арден.** «Ні, дозволь мені представити Сінді Кеман, нашого фінансового менеджера».

**Експерт.** «Ван Арден казав, що ваш керівник ставиться до вас по-іншому, аніж до нього? Це правда?»

**Сінді Кеман.** «Так, це правда. Я отримав значну підтримку, заохочення і визнання. Наш головний менеджер дослухається до мене і заохочує говорити те, що я думаю. Я також отримав від нього багато інформації про компанію в цілому і тепер можу приймати кращі фінансові рішення. Я пропрацював у фінансовому відділі понад п'ятнадцять років і тепер почуваюся компетентним працівником, якого цінують».

**Експерт.** «З цієї дискусії у мене склалося враження, що головний менеджер є чи то демократичним, чи авторитарним типом менеджера. Він директивний і авторитарний по відношенню до Ван Ардена і дуже лояльний по відношенню до тебе».

**Ван Арден.** «Не роби висновку, що лише ці два стилі йому притаманні. Поговори ще з Роб Табаком, нашим менеджером з операційного відділу».

**Експерт.** «Ти хочеш сказати, що головний менеджер ставиться до Роб Табака ще по-іншому?» «Це правда», — відповів Кеман. «Роб сидить в кінці зали. Я проведу тебе і ми зможемо разом поговорити».

Коли експерт і Кеман увійшли в кімнату Роба Табака, він якраз закінчував розмову з головним менеджером. «Мені краще піти, — засміявся головний менеджер. Ти можеш подумати, що я впливатиму на вашу розмову». «Я його не боюся, — в свою чергу засміявся Роб, — я скажу усю правду».

Експерту сподобалася відкрита, приємна атмосфера в компанії. Здавалось, що кожен цінує і поважає один одного.

Коли Кеман і головний менеджер вийшли з кімнати, Роб Табак запросив журналіста присісти.

**Роб Табака.** «Чим я можу вам допомогти?» — запитав він.

**Експерт.** Кеман сказав, що головний менеджер по-іншому ставиться до вас, ніж до Ван Ардена і до Кемана. Це правда?» «Не знаю, — замислився Роб. — Це не так просто — описати його стиль». «Що ви маєте на увазі?».

**Роб Табака.** «Мої функції доволі складні. Я відповідаю за кінцевий результат. Це означає, що я відповідаю за кожен аспект організаційних справ. Я також відповідаю за контроль якості. У мене враження, що головний менеджер використовує той чи інший стиль стосовно тих чи інших функцій. Наприклад, коли це стосується лише виконавчих функцій, він буквально дозволяє мені робити все, але для цього треба, щоб минув певний час. І ми маємо пам'ятати, що головний менеджер знає цю компанію із самого початку. Тому він знає технічний бік нашої компанії так само добре, як і я, і він цінує і поважає мою думку щодо технічних аспектів. Ось чому він каже мені: Інформуй мене, але це — твоя сфера. Ти володієш м'ячем. Ти експерт».

**Експерт.** «Отже, він не сперечається з Вами і не говорить Вам, що потрібно зробити, чи як потрібно вирішувати проблеми?».

**Роб Табака.** «Ні, коли це стосується технічних аспектів роботи. Але його стиль зовсім інший, коли це стосується питань роботи з персоналом, що є також частиною моїх функціональних обов'язків. Він наполягає, щоб я радився з ним перед тим, як приймати важливі рішення стосовно кадрової політики. І тоді він хоче знати точно, яке рішення я збираюся прийняти».

**Експерт.** «Чи він говорить Вам, що потрібно зробити у цій сфері?».

**Роб Табака.** «Він завжди говорить про те, що він з цього приводу думає. Якщо це те, про що Ви запитуєте. Але він завжди цікавиться також і моєю думкою».

**Експерт.** «Якщо у вас різні думки з певного приводу і ви не можете дійти згоди, хто тоді приймає рішення?».

**Роб Табака.** «Головний менеджер».

**Експерт.** «А Вам це не заважає, що інколи головний менеджер використовує один стиль по відношенню до Вас, а інколи зовсім інший?».

**Роб Табака.** «Зовсім ні. Мені подобається та свобода, яку він дає мені стосовно виконавчих аспектів моєї роботи. Не забувайте, я розпочав свою кар'єру у цій компанії як технік і виріс до своєї теперішньої посади. Я мав змогу спостерігати за технічним розвитком компанії понад двадцять років з того часу, як я тут працюю».

**Експерт.** «Чи хотілося б Вам, щоб так до вас ставилися в рамках питань, пов'язаних з кадровою політикою?».

**Роб Табака.** «Зовсім ні. У кадрових питаннях я часто почуваюся, як слон у посудній лавці. Деякі люди кажуть, що інколи я зачинаю за собою двері, а лише потім запитую, чи можна увійти. Я не зовсім певний щодо своїх соціальних навичок. Ось чому дуже ціную ті поради, які дає мені головний менеджер».

**Експерт.** «Виглядає так, що ваш головний менеджер є еkleктичним менеджером, який здатний вибирати свій стиль з-поміж різних стилів», — усміхнувся експерт.

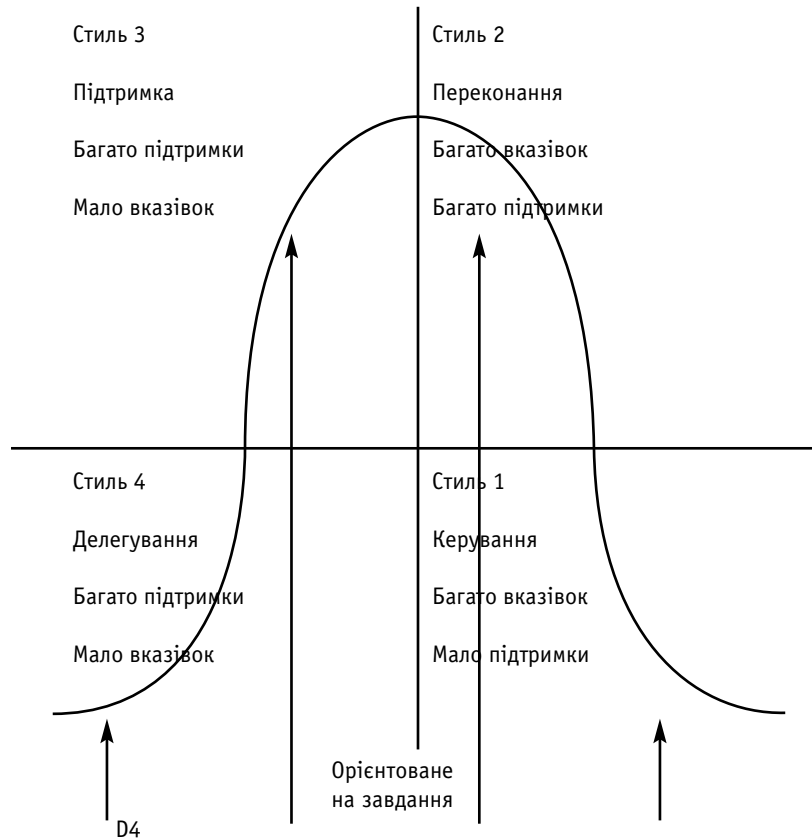
**Роб Табака.** «Я краще не говоритиму йому про це», — усміхнувся в свою чергу Роб.

**Експерт.** «Чому ні?» — здивувався експерт.

**Роб Табака.** «Тому, що він розуміє слово «еклектичний» — це той, хто не стоїть на землі обома ногами», — засміявся Роб.

**Експерт.** «Ну, а яким типом лідера Ви б самі назвали його?».

**Роб Табака.** «Напевно, ситуативним лідером. Його стиль залежить як від людей з якими він працює, так і від ситуацій».



Діаграма 2.1. Взаємозв'язок між ситуацією та стилем лідерства.

### Процедури і навички ситуативного лідера

*Лідер, який хоче діяти відповідно до своїх внутрішніх потреб щодо теорії ситуативного лідерства повинен розвинути певні навички.*

До кожного завдання, над яким працюють працівники, він повинен визначити чіткі цілі. Далі він визначає (самостійно або консультуючись з іншими) рівень розвитку працівника (працівників) стосовно майбутнього завдання. Іншими словами, він оцінює рівень розвитку відданості групи або окремих її працівників разом з оцінкою рівня компетентності і продуктивності. Додатково він може вибрати відповідний стиль управління, який є стилем, що найкраще відповідає рівневі розвитку працівника (працівників). Втручання, які здійснює керівник, пов'язуються зі зрілістю групи чи окремих працівників.

Це може означати: демонстрація того, що вони мають зробити; надання можливості спробувати це зробити; відстежування прогресу; заохочення і схвалення.

У випадку коли прогрес не відбувається, необхідно здійснити втручання і пристосування (вибрати легший/нижчий рівень) до того моменту, поки не відбудеться прогрес.

#### Навички ситуативного лідера.

- Аналіз та оцінка складності завдання.
- Визначення рівня розвитку працівника.
- Пристосування і гнучкість з метою вибору і

виконання найоптимальнішого стилю керівництва.

- Поступове делегування відповідальності групі чи окремим працівникам.

*Теорія із ситуативного лідерства зазначає, що лідер завжди пристосовує свою поведінку до обставин і змін ситуації.*

Але дослідження свідчать (див. результати опитувальника), що лідери часто застосовують найулюбленіший стиль, який більше або менше підходить до їх особистого стилю. І часто досить важко змінити таку особисту диспозицію. Проте, нові стилі поведінки, які можна набути, стають дуже ефективними, тому що вони набувалися свідомо.

*Теорія також пропонує підхід розвитку працівників у напрямку збільшення їх особистої відповідальності, компетентності і відданості.*

Насправді це не завжди правда, бо працівники можуть переходити до виконання нижчих рівнів складності завдання під впливом різних обставин (особисті кризи, розвиток середовища, більші професійні вимоги, зміни у технологіях тощо). У такому випадку лідер не повинен залишатися осторонь, а здійснювати необхідну підтримку та керівництво до того моменту, доки працівник не адаптується або покращить свій рівень виконання. Така зміна в напрямі більшого керівництва і підтримки у такому типі ситуації не повинна відбуватися дуже стрімко.

## ТЕМА 2.2. РОЗДАТКОВИЙ МАТЕРІАЛ



### ОПИТУВАЛЬНИК ІЗ СИТУАТИВНОГО ЛІДЕРСТВА

#### **Інструкція.**

Уявіть, що ви маєте справу з кожною з дванадцяти ситуацій, описаних в опитувальнику. Уважно ознайомтеся з кожною і подумайте, як би ви повелися у такій ситуації. Позначте поведінку, яка у цій ситуації найкраще описує вашу. Ви відмічаєте лише одну позицію, але знайте, що кожна з відповідей характеризує один із чотирьох стилів лідерства. Не розглядайте ситуацію з точки зору можливої/найкращої поведінки лідера.

**1. Ваша команда віднедавна не реагує на ваш дружній підхід і ваші спроби підвищити їхнє благополуччя. Якість їхньої роботи знижується.**

*Можливі реакції:*

- а) конкретно зазначаєте, що вони мають виконувати свої завдання відповідно до розроблених процедур і критеріїв;
- б) демонструєте, що ви відкриті до переговорів, але залишаєте за ними право погоджуватися чи ні;
- в) презентуєте своє бачення виходу із ситуації;
- г) навмисне не втручаєтесь.

**2. Якість виконання роботи команди стрімко підвищилася. Ви зробили все, щоб члени команди були свідомі своїх обов'язків і вимог щодо їхніх функціональних обов'язків.**

*Можливі реакції:*

- а) демонструєте дружній підхід, але водночас стежите за виконанням функціональних обов'язків членів команди;
- б) вирішуєте залишити ситуацію такою, як вона є;
- в) робите все можливе, щоб група почувалася значимою і залученою;
- г) підтримуєте ентузіазм щодо важливості виконання завдань вчасно і відповідно до розроблених процедур.

**3. Члени команди не спроможні вирішити проблеми самостійно. В цілому ви не втручаєтесь. Результати роботи групи є добрі і члени команди співпрацюють один з одним досить ефективно.**

*Можливі реакції:*

- а) намагаєтесь вирішити проблему разом із групою;
- б) даєте змогу команді спробувати вирішити проблему самостійно;
- в) дієте швидко й енергійно, щоб виправити помилки групи;
- г) заохочуєте групу продовжувати працювати над вирішенням проблеми і підтримуєте їхні зусилля.

**4. Ви збираєтесь розпочати докорінні зміни у школі, яка функціонує досить добре. Члени команди бачать, що ці зміни — корисні.**

*Можливі реакції:*

- а) даєте працівникам час, щоб вони змогли самі запропонувати зміни, і вам не потрібно приділяти багато уваги моніторингу;
- б) оголошуєте, що ці зміни відбудуться, і стежите за процесом їх виконання;
- в) полишаєте це на працівників, щоб вони самостійно зазначили можливі дії;
- г) враховуєте рекомендації членів команди, проте здійснюєте моніторинг самостійно.

**5. Останнім часом рівень якості виконання роботи вашої команди погіршився. Здається, що члени команди надто не переймаються наскільки результати роботи відповідають вимогам. Працівникам потрібно весь час нагадувати про терміни виконання їхніх завдань. Раніше в таких випадках допомагало виконання завдань і відповідальності.**

*Можливі реакції:*

- а) даєте змогу самим працівникам визначити можливі дії;
- б) використовуєте рекомендації працівників, але стежите за виконанням завдань самостійно;
- в) змінюєте завдання і вимоги самостійно і стежите за їхнім виконанням;
- г) разом із працівниками ви намагаєтесь змінити завдання і вимоги з подальшим мінімальним моніторингом.

**6. Нещодавно ви розпочали нову справу в школі, яка працює досить ефективно. Попередній керівник цієї школи здійснював суворий контроль. Ви намагаєтесь зберегти продуктивну ситуацію, проте хочете змінити робочі стосунки на більш гуманні.**

*Можливі реакції:*

- а) робите все можливе, щоб група відчула важливість роботи і свою безпосередню участь;
- б) підкреслюєте важливість роботи з дотриманням усіх процедур і часових обмежень;
- в) навмисне не втручаєтесь;

- г) залучаєте групу в процес прийняття рішень, але помічаєте, що це не впливає на продуктивність праці.
- 7. Ви збираєтесь перейти на структуру організації праці, яка є новою для вашої команди. Члени команди прийшли із своїм баченням необхідних змін. До цього часу команда була продуктивною і гнучкою.**  
*Можливі реакції:*
- а) описуєте зміни і стежите за їхнім виконанням;
  - б) разом з групою обговорюєте всі кроки, які потрібно здійснити, і залишаєте контроль за групою;
  - в) максимально використовуєте рекомендації групи, проте здійснюєте суворий контроль протягом виконання цих рекомендацій;
  - г) даєте групі повну свободу щодо можливих кроків і намагаєтесь не втручатися.
- 8. Результати роботи колективу, що сформувався в організації і стосунки між його членами — добрі. Проте відчуваєте, що недостатньо надаєте зворотний зв'язок його членам.**  
*Можливі дії:*
- а) нічого не змінюєте в групі;
  - б) обговорюєте разом з групою ситуацію, в якій збираєтесь зробити певні зміни;
  - в) розробляєте показники успіху, відповідно яких вимірюєте прогрес групи;
  - г) обговорюєте ситуацію з групою і підтримуєте її без надмірного нагляду.
- 9. Вас призначили керувати групою, де потрібно здійснити низку змін. Група скаржиться стосовно нечітких цілей. У зборах беруть участь не всі працівники, попри наявність деяких талановитих особистостей у групі.**  
*Можливі дії:*
- а) даєте змогу групі самостійно вирішити власні проблеми;
  - б) використовуєте рекомендації групи щодо можливих покращень і показуєте їй, коли результати досягнуті;
  - в) змінюєте цілі і здійснюєте суворий контроль;
  - г) разом з групою обговорюєте цілі, відмінні від ваших і не здійснюєте жодного тиску на групу.
- 10. Група, яка зазвичай охоче бере на себе відповідальність, не сприймає нового стандарту, запропонованого вами.**  
*Можливі дії:*
- а) обговорюєте ситуацію, що склалася з працівниками, але не здійснюєте жодного тиску на них;
  - б) встановлюєте нові стандарти і суворо контролюєте їх виконання;
  - в) уникаєте конфліктів і намагаєтесь не тиснути, тримаючись на відстані;
  - г) обговорюєте ситуацію разом із членами групи і здійснюєте зміни відповідно до їхніх рекомендацій; бачите, що нові стандарти досягнуто.
- 11. Вас нещодавно призначили керівником. Попередній керівник майже не цікавився справами команди. Команді вдалося спрацюватися, досягати хороших результатів і працювати в гармонії.**  
*Можливі дії:*
- а) розробляєте показники виміру успіху, які дають змогу команді працювати у більш точний, ефективний спосіб;
  - б) залучаєте команду до процесу прийняття рішень і заохочуєте їх внесок;
  - в) разом із групою обговорюєте минулі результати роботи, коли з'являється необхідність обговорити нові етичні правила;
  - г) зовсім не втручаєтесь у роботу команди.
- 12. До вас дійшли чутки, що між деякими членами команди відбуваються конфлікти. До цього часу команда досягала хороших результатів і працювала у повній гармонії.**  
*Можливі дії:*
- а) застосовуєте власний підхід у вирішенні ситуації і відслідковуєте його ефективність. За потреби впроваджуєте новий підхід;
  - б) даєте змогу команді вирішити проблеми самостійно;
  - в) дієте швидко й енергійно з метою виправити і відслідковувати дії команди;
  - г) берете участь у розмові щодо вирішення конфліктів, підтримуючи працівників.

### Використана література

1. Hersey, Blanchard et al: Situational leadership II and One Minute Manager, Амстердам/Антверпен, 1992.



## ТЕМА 2.3. ПРОВЕДЕННЯ ДИСКУСІЙ

### ЦІЛІ:

- розвинути знання і навички щодо видів дискусій та методів їх проведення;
- ознайомити зі спільними і відмінними характеристиками посередництва і переговорів, основними стратегіями втручання.
- ознайомити з основними видами переговорів та розвинути навички у прийнятті рішень;
- ознайомити з методом БУД (бачення, упорядкування та формування думки);
- розвинути знання і навички щодо видів дискусій і переговорів та методів їх проведення;
- перевірити спроможність проведення дискусій та переговорів, використовуючи основні правила.

### ЗМІСТ ТЕМИ ТА ПРОПОНОВАНИЙ ЧАС



Час	Зміст
20 хв	Вступ до теми
120 хв	Практика прийняття рішення, що формує дискусію
10 хв.	Особливі методи проведення зборів
60 хв	Види переговорів та типи посередництва
15 хв	Погляди на лідерство керівника школи
5 хв	Підсумки
<b>230 хв</b>	

### ЗАГАЛЬНИЙ ОПИС ТЕМИ

#### 1. Вступ до теми.

Шкільний лідер досить часто бере участь і проводить дискусії. Особливо багато дискусійних моментів виникає з колективом, і керівник школи має вміти скеровувати їх. Ефективний керівник школи добре обізнаний з практикою проведення дискусій/зборів.

Пояснить сутність теорії зборів і потім разом із групою детальніше розглянути ті проблеми, з якими люди щоразу стикаються на зборах. Рівні втручання, що пропонуються до використання ведучому зборів. Також розгляньте глибше питання культури зборів: які правила та звички притаманні колективу?

#### 2. Практика прийняття рішення, що формує дискусію.



Вступ — 10 хв; визначення теми та очікуваних результатів зборів — 20 хв;  
вирішення процедурних питань зборів — 10 хв;  
процедура проведення зборів — 10 хв;  
проведення зборів — 40 хв;  
обговорення практики проведення зборів — 30 хв.

**Вступ:** «мозкова атака» навколо питання «Що важливо під час прийняття рішення», відповіді учасників записують на великий аркуш.

#### Визначення теми та очікуваних результатів зборів.

Залучіть учасників до підготовки та проведення зборів, на яких приймаються рішення.

Працюйте наступним чином:

- Сформууйте одну або дві підгрупи (залежно від кількості учасників).
- Поставте перед групою/кжною підгрупою завдання обрати для обговорення актуальну та доцільну тему зборів (відкрите питання). Кожна тема доцільна, якщо люди вважають, що з приводу певного питання у членів групи існують власні переконання та погляди. Учасники формують тему зборів.
- Визначення очікуваних результатів.

#### Вирішення процедурних питань зборів.

- Обговорення ролей та обрання голови зборів, записувача, двох спостерігачів, яке мають спостерігати та занотовувати хід виконання вправи. Вони уважно стежить за членами зборів та їхньою поведінкою. Спостерігачі повинні дивитися на збори та їх учасників крізь призму ситуативного лідерства.
- Визначення правил.
- Обговорення правил втручання викладача.

### Процедура проведення зборів (використання методу БУД):



- формування бачення (орієнтовно 20 хв)
- упорядкування (орієнтовно 20 хв)
- формування думки (орієнтовно 10 хв)

Викладач нагадує основні моменти кожного етапу

### Проведення зборів.

Під час проведення зборів, викладач слідкує за дотриманням процедури та може втручатись в критичних моментах, допомагаючи голові зборів. Разом з тим для отримання навчальних результатів, не варто проводити втручання під час зборів. Викладач має вести щоденник зборів відмічаючи + та дельти відносно всіх структурних моментів зборів.

### Обговорення практики проведення зборів.

**Дискусія**, що відбувається після зборів, покликана осмислити аспекти, які впливають на прийняття рішення, з приводу якого скликані збори. Особливо важлива функція голови зборів. Згідно з теорією ситуативного лідерства, збори та поведінка на них можуть бути проаналізовані та схвалені залежно від їх успішності.

Пропонується обговорити: отриманий результат, процедуру проведення (використання методу БУД), стосунки учасників. Вислуховуючи по черзі: учасників, спостерігачів, викладача.

Обговорити аспекти, які впливали на прийняття рішень.

### **3. Особливі методи проведення зборів.**



Познайомте учасників з особливими методами проведення зборів.

### **4. Види переговорів та типи посередництва.**



- лекція — 15 хв;
- практика щодо проведення розмов з надання порад — 35 хв;
- підсумок вправи — 10 хв.



Лекція. Почніть цю частину про розмови та втручання із роз'яснення сутності різних видів розмов та типів втручання. Зупиніться детальніше на розмовах з надання порад, які проходять згідно з моделлю участі. Розгляньте детальніше важливість фази дослідження, яка передує фазі вирішення. Підсумовуючи, зверніться до ситуативного лідерства, показуючи, що роль і діяльність лідера відрізняються, коли той, хто просить про допомогу більш або менш залежний (Д1/Д2, Д3/Д4).

### Практика щодо проведення розмов з надання порад.

*Завдання:*

- Запропонуйте учасникам об'єднатись у групи з трьох осіб. Розподіліть ролі: А — партнер, який висуває проблему; В-партнер з розмови; С — спостерігач (дає зворотний зв'язок).
- Попросіть кожного індивідуально підготувати питання, яке потребує певної поради з позиції лідера школи. (Якщо учасник не хоче формулювати особистого або фактичного запитання щодо надання порад, вони можуть скористатися одним або обома кейсами).
- Потім проведіть три розмови щодо надання порад згідно з моделлю участі, коли люди постійно міняються ролями. Це означає: кожен є і радником, і спостерігачем, і тим, хто допомагає ставити запитання.
- Кожна розмова з надання порад оцінюється, з'ясовується, яким чином люди контролюють підхід до вирішення проблеми.
- Як тренер — наглядуйте за трійками і беріть участь в оцінці. Під час оцінки зупиніться детальніше на аспектах розмови з надання порад, які ви зазначили у вступі (участь, важливість фази дослідження, що передує фазі вирішення).

Модель участі (спостерігач стежить за часом).

I Розмова: 7 хвилин перша розмова; 3 хвилини — звіт спостерігача та продовження розмови.  
Зміна ролей.

II Розмова: 7 хвилин друга розмова; 3 хвилини — звіт спостерігача та продовження розмови.  
Зміна ролей.

III Розмова: 7 хвилин третя розмова; 3 хвилини — звіт спостерігача та продовження розмови.

На чому варто зосередити увагу спостерігачеві.

- Які типи втручання ви помітили?
- Чи є очевидно участь?
- Чи є фаза дослідження, яка передує фазі вирішення?
- Чи помічаєте ви вплив втручання на хід розмови?
- На що варто детальніше звернути увагу лідеру під час наступної розмови?

Підсумок вправи.

- Запропонуйте учасникам висловитись на основі власного досвіду та результатів навчання під час проведення розмови з надання порад. Це ви можете з'ясувати, запитавши, хто добре почувався у ролі людини, яка ставить запитання.
- Спробуйте з'ясувати разом, як радник може посприяти успішному вирішенню проблеми.
- Запропонуйте учасникам розповісти про набутий досвід та результати навчання.
- Поверніться до теорії ситуативного лідерства стосовно проведення різних типів розмов.

**5. Погляди на лідерство керівника школи.**

**6. Підсумки.**

**ТЕМА 2.3.  
МАТЕРІАЛИ ДЛЯ ВИКЛАДАЧА**

**Матеріали до теорії дискусія/збори**

Проведення дискусій/ зборів означає:

- спрямованість на задоволення очікуваних результатів;
- слідування правилам;
- зосередження на втручаннях щодо змісту, процедур, взаємодії та почуттів.

(Джерело: Бест, К. де ен А. Х. Бортъен (Best, K de en A. H. Voertien, «Техніки спілкування») [1])

Питання, що виносяться до розгляду на порядку денному можуть бути різними. В теорії визначено три їх категорії:

- відкриті,
- напіввідкриті,
- закриті.

**Метод БУД.**

Метод **БУД** — найбільш поширений метод, особливо для відкритих питань.

Метод **БУД** означає:

- формування бачення,
- упорядкування.
- формування думки.

Розглянемо кожну складову окремо.

➔ **Формування бачення**

Після того, як голова відкриває збори, настає час груп включатися до роботи. Інколи вона так і не починається, а буває навпаки. Ви маєте уникати обох ситуацій. Якщо учасники не виказують ніякої реакції, не впадайте у відчай через тишу. Збори, на яких ви зіткнулися з мовчанням не обов'язково означатимуть провал — скоріш за все, провальними можуть бути мовчазні зустрічі за філіжанкою кави. Якщо ж група починає негайно реагувати, то вам варто стежити за тим, щоб вона не почала вирішення проблеми, не отримавши ще повного її бачення.

При формуванні бачення особливо важливо зосереджувати увагу на розгляді усього матеріалу, який може пролити світло на існуючу проблему. Внесення відповідної ін-

формації, ідей, думок чи пропозицій очікується від усіх учасників. Водночас існує сувор вимога, щоб люди утримувалися від коментарів стосовно матеріалу. Надто рання дискусія може завадити якісному дослідженню. Тому ми повинні припинити агресивну поведінку та уникати всіх висловлювань чи іронічних ремарок, що можуть спричинити її.

На цьому етапі наголос ставиться на індивідуальній співпраці задля отримання максимальної кількості необхідної інформації. За наявності більшої інформації значно легше сформувані чітке бачення проблемної ситуації з якої люди шукають вихід. Тому корисно приділити більше часу цьому етапові.

Наведена схема (яка більш відома як «вікно Джогарі» (Johari) ілюструє наші дії під час формування загального бачення (розуміння) проблеми (рис. 2.1).

Що інші знають

Що знають всі	A	B
Особисті знання	C	D
Що ніхто не знає		

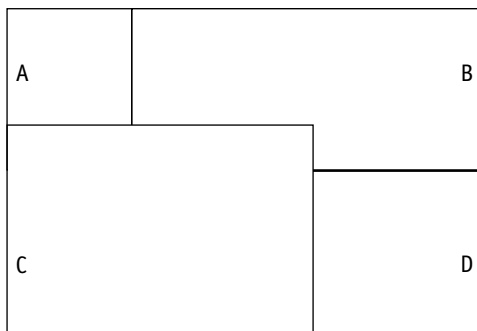
Що інші не знають

Рис. 2.1. Вікно Джогарі.

Зазвичай, учасники вважають, що бачення ситуації у всіх однакове.

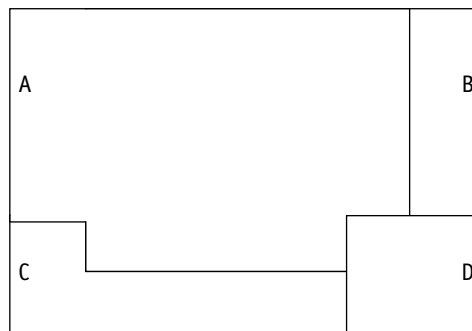
Схема: люди думають, що існує лише сектор А. Насправді ж, кожен має свою думку, яка складається з обмежених припущень чи аспектів (сектор В, С та D також існують). Існує те, що я знаю про інших учасників зборів (сектор С), і навпаки, що інші думають про мене (сектор В). Під час формування бачення сектори В та С зменшуються. Це означає отримання інформації від інших, якщо добре слухати (сектор В), та надання інформації іншим (сектор С). Наслідком є сектор А, де кожен володіє ширшою інформацією (рис. 2.2)

A: що інші  
знають



До формування бачення.

В і С:  
що знають  
деякі



Після формування бачення.

Рис. 2.2. Вікно Джогарі.

Дуже зручно використовувати під час формування бачення фліпчарт (дошка для паперу). Ця дошка має кілька переваг: учасники отримують зрозумілий огляд матеріалів, що стосуються проблеми. Усі стежать за тим, що відбувається, навіть ті, хто погано чує. Люди, які подивляться на свої ідеї чи бачення, що зафіксовані на дошці, не матимуть потреби повертатися до пояснення своєї точки зору знову.

### → Упорядкування.

Упорядкування — нелегка справа для голови зборів. Під час упорядкування голова зборів має підбити підсумки попередньої фази, що слугуватиме підґрунтям для фази наступної.

Під час підбиття підсумків він/вона коротко записує опис того, що було сказано, що стосується справи і важливе. Якщо використовувалася дошка з фліпчартом, він посилається на неї, а також може використати нову дошку, де матеріал буде викладено знову.

Голова зборів пропонує описати три пропозиції, за які після короткої дискусії була віддана найбільша кількість голосів. Після цього повертається до мети та критеріїв. Далі він проводить вільне обговорення (щоб перевірити відповідність кожного твердження критеріям) або для досягнення компромісу (щоб звести пропозиції кожного до такої, яка задовольнить усіх настільки, наскільки це можливо).

### → Формування думки.

Етап упорядкування закінчено. Тепер можна проводити дискусію. Той, хто не погоджується з думкою іншого, не повинен його перебивати. Настав час сказати правду та розкритикувати слабкі ідеї. Тепер дискусія набуватиме більш інтенсивного та емоційного забарвлення, що супроводжуватиметься справжнім напруженням пристрастей. Навіть незначна участь у зборах має позитивний та стимулюючий ефект. Ми маємо стежити за тим, аби рівень емоційності не перевищив допустиму межу. У протилежному випадку це унеможливить здатність до співпраці та вирішення проблеми, а збори не матимуть ніякого сенсу. Люди зіб'ються з правильного шляху та шукатимуть вихід у безглузких розмовах, які не значилися у порядку денному.

### Ролі учасників зборів

Під час зборів у людей виникають різні завдання та обов'язки. До початку зборів кожен учасник має чітко розуміти свої завдання та свою роль на цих зборах. Не забувайте, що всі учасники повинні бути присутні, щоб зробити свій внесок до зборів.

### Голова зборів.

Як уже зазначалося, вдалий хід зборів багато у чому залежить від голови. Він повинен довести до відома учасників мету та завдання зборів, бути обізнаним у всіх питаннях порядку денного. Одне з найважливіших завдань голови — це проведення дискусії. Він має контролювати хід дискусії, аби вона просувалася у правильному русі. Збори мають свою мету і голові необхідно забезпечити її досяжність. Важливо, аби голова підтримував таку атмосферу, де всі учасники без перешкод могли б ділитися своїми ідеями та думками, і в той же час стежити за тим, аби збори рухались у правильному руслі, згідно з метою.

Голова має забезпечувати всім присутнім змогу висловитися. Навіть сором'язливі люди заохочуються висловити свою думку. Вони не завжди бажають це робити, тому голова повинен стежити за тим, щоб інші слухачі їх підтримали.

### Інші учасники.

У маленькій групі більше бажаючих висловитися. Необхідна атмосфера, де всі учасники матимуть можливість вільно висловитися.

### Практики втручання

Наведемо деякі пояснення до чотирьох рівнів втручання на зборах, де допускається втручання голови:

- зміст: через постановку прямих запитань та надання інформації;
- методика: шляхом висунування пропозицій та домовленостей;
- взаємодія: шляхом демонстрації того, як діє кооперація та спілкування;
- почуття: шляхом привнесення результатів свого власного досвіду та спостереження за почуттями інших.

### → Збори набувають загрозливого забарвлення.

Коли збори набувають загрозливого забарвлення, настає час діяти. Як ви можете вирішити цю проблему?

Щоб запобігти ворожій атмосфері та особистим образам, ми надаємо голові та учасникам зборів три поради:

- Врівноважуйте висновки та занотуйте мету. Роблячи це, ви уточнюєте різні аспекти та відокремлюєте важливі аспекти від неважливих. Також ви пам'ятаєте, що саме ви робите.
- Припиніть особисті атаки. Не дозволяйте іншим грати роль агресора. Робіть це і стосовно себе.

С). Ставтесь до різних точок зору з погляду справи. Адже саме через такі розбіжності з'явилося багато нових ідей. Тому ми не повинні їх ігнорувати, а сприяти їх появі. Найкраще, якщо ви висловлюватимете різні точки зору у безособовій формі. Тобто ви не повинні казати: «Пан Х та пан У проти». Краще висловитися так: «Існують дві точки зору, а саме...., як ставляться до цього інші?». Хто знає, краще обрати одну із двох ідей чи об'єднати їх.

### → Втручання в ході зборів.

Перед прийняттям рішення на зборах учасники часто стикаються з певними проблемами. Група рухається одразу у всіх напрямках, або навпаки, товчється на місці. Як цьому можна зарадити?

А). Врівноважуйте висновки та стежте за часом. Таким чином ви відокремлюватимете важливу інформацію від менш важливої та концентруватимете увагу групи на досягненні мети. Тут також можна застосовувати дошку з фліпчартом.

В). Повертайте до роботи тих людей, які відхиляються від заданої теми. Ви можете зробити це, попросивши людину підсумувати те, що було сказано та продовжити далі самому. Поновіть розмову таким чином: «Пане Миколо (дякуючи якому збори зазнали певного напруження), я чув, що компанія зазнала певних негараздів, частину яких спричинили ви, але зараз ви говорите про існуючу структуру, яка вас турбує. Розкажіть про це детальніше».

С). Повторюйте опис проблеми та задавайте запитання. У разі, якщо деякі учасники захочуть обговорити інші питання, можете сказати «повернімося до справи».

### → Підтримка дружньої атмосфери.

Підсумовуючи, зауважимо, що упродовж третього етапу — етапу формування думки — дуже важливо підтримувати в колективі дружню атмосферу. Ви можете робити це, постійно підсумовуючи здобутки, не забуваючи про досягнення цілі. Атмосфера в колективі покращуватиметься, якщо припиняться особисті образи, якщо не дозволяти розбіжностям у баченні перемогти процес досягнення мети, а також повертати до роботи тих, хто відволікся та відхиляється від заданої теми. І не варто забувати про перерву на каву та ковток свіжого повітря, що сприятиме полегшенню спілкування між учасниками.

### Особливі методи проведення зборів

#### «Екстремальний» метод.



Знайте проблему і винесіть її на обговорення по-дібно тому, як би ви засунули руку у собачу будку. Після церемонії відкриття, перш ніж пропонувати метод для вирішення цієї проблеми, подивіться на реакцію слухачів. Залежно від неї обирайте той метод, який буде найефективнішим.

Попросіть групу провести генерування ідей (метод «мозкова атака»), не зважаючи на якість чи можливість виконання. Має діяти така атмосфера, де «все можливо» і «немає нічого занадто божевільного». Ідеї ви записуєте на дошці. Таким чином ви сповна застосовуєте креативне

мислення вашої групи. На дошці записуються навіть найбожевільніші ідеї. Інші учасники можуть пропонувати свій, кращий план.

Після того, як усі ідеї записані (і не раніше), ви переходите до наступного кроку — обробки результатів (ідей). Різні ідеї записуються під різними підзаголовками у порядку зменшення їх вагомості. Після цього обговорюєте один за одним підзаголовки та намагаєтесь досягти консенсусу.



#### ІГД метод.

ІГД означає: інтерв'ю, групування, формування думки.

##### • Етап інтерв'ю.

Етап інтерв'ю може бути структурованим або неструктурованим.

Структурований: кожен по черзі висловлює свою думку.

Неструктурований: учасники групи обирають самостійно хто починатиме дискусію і хто продовжуватиме, але стежте, аби всі мали змогу висловитися. Після кожного висловлювання (як голова зборів) підсумовуєте сказане, коротко записуючи це на папері чи на дошці. Перевага структурованого методу та, що всі учасники знають — їм дадуть слово і чекають своєї черги. Недолік цього методу той, що людина, котра ще не визначилася зі своєю думкою, почувається зобов'язаною щось сказати.

##### • Етап групування.

Після етапу інтерв'ю голова зборів групує матеріал, підсумовуючи на дошці те, що він раніше занотував у себе.

##### • Етап формування думки.

Після цього переходимо до формування думки. Якщо ви побоюєтесь, що дискусія не дасть вам нічого, окрім повторення вже наведених аргументів, можете проводити її. В будь-якому випадку ви повинні спрямовувати групу на досягнення результату, уникаючи поляризації. Група має працювати на досягнення компромісу.



#### Метод SOS.

Цей метод охоплює: «випускання парів», впорядкування та висування пропозицій. Інколи трапляється так, що вже на початку зборів пристрасті учасників дуже розбурхані, дехто емоційно напружений і не в змозі мислити ясно та раціонально. Вирішення проблеми за таких обставин стає майже неможливим. Метод SOS ґрунтується на тому, що люди, перед тим, як приступити до конструктивної роботи, спочатку «випускають пару».

##### • «Випускання пари».

Для початку всім дається можливість висловитися (особливо емоційним учасникам). Голова та інші учасники уважно слухають мовця. Проте, більшість людей прагне уникати учасників з гарячим темпераментом. Зазвичай, їм намагаються не надавати слова, або зводити їхню промову до мінімуму. Проте, це може призвести до зворотної реакції — вибуху емоцій. Краще надати таким людям можливість висловити свої почуття.

##### • Упорядкування.

Після того, як емоції вщухли і група заспокоїлась, ви можете переходити до наступного кроку — упорядкування. Тепер висловлені думки та почуття підсумовуються головою. Якщо йому це вдасться зробити добре, всі зали-

шатяться задоволеними. Учасники помітять, що до них прислухались, їх це заспокоїть.

### Метод «Питання та пропозиції».



Тепер час перейти до наступного етапу, де учасники мають запропонувати свій вихід із напруженої ситуації. Як тільки надійде пропозиція, ви повинні похвалити її автора та занотувати пропозицію на дошці. Це стимулюватиме інших учасників висувати свої пропозиції. Таким чином, група шукатиме найкращий спосіб для вирішення проблеми.

Якщо з пропозицією, що записана на дошці, всі погодились — це добре. Складнощі починаються тоді, коли пропозиції різні і учасники знову починають сперечатися. У такому разі може виникнути конфліктна ситуація. Дискусія набуває характеру «так, але...». Кожен захищає власну точку зору та критикує чужу. Групи намагаються переконати одна одну у правильність свого твердження і ще дошкульніше критикуються аргументи опонента. Люди не слухають один одного і емоції наростають. Стосунки у групі стають агресивними, атмосфера псується.

У такій атмосфері досить важко знайти вирішення проблеми. Всі зусилля витрачаються на критику точки зору опонента, натомість щоб разом вирішувати проблему, збори заходять у глухий кут. Настає час застосувати метод двох колонок.

### Метод двох колонок.



Перед тим, як вирішувати проблему, розіб'ємо аргументи на «за» і «проти» на дві колонки. Завдяки цьому методу нам вдасться уникнути емоційно напруженої ситуації, а також раціонально та осмислено наблизитись до вирішення проблемного питання (фаза розгляду ситуації та фаза вирішення проблеми).

- *Фазу розгляду* ситуації можна проілюструвати на такому прикладі. Наприклад, група зіткнулася з певною проблемою. Після того, як підсумовані всі переваги і недоліки, може з'явитися вороже ставлення. У цьому випадку ви (як голова зборів чи учасник) можете застосувати дошку для розгляду аргументів «за» і «проти». Ви малюєте дві колонки та пропонуєте членам групи підходити з аргументами до будь-якої з двох колонок. Тепер усі аргументи мають бути швидко записані, навіть якщо ви не погоджуєтесь з ними. Навіть якщо ви чуєте вже сказаний чи подібний аргумент — не вагайтесь, записуйте і його. Якщо пан А стверджує одне, а пан Б — зовсім інше — запишіть обидва аргументи, але у різні колонки. Існує лише одна річ, яку вам не можна допустити — це дискусія. Крім того, ви не можете записувати свої власні пропозиції. Як голова зборів, ви повинні залишатися лише нейтральною стороною. І ще необхідно пам'ятати: надайте першій слово тій людині, яка найкраще тримає себе в руках — це допоможе уникнути поляризації.
- *Фазу вирішення проблеми* можна озвучити запитанням: «Яким чином ми можемо вирішити дану проблему, щоб отримати максимум від переваг та зменшити до мінімуму недоліки?». Ідеться про оптимальне вирішення, а не про перемогу над однією з команд. Ви записуєте на дошці першу пропозицію під словами «Дякую вам». Якщо справа доходить до дискусії, то маєте її зупинити. Вам необхідно записувати одна під одною всі про-

позиції, так само, як під час генерування ідей. З часом старі ідеї доповнюватимуться новими. Як правило, таким чином люди досягають консенсусу та знаходять вирішення проблеми, яке задовольнить усіх.

Коли група сама працює над пропозиціями, у неї з'являється бажання все-таки обрати якусь із них. Іншими словами: групу до роботи стимулює те, що вона сама розробляє пропозиції, замість того, щоб вони нав'язувалися групі згори.

Це справа надання та отримання, подолання перешкод та досягнення такого вирішення проблеми, яке б задовольнило всіх. Ми дійшли до згоди. Група, що «програла» не покидає збори із прагненням перемогти на інших зборах. Можливо, що розроблений план сам по собі створює конфліктні ситуації — ви маєте обговорити це, і, можливо, розробити новий та кращий план.

### Метод поштового штампю.



Це видозмінена форма методу двох колонок. План роботи може бути ускладнено у зв'язку з його помилковим розробленням. Через це між членами групи можуть виникати суперечки та погіршуватися атмосфера.

Після того, як усі питання порядку денного будуть закриті, тобто план роботи вже затверджений, лише одна процедура матиме місце: презентація цього плану. Оскільки рішення прийняте, його краще відразу донести до учасників, замість того, щоб вдавати, що ще щось можна змінити шляхом дискусії. Це може викликати незадоволення. Під час презентації варто оголошувати хороші новини (ми стали кращими, ми розвиваємося, у нас з'явилися нові можливості), або ж погані новини (реорганізація тощо). Оголошуючи добрі результати, важливо доносити їх чітко і ясно. Озвучити погані результати значно складніше. Ви можете наштотхнутися на негативну та ворожу реакцію. Може навіть статися, що люди звинувачуватимуть вас, навіть якщо ви ні в чому не винні. Через страх перед такою реакцією люди, які мають оголосити погані новини воліють уникнути цього. Вони намагаються відкласти цей момент на потім. Це може призвести до напруженої атмосфери, оскільки люди відчуватимуть, що щось не так. Часом той, хто оголошує погані новини може навіть перейти до сварок, щоб виправдати та відстояти їх. У той час, як група слухатиме його, не визнаючи свою провину, агресія дедалі зростатиме.

Інколи вдається перехитрити слухачів, зробивши наголос на хороших аспектах навіть якщо новини погані. Але якщо вам це не вдасться, то ситуація може погіршитися. Ви можете навіть не казати нічого конкретного для того, щоб перевірити, як слухачі реагують на загальну ситуацію. Це нелегка ситуація, адже дізнаватися про негативні результати — річ неприємна. Крім того, якщо ви неправильно подасте погану інформацію, неприємне враження від цих новин тільки посиляться.

### Види розмов та типи втручання

Скільки (коротких чи довгих) розмов проводить лідер школи щодня? За характером розмови можуть бути різніми. І під час кожної розмови існують певні посередницькі втручання, які сприяють їх ефективному проведенню. Основне в розмовах — надання порад згідно моделі участі.

### Втручання у розмовах

Перед тим, як я розпочну розповідь про різні типи розмов у наступних параграфах, я хотів би звернути вашу увагу на основні види втручання, їх значення, а також переваги та недоліки. Було б логічно зробити це в кінці розділу, проте я вирішив приділити цьому увагу на початку.

Фактично все, що відбувається під час розмови — це втручання [2]: те, як ви розмовляєте, як змінюєте позу при сидінні, як дивитесь на свій годинник тощо. Важливо це помічати. Але ми зменшимо нашу роль, щоб пояснити втручання в загальному.

Зазначене нижче — лише один із варіантів групування. Звичайно, існують й інші критерії групування. Причина такої кількості можливого групування полягає у наступному:

- У багатьох розмовах ці втручання відіграли важливу роль.
- Джерело групування: залишити всі ініціативи, щоб дати змогу зробити більший внесок керівникові школи.

Наступна схема ілюструє де відбувається більший внесок від учасників, а де більший — від лідера школи (рис. 2.3). Насправді, розмова не ранжується від 1 до 12, зазвичай, це одне втручання тут, одне — там. Проте важливо перевірити (під час розмови зі шкільним лідером), чи проходить реакція над/під лінією. Те, що я надаю перевагу втручанням над лінією не означає, що тим, які знаходяться під лінією не варто приділяти уваги.

За допомогою рис 2.3. розглянемо різні позиції слухачів під час втручання.

**Активне слухання.** Активне слухання: йдеться про приділення уваги, запевнення, що ви повністю погоджуєтесь із тим, хто говорить, що ви відкриті і справді хочете почути, що вам говорять. Це відображається на вашій поставі, обличчі, зоровому контакті, у несвідомих «Гм...», «Так», або у повтореннях сказаних слів. «Зменшення» слухання неможливе, якщо співрозмовник має певну проблему і хоче донести її до вас.

**Підбиття підсумків.** Це короткий опис вищесказаного чи почутого, якщо можливо, то своїми словами, тобто своє-

рідний тест на те, чи ви почули все правильно, і (що найважливіше) чи все правильно зрозуміли. Підбиття підсумків своїми словами демонструє те, що ви справді прагнете зрозуміти. Це значно ефективніше, ніж повторювання, на це папуга.

**Відображення почуттів.** Це дуже важливе втручання під час розмови. Воно демонструє, що ви свідомо і несвідомо (або підсвідомо) відчули, що каже інший. Рефлексія на почуття: це дуже важливе втручання у розмовах, які ми розглядатимемо у цьому розділі і яке повністю знаходиться на рівні почуттів. Йдеться про те, що ви відчуваєте під час розмови. Це може відбуватися регулярно, коли ви забираєте головне слово з контексту. Зазвичай люди щось говорять, коли це стосується почуттів, не усвідомлюючи цього. Наприклад: «Інколи я боюся, що не зможу виконати це завдання». «Боїшся?» — перепитуємо ми. Або коли хтось говорить: «Я думаю, що більше з'явиться роботи». «І ти готовий до неї?». Ви помічаєте певну поведінку, озвучуєте її і прив'язуєте до неї почуття: «Ти так розгойдуєшся на стільці. Ти почуваєшся дискомфортно?». Можлива реакція: підтвердити почуття або покращити думку: «Насправді, слово «боюся» — занадто сильне. Я не можу терпіти, коли діти бігають по класу».

Не варто пом'якшувати важкі почуття. Але багато шкільних лідерів приділяють увагу лише змісту, а не почуттям.

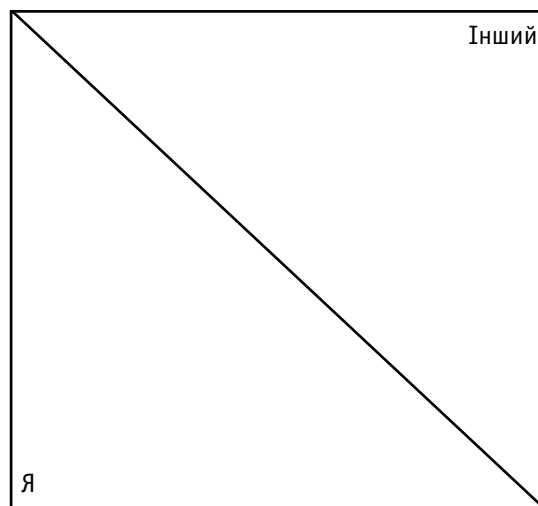
Відображення почуттів є важливим. Проте ви не повинні це робити, якщо:

- ви думаєте, що це може призвести до вибуху почуттів;
- немає часу продовжувати цю справу;
- ви самі неспокійні.

Якщо людина помітила, що вона *постійно* боїться показувати свої почуття, то для неї настав час розібратися з цією проблемою.

**Домовленість.** Йдеться про значну частину розмови. Це більше, ніж просто підбиття підсумків. У запутаній історії це може допомогти вам відокремити найважливіше від дургорядного. Також ви можете змінити ситуацію при конфлікті: «Спочатку ви сказали.... А тепер я зрозумів, що...».

- Активне слухання
- Підбиття підсумків
- Відображення почуттів
- Домовленість
- Продовження запитань
- Підтримка
- Доповнення шляхом запитань
- Інтерпретація
- Інформування
- Пропозиція
- Порада
- Вимога



- Погляд, «Хммм...», «Так»
- «Отже ви кажете...»
- «Як ви на це дивитесь?»
- «Отже головна річ у тім, що...»
- «Розкажіть мені більше про...»
- «... продовжуйте...»
- «... а як справи у...?»
- «... що ви мали на увазі...»
- «... я вам скажу...»
- «... ви ніколи не задумувались про...»
- «... було б чудово, якби ви...»
- «Але ви не можете так вчинити!»

Рис 2.3. Внесок участі.

**Продовження запитань.** Продовження запитань: з'ясування того, що сказав інший. Це робиться, аби чіткіше зрозуміти ситуацію: «Я не знаю, чи я правильно вас зрозумів, ви не могли б розказати більше про...».

Це також робиться для того, щоб допомогти іншим дослідити питання та зробити речі більш зрозумілими, інколи, коли співрозмовник відволікається на іншу тему. Лідер школи при цьому впливає на хід розмови, вирішуючи, яке питання він хотів би розглянути детальніше.

Продовження запитань має відбуватися за допомогою відкритих запитань. Неправильно: «Ви можете продовжити щодо цього?». Правильно: «Яке ваше ставлення до цього?». Завдяки запитанням «Як?» і «Що?» ви отримаєте більш конкретну інформацію. На запитання «Чому?» відповіді складніше.

**Підтримка.** Іноді через заохочення, іноді через з'ясування того, що сталося, але завжди потрібно казати: «Можливо це не було дуже добре, але не все втрачено» або «Це важко, але можливо». Проте існує ризик того, що підтримка може видатися нереальною, неможливою до здійснення. Проте, якою вона б не була, люди будуть вдячні вам за неї, оскільки багато хто так її потребує!

**Доповнення шляхом запитань.** Доповнення шляхом запитань: проводиться для з'ясування того, що вже було сказано, але не достатньо розкрито. Наприклад: «Ви сказали, що у вас виникли труднощі з паном А, а що ви можете сказати про свої стосунки з іншими?». Наведений приклад демонструє, що такі питання є ефективними для з'ясування того, чи зіштовхується дана особа з такими труднощами постійно, чи це просто окремих випадок.

**Інтерпретація.** Повторення вищесказаного іншим для з'ясування, чи правильно ви це зрозуміли.

«Ви стверджуєте, що новий метод принесе багато роботи, та чи означає це, що буде важко відійти від старого перевіреного методу?». Складність полягає в тому, що під час розмови ви повинні стежити за тим, що говорить інша людина і в той же час думати, чи правильно ви її розумієте.

Передовсім, існує велика ймовірність того, що почуте ви трактуватимете неправильно. Тому краще ще раз перепитати. Співрозмовник може відповісти: «Ні, я так не вважаю», і далі він пояснить вам свою точку зору. Інколи співрозмовник може не погодитись з вами (з вашою інтерпретацією), проте через деякий час, після обдумування, він скаже: «Ви запитали..... А я сказав.... Проте, подумавши, я мабуть погоджуся з вами».

**Інформування.** Повідомлення чогось, спираючись на власні знання чи досвід. Це може бути відповіддю на питання співрозмовника, проте може бути і вашою ініціативою. У цьому випадку інформація нова для співрозмовника, і може пролити світло на ситуацію. «Ви мабуть не знали, але не я це запропонував. Правління кілька разів просило мене про це». Такий вид інформації допомагає іншому чіткіше зрозуміти ситуацію.

**Пропозиція та порада.** Це два види втручання, які доповнюють один одного. Пропозиція лише відкриває можливі варіанти розвитку ситуації чи вирішення проблеми. Порада —

це спосіб наголошення. Багато людей потребують порад. А ті, хто дають їх — роблять це не без задоволення. Вони відчувають, що можуть допомогти та є корисними. Проте, існує ймовірність, що співрозмовник стане залежним від порад.

Ми всі стикалися з такими людьми: вони просять поради доти, доки не почують те, що вони насправді хотіли зробити з самого початку. Порада виступає своєрідним дозволом на діяльність. Тому варто розрізняти поради, які є справді необхідними, від тих, які людина бажає почути на свою підтримку.

**Судження (оцінка).** Йдеться про те, що вже відбулося та про ваше ставлення до цього: ви з'ясуєте, що було неправильним, що було ефективним чи неефективним. Ви призначаєте себе суддею. Це можна застосовувати у деяких ситуаціях, як правило, коли ви маєте справу з дорослими і робите у формі поради: «У багатьох подібних ситуаціях це виявлялось ефективним. Вважаю, що в нашому випадку це матиме такий самий результат».

**Вимога.** У цьому разі ви не залишаєте іншому шансів. Ви визначаєте шлях вирішення проблеми. Ви очікуєте, що партнер слухатиметься вас у всьому. Це призводить до погіршення стосунків зі співрозмовником та часто призводить до негативних наслідків.

Узагальнюючи сказане, нижче наводимо огляд втручання. Для окремої розмови важливі втручання позначені «⊗» (табл. 2.6; табл. 2.7).

### **Погляди на лідерство керівника школи**

Існує широке коло поглядів на сутність вдалого лідерства та найкращий його стиль. В теорії лідерства важливе місце займає поняття **природжений лідер**. Найвідоміший підхід стверджує, що можливість бути лідером залежить від природжених якостей. «Лідерами не стають, а народжуються». Такі люди стверджують, що лідерство — це їх друга натура, тобто вони володіють необхідними властивостями, щоб стати лідером. Природжені лідери володіють природною властивістю переконувати інших, вони є креативними, інтелігентними тощо.

Люди намагалися з'ясувати, які властивості сприяють, а які заважають здатності до лідерства. Проте цей погляд на лідерство не набув широко застосування в нашій країні. Та це не означає, що особисті властивості ніяк не впливають на здатність до лідерства.

### **Ситуативне лідерство**

Неможливо сказати, який тип лідерства призводить до найкращих результатів. Кожна окрема ситуація потребуватиме різного типу уваги до співпраці та виконання завдання. Існують певні фактори, який шкільний лідер (та його команда) має дослідити, щоб знати, який тип поведінки працюватиме найкраще.

### **Фактори, що стосуються команди.**

- Знання та досвід, якими володіє команда для вирішення певної проблеми.
- Команда відчуває потребу в допомозі, коли працює над певними питаннями, а також це ілюструє наскільки члени команди готові допомагати та доповнювати один одного під час роботи.



Таблиця 2.6

**Втручання при розмовах**

	Розмова — порада	Розмова — допомога	Функціональна розмова	Розмова щодо поганих новин
1	2	3	4	5
<b>Активне слухання.</b> Зоровий контакт, «Гмм...», повторення слова.	⊗	⊗	⊗	⊗
<b>Підбиття підсумків.</b> Короткий опис почутого чи сказаного вами, щоб переконатися, чи ви зрозуміли все правильно.	x	⊗	⊗	—
<b>Відображення почуттів.</b> Демонстрація того, що ви свідомо чи підсвідомо відчували, коли інший говорив.	x	⊗	⊗	⊗
<b>Домовленість.</b> Це важлива частина розмови, яка сповіщає про досягнення компромісу.	x	⊗	⊗	⊗
<b>Продовження запитань.</b> Уточнення сказаного партнером для прояснення ситуації як для себе, так і для партнера.	x	⊗	⊗	—
<b>Підтримка.</b> Визнання, що ви допустили помилку, проте вона не є фатальною, що це важко, але можливо	x	⊗	⊗	⊗
<b>Доповнення шляхом запитань.</b>				
З'ясування деяких деталей шляхом запитань про це.	⊗	x	⊗	—
<b>Інтерпретація.</b> Повторення того, що сказав інший з доповненням того, що ви зрозуміли.	x	x	x	—
<b>Інформування.</b> Повідомлення чогось, спираючись на власні знання та досвід (як відповідь на запитання чи з власної ініціативи).	⊗	x	x	⊗
<b>Пропозиція.</b> Наведення можливих варіантів вирішення проблеми.	⊗	x	x	x
<b>Надання порад.</b> Чітко зазначте спосіб, який матиме переваги для співрозмовника.	⊗	—	x	x
<b>Судження.</b> Демонстрація того, що на вашу думку є правильним чи неправильним, ефективним чи неефективним	⊗	—	x	—

Таблиця 2.7

**Втручання у розмовах**

Втручання у розмовах	Розмова 1	Розмова 2
<b>Активне слухання.</b> Зоровий контакт, «Гмм...», повторення слова		
<b>Підбиття підсумків.</b> Короткий опис почутого чи сказаного вами, щоб переконатися, чи ви зрозуміли все правильно		
<b>Відображення почуттів.</b> Демонстрація того, що ви свідомо чи підсвідомо відчували, коли інший говорив		
<b>Домовленість.</b> Це важлива частина розмови, яка сповіщає про досягнення компромісу		
<b>Продовження запитань.</b> Уточнення сказаного партнером для прояснення ситуації як для себе, так і для партнера		
<b>Підтримка.</b> Визнання, що ви допустили помилку, проте вона не є фатальною, що це важко, але можливо		
<b>Доповнення шляхом запитань.</b> З'ясування деяких деталей шляхом запитань про це		
<b>Інтерпретація.</b> Повторення того, що сказав інший з доповненням того, що ви зрозуміли		
<b>Інформування.</b> Повідомлення чогось, спираючись на власні знання та досвід (як відповідь на запитання чи з власної ініціативи)		
<b>Пропозиція.</b> Наведення можливих варіантів вирішення проблеми		
<b>Надання порад.</b> Чітко зазначте спосіб, який матиме переваги для співрозмовника		
<b>Судження.</b> Демонстрація того, що на вашу думку є правильним чи неправильним, ефективним чи неефективним		

- Досвід, що його набула команда, працюючи під керівництвом лідера школи.

Якщо поглянути на команду, котра цікавиться вибором нового методу підрахунків, то шкільний лідер має з'ясувати наступні питання:

- Чи є в команді люди, які мають спеціальні навички чи знання, пов'язані з математикою?
- Чи працювали вже колись над розробкою нового мето-

ду для іншого предмета; як це робили і який досвід отримали?

- Чи вся команда обирала метод, чи просто слідувала за окремою людиною?
- Чи шкільний лідер повинен вирішувати проблему сам, чи може дозволити зробити це команді?
- Чи підтримує команда підхід лідера до роботи, чи має він завоювати цю довіру, наприклад, надаючи їм можливість впливати на процедуру прийняття рішення?

Як тільки команда більше розуміє та знає проблеми, внесок шкільного лідера може зменшитися. Тоді його основне завдання — забезпечити зрозумілу процедуру, координацію дій членів команди та стимулювати їх до продуктивної роботи.

#### **Фактори, що стосуються шкільного лідера.**

- Яким досвідом та знаннями володіє шкільний лідер стосовно проблеми?
- Який стиль його роботи?
- Наскільки він упевнений у власній майстерності та ефективності своїх рішень?
- Як добре знається на судженнях, цінностях та нормах команди, обізнаний з мотиваційними потребами членів команди?

Якщо шкільний лідер звик вирішувати проблему сам, тоді його внесок у вибір нового методу підрахунків у математиці буде більшим, ніж тоді, коли він просто слухає членів команди та стимулює їх до роботи.

Коли лідер добре знає членів своєї команди та їх інтенси, то зможе краще реагувати на їхні можливості та багатиме, аби вони зробили свій внесок.

#### **Фактори, що стосуються лідера школи — ставлення команди.**

- Наскільки розвинена взаємна довіра?
- Як довго вони працюють разом, який їхній спільний досвід роботи, наскільки вони успішні, як команда?
- Наскільки прямий і відкритий зв'язок між ними?
- Наскільки вони прагнуть досягнення спільної мети?

Якщо команда довіряє лідеру школи, тоді він може організувати спільну роботу, яка не завдасть шкоди добрим стосункам. З іншого боку, лідер школи може надати більше самостійності та незалежності команді, оскільки він вважає, що вона здатна вирішити проблему сама. Залишаючись на задньому плані, він стимулюватиме команду до дій.

#### **Фактори, що стосуються завдання/проблеми.**

- Наскільки серйозно кожен ставиться до вирішення проблеми?
- Що є проблемою або суттю завдання: процедура, технічне питання, чи це норми та цінності?
- Наскільки складною є проблема?
- Що можна вирішити? Чи це терміново?

Шкільний лідер не повинен звертатися до команди через кожну проблему. Отримання математичного методу — це рішення, яке потрібно донести до всіх учителів. Ось чому лідер школи має стимулювати кожного до участі у прийнятті рішення. Складність прийняття рішення може змусити лідера школи розділити завдання та робочу групу. Чим складніше завдання, тим більше зусиль докладає лідер школи, тим більше він витрачає часу та уважніше координує роботу групи.

#### **Фактори, що стосуються шкільної організації.**

- Люди у шкільній організації (учні, батьки, лідери, представники влади).
- Зміст: цілі та освіта в школі.
- Внутрішня організація: політика та прийняття рішень.
- Розподіл завдань, співпраця та лідерство.

Звичайно, поведінка лідера маленької школи відрізнятиметься від поведінки лідера великої.

#### **Фактори соціального та матеріального середовища.**

- Яке етнічне походження учнів та працівників школи?
- Наскільки батьки залучені до шкільного життя?
- Чи школа має нову будівлю, чи учні молодших і старших класів навчаються у різних будівлях (корпусах)?
- Наскільки представники влади допомагають фінансово?

Якщо лідер школи та його команда вирішують провести підрахунки, то це важливо не тільки з фінансової точки зору. Це відіграватиме велику роль, якщо у школі є учні, які належать до певних меншин. Наприклад, лідера школи можуть зацікавити можливості методу діагностики та запропоновані методи роботи.

#### **Лідерство та залучення команди до прийняття рішення**

Твердження щодо лідерства змінювалися кілька разів: від повного контролю лідера над шкільною командою до розподілу повноважень. Спільне та демократичне керівництво — найкраща альтернатива.

Зміна поглядів на лідерство поставила перед лідерами наступне питання: яку відповідальність братиме на себе лідер у певних ситуаціях, і яку відповідальність він може доручити команді. Який тип лідерства хоче він застосувати та який стиль лідерства найкращий? Сучасна література стверджує, що немає кращих чи гірших стилів лідерства. Головне — щоб вибір певного стилю був зроблений свідомо та правильно.

Стиль лідерства можна обрати залежно від того, якою мірою команда залучатиметься до прийняття рішення:

- 1. Авторитарний лідер:** приймає рішення та сповіщає його своїм підлеглим.
- 2. Лідер, що бажає переконати:** також приймає рішення сам. Але замість того, щоб просто сповістити про шляхи вирішення певної проблеми, він намагатиметься ще й переконати членів своєї команди та дасть їм змогу приймати рішення чи прокоментувати його.
- 3. Консультативний лідер** презентує свої попередні рішення, а потім консультується з командою. Відгуки членів команди можуть вплинути на його рішення. Він може бути на крок попереду, якщо звернеться до представника групи з приводу пропозицій останньої, і після цього прийме рішення.
- 4. Лідер, що бере участь** — представить проблему та шляхи, якими цю проблему слід вирішити. Далі він заохочує команду до прийняття рішення. Чим більше він покаже себе, як член команди, тим більше послабить кордони у спілкуванні.

Вибір стилю лідерства залежить від особи, що є лідером, завдань, які потрібно вирішити та команди лідера. Лідер постійно має думати про ступінь втручання команди у прийняття рішення, а також продемонструвати і свій внесок. У наступному параграфі розглянемо, які можливі варіанти у різних стилях лідерства.

#### **Лідерство та ступінь турботи про роботу й людей**

У попередніх підрозділах ми розглядали ролі та завдання, які мають виконувати лідер та команда. Як шкільному лідеру, вам важливо усвідомлювати різну поведінку людей та вміти працювати з ними.

Команда та лідер школи залежать один від одного. Обговорюючи такі завдання шкільного лідера, як управління освітнім процесом та організаційною політикою, постають питання про ступінь внеску шкільного лідера, а саме:

- Наскільки лідер хоче впливати на цілі школи?
- Наскільки лідер школи впливає на робочу атмосферу і наскільки хороша атмосфера для нього важлива?

.....  
 • Блейк та Мутон (Blake and Mouton) описують різні стилі лідерства залежно від орієнтації на виконання завдання та орієнтації на людину.  
 • .....

**Орієнтація на завдання характеризується:**

- Самостійним плануванням завдань та самостійною роботою.
- Незначним ступенем делегування завдань іншим членам команди.
- Передбаченням результату.
- Демонстрацією того, що важливо та необхідно.
- Контролем над діями.
- Позиціюванням себе як представника школи.
- Високими вимогами до роботи, яка має бути швидкою та ефективною.

**Орієнтація на людину характеризується:**

- Наданням людям можливості працювати так, як їм зручно.
- Мотивацією членів команди бути ініціативними та делегувати деякі із своїх повноважень.
- Проханням до членів команди та інших осіб ділитися своїми точками зору.
- Бажанням узгоджувати діяльність.
- Підтримкою темпу роботи команди.

.....  
 • Лідерство означає приділення уваги як роботі, так і людям.  
 • .....

Лідери школи по-різному розподіляють свою увагу між ними. У наступній схемі наведено, якими бувають стилі лідерства (табл. 2.8).

Горизонтальна вісь вказує на рівень уваги до роботи, вертикальна — на рівень уваги до людей. 1 — означає мінімальну увагу, 9 — максимальну.

Кожен шкільний лідер застосовуватиме свій власний стиль для виконання завдань та одночасної турботи про людей. Але не лише особистість лідера впливає на стиль лідерства. Багато чого залежить і від можливостей команди.

**Шкільний лідер та команда**

Шкільний лідер контактує з багатьма людьми у школі та поза її межами. Проте найбільше справ він має, звичайно ж, з тими, хто працює у школі. Ось чому ми хочемо приділити особливу увагу керівництву (управлінню) групою.

.....  
 • Керівництво групою означає контроль над тим, чи всі завдання групи виконані добре і над тим, щоб група добре діяла як команда.  
 • .....

Шкільний лідер може керувати групою по-різному. Він може бути суворим чи добрим; він може дати групі чіткий план роботи або дозволити групі розробити його самостійно. При управлінні школою він може керуватися своїм власним баченням, або ж може залучати членів групи до спільної розробки плану розвитку школи.

У попередніх темах ми розглядали функції та стилі лідерства. Стиль поведінки шкільного лідера впливає і на поведінку членів команди.

Якщо робота команди недостатньо ефективна, то зміна поведінки лідера може сприяти покращенню роботи команди. Те, як і коли стиль лідерства може бути пристосований до команди, значною мірою залежить від «рівня розвитку» та «зрілості» команди.

Цей рівень розвитку пов'язаний з тим, наскільки команда:

- спроможна розробляти досяжні цілі та виконувати завдання, що орієнтовані на ці цілі;

Таблиця 2.8

**Стилі лідерства**

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
9	Стиль 1.9. Вся увага приділяється потребам людей, дружній атмосфері та хорошему темпу роботи								Стиль 9.9. Робота має виконуватися з відданістю. Ми потрібні один одному
8									
7									
6									
5					Стиль 5.5 Робиться все необхідне, щоб забезпечити гарний робочий процес та дружню атмосферу (компроміс)				
4									
3									
2									
1	Стиль 1.1 Не докладається майже ніяких зусиль, проте школа ще якимось чином працює добре								Стиль 9.1 Потрібно виконати багато роботи, аби досягти найкращого результату. Почуття не мають значення

- відчуває відповідальність за ефективне виконання роботи;
- здатна до ефективного співробітництва;
- у змозі відповісти на запитання: «Що може зробити шкільний лідер для оптимізації роботи команди та її членів?».

### Шкільне лідерство та розвиток команди

Можна виділити наступні етапи розвитку команди та лідерської поведінки:

1. Чим менше розвинена команда, тим більше лідер орієнтований на виконання завдання, що буде найбільш ефективним. Він казатиме хто і що має виконувати. Він контролює, скеровує та перевіряє виконання завдань.
2. Якщо існує певний рівень розвитку, то ефективнішою буде орієнтація на виконання завдання з одночасним залученням команди і/або окремих учителів. У цьому випадку необхідні: чіткий опис завдання, підтримка, важливі вказівки, турбота про членів команди, а також стимулювання їх до розвитку власної точки зору та надання їм більшої незалежності.
3. На більш розвиненому рівні ефективне лідерство характеризується меншою орієнтацією на виконання завдання та переважно на людину. Тому вітається незалежна робота.
4. Якщо досягнуто рівень високої незалежності та відповідальності, тоді орієнтація лідера на виконання завдання та особу зменшується (відносно завдань).

Ви можете спитати себе, як пов'язаний ваш стиль лідерства із рівнем розвитку команди.

Якщо ви подивитесь на вашу ситуацію, то важливо приділити увагу:

1. Як добре команда та її члени виконують поставлені завдання. Лідер має усвідомити, що не всі члени команди знаходяться на однаковому рівні.
2. Постійна потреба лідера команди скеровувати свою команду перешкоджає її розвитку. Лідер, який не приділяє достатньо уваги потребам членів команди втрачає можливість до співпраці, креативності та продуктивності праці.
3. Лідер, який дає завдання без належного роз'яснення, в той час, як члени команди не володіють достатніми навичками для виконання цього завдання може спричинити зневіру та погану мотивацію до праці у команді.

Для лідера команди пристосування своєї поведінки до можливостей членів команди є важким, але необхідним завданням. Зазвичай, шкільний лідер недостатньо обізнаний щодо рівня цих можливостей. Важливо, аби він чітко усвідомлював можливості всіх членів команди.

Варто звернути увагу на:

- аналіз проблеми та призначення завдання;
- розробку досяжних цілей;
- збір необхідної інформації;
- креативність та відповідальність під час спільної роботи;
- розробку та прийняття рішень;
- критичний погляд на роботу та методи роботи.

Після того, як лідер школи сформував свій погляд на можливості кожного з членів команди, важливо, аби він поставив собі наступні запитання:

1. Наскільки відповідає дійсності моє бачення команди? Яку роль відіграє упереджене ставлення? Наскільки члени команди довіряють мені? Чи можу я обговорити функції команди разом із командою?
2. Чому команда працює так? Чи так би я хотів бачити роботу команди? Наскільки важливі мої дії? Наскільки це залежить від організації школи та середовища поза школою? Чи можу і чи хочу я робити зміни у школі?
3. Який внесок я, як шкільний лідер, можу зробити для розвитку команди? Що це значить для мого стилю лідерства та для виконання командою її завдань?

### Приклади поведінки успішних шкільних лідерів

Важко визначити наскільки школа успішна у розвитку освіти. Освітні цілі постійно змінюються і особливі для кожної школи. Успіх не обмежується результатами. Школа також має цілі, результати яких важче перевірити. Наприклад, мотивація до навчання, критичне мислення, розвиток креативності.

.....  
 • *Що ефективне в одній школі — не обов'язково ефективне в іншій. Ми не повинні вважати, що легко можемо визначити цілі, які гарантуватимуть успіх.*  
 .....

Наведемо приклади поведінки ефективного шкільного лідера.

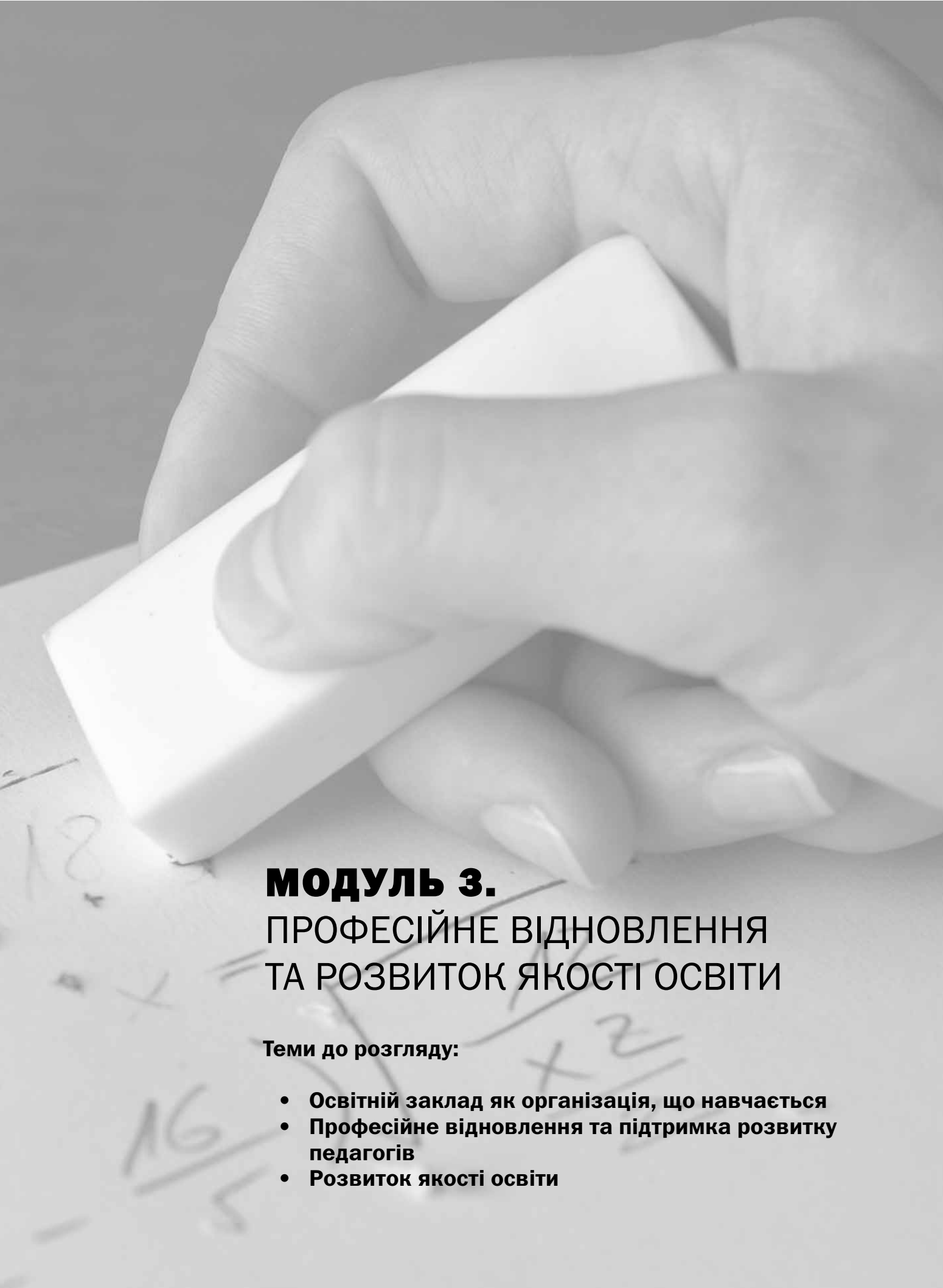
Ефективний шкільний лідер:

- володіє таким баченням процесу освіти, яке підходить його школі; він знає свою справу. Виходячи з цього бачення, він формулює цілі та розробляє пріоритети навчання разом із командою та батьками. Він знає усі сильні сторони школи;
- намагається створити додаткові можливості завдяки додатковим засобам (наприклад, додаткові години в межах проєктів та експериментів);
- чітко складає план розвитку школи; він знає, як скерувати людей на ефективну діяльність у дружній атмосфері;
- дає змогу кожному співробітнику відчути, що його внесок цінується. Люди зацікавлені у своїй роботі в школі;
- завжди присутній, оскільки допомагає вчителям представляти свою роботу. Він обговорює в класі освітні проблеми, і робить це корисним та потрібним;
- стежить за успіхами учнів, він аналізує шкільні досягнення та іншу інформацію. У своїй роботі з учителями оголошує цю інформацію, безперервно відстежує, як школа досягає поставленої мети;
- бачить можливість конструктивних змін та здатний за них боротися.

Результати цього дослідження показали, що ефективний шкільний лідер приділяє багато уваги не лише досягненню результатів, а й людському фактору. Залежно від ситуації, кожен шкільний лідер намагається балансувати між результатами та людським фактором. Важливо, щоб вибір стилю лідерства підтримував взаємодію між працівниками школи.

### Використана література

1. K. de Best, A. H. Boertien. Wolters-Noordhoff, Groningen, 1990.



**МОДУЛЬ 3.**  
ПРОФЕСІЙНЕ ВІДНОВЛЕННЯ  
ТА РОЗВИТОК ЯКОСТІ ОСВІТИ

Теми до розгляду:

- Освітній заклад як організація, що навчається
- Професійне відновлення та підтримка розвитку педагогів
- Розвиток якості освіти

## МОДУЛЬ 3. ПРОФЕСІЙНЕ ВІДНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК ЯКОСТІ ОСВІТИ

### ТЕМАТИЧНИЙ ПЛАН І ПРОГРАМА ТРЕТЬОГО МОДУЛЯ

н/п	Назва модуля	Усього хвилин	Аудиторні			Самостійна робота
			Лекції	Семінари	Практичні	
<b>2</b>	<b>Модуль 3. Професійне відновлення та розвиток якості освіти</b>					
3.1.	Освітній заклад як організація, що навчається	195	50		130	15
3.2.	Професійне відновлення та підтримка розвитку педагогів	100	30		70	
3.3.	Розвиток якості освіти	160	60		100	
<b>Загальний час (хв)</b>		<b>455</b>	<b>140</b>		<b>300</b>	<b>15</b>

#### ЦІЛІ:

- ознайомити з основними принципами діяльності організації, що навчається;
- розвинути знання і навички щодо використання різних стратегій втручання (спостереження, дискусії, посередницькі зустрічі, збори, переговори, професійні диспути);
- розвинути знання про модель підтримки вчителів, які залучені до освітнього оновлення (до інноваційної діяльності) і вміння щодо її застосування;
- розвинути знання і навички щодо надання систематичної підтримки педагогам у процесі їхнього професійного відновлення.

#### Важливі запитання до розгляду:

- Що таке організація, що навчається?
- Через які етапи проходить процес відновлення?
- Які чинники впливу повинен врахувати у процесі відновлення?
- Як я можу підтримувати своїх колег у цьому процесі?
- Якою є моя роль як лідера школи у цьому процесі?
- Що таке наставництво? Як відбувається цикл наставництва?
- Як надавати зворотний зв'язок?
- Як я можу використати результати свого навчання у розробці власної робочої концепції?

#### Рекомендована література

1. Бідняк М. Н. Організація управління. — К.: А. С. К., 2003. — 169 с.
2. Демиденко В. К. Самореалізація: сутність, становлення, розвиток// Педагогіка і психологія. — 2004.— № 2(43).— С.31–36.
3. Дзюба Т. М. Самоменеджмент: уміння вчителя керувати часом // Шлях освіти. — 2003. — № 2. — С.33–38.
4. Зайченко О. І. Специфіка підготовки керівника загальноосвітнього навчального закладу до управління навчально-виховним процесом у школі//Гуманітарний вісник. Спеціальний випуск. Секція 1. — Переяслав-Хмельницький, 2005. — С.107–119.
5. Зязюн І. А., Сагач Г. М. Краса педагогічної дії: Навч. пос. для вчителів, аспірантів, студентів середніх та вищих навч. закладів. — К.: Українсько-фінський ін-т менеджменту та бізнесу, 1997.— С. 231.
6. Кірічок О. Г. Соціально-психологічні аспекти особистості як об'єкта і суб'єкта управління // Збірник наук. праць «Вісник РДТУ». — Вип. 1(8). — Рівне: РДТУ, 2001. — С.217–225.
7. Крижко В. В., Павлютенков Е. М. Основи менеджмента в образовани: теория, практика, психология успешного управления. — Запорожье, 2000. — 260 с.
8. Крижко В. В., Павлютенков Е. М. Менеджмент в освіті. Навч. — метод. посібник. — Київ, 1998. —192 с.
9. Лавриченко Н. М. Соціалізація і моральне становлення особистості як комплексна педагогічна проблема// Шлях освіти. — 2004. — № 1. — С.11–17.
10. Олійник В. В. Управління розвитком системи підвищення кваліфікації педагогічних працівників професійно-технічної освіти: Наук. — метод. посібник. — К.: ЦІППО АПН України, 2002. — 185 с.
11. Охріменко І. В., Сиротенко Г. О. Менеджмент як наука і практика. — Полтава, 2000.—120 с
12. Оцінювання та вибір педагогічних інновацій: теоретико-прикладний аспект: Науково-методичний посібник/За ред. Л. Даниленко, — К.: Логос, 2001. — 185 с.
13. Постельняк А. Азбука управління. — Кіровоград, 1998.
14. Терещенко В. І. Організація і управління. — К.: Знання, 1990. — 48 с.
15. Чернов Ю. В. Людиноцентризм як основа реалізації сучасних управлінських ідей в діяльності керівника сільської школи. — Херсон: Джерело, 2000.
16. Ястребова В. Я. Інновації в освіті: потреби і перспективи. //Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: 36. наук. праць Запорізького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти. Вип.20. — Київ — Запоріжжя: Х — Принт, 2001. — С. 3–6.

## ТЕМА 3.1. ОСВІТНІЙ ЗАКЛАД ЯК ОРГАНІЗАЦІЯ, ЩО НАВЧАЄТЬСЯ

### ЦІЛІ:

- ознайомити з основними принципами діяльності організації, що навчається;
- розвинути знання про модель СВВАМ — модель підтримки вчителів, які залучені до освітнього оновлення (до інноваційної діяльності) і вміння щодо її застосування;
- ознайомити з фазами процесу відновлення та розвитку якості.

### ЗМІСТ ТЕМИ ТА ПРОПОНОВАНИЙ ЧАС



Час	Зміст
10 хв	Вступ до теми
60 хв	Школа як організація, що навчається
40 хв	Процес освітнього відновлення. Визначення ефективних стратегій втручання
40 хв	Шляхи переходу в школи, що навчається
25	Вчимося дивитись на школу з різних точок зору
5 хв	Підсумки
15 хв	Самостійна робота
<b>195 хв</b>	

### ЗАГАЛЬНИЙ ОПИС ТЕМИ

#### 1. Вступ до теми.

Представте учасникам модуль «Професійне відновлення та розвиток якості освіти»: основну думку, терміни, зробіть огляд тем Модуля 3.

#### 2. Практичне завдання «Школа як організація, що навчається».



огляд теми — 5 хв;  
обговорення — 15 хв;  
лекція — 30 хв.

Огляд теми: «Основні теоретичні питання».

#### Обговорення.

А). Обговоріть наступні твердження:

- Здійснення змін в освіті потребує зосередження зусиль на процесі розвитку школи.
- Зміни в школі проходять успішно, якщо лідери шкіл функціонуватимуть як лідери організацій, що навчаються.

**Висновком** може бути те, що підхід, який базується на ретельно запланованих діях, має мало шансів на успіх; що лідер школи відіграє рушійну роль у стимулюванні процесу розробки бачення майбутнього, плануванні процесу навчання на організаційному та індивідуальному рівнях.

В). Запропонуйте слухачам обговорити наступне твердження:

- Історія насчить, що успіх відновлення школи успішний у тому разі, якщо лідери школи здійснюють зміни другого порядку.

Метою цього обговорення є висновок, що підхід, який базується на ретельному плануванні змін має мало шансів на успіх і що лідер школи відіграє рушійну роль у стимулюванні процесу розробки бачення майбутнього (візії), плануванні процесу колективного й індивідуального навчання (зміни другого порядку).



С). Лекція «Школа як організація, що навчається».

#### 3. Практичне завдання: «Процес освітнього відновлення. Визначення ефективних стратегій втручання».

Нагадайте учасникам назвати етапи процесу освітнього відновлення: прийняття, виконання, інституалізація. Зверніть увагу на чинники, що впливають на ці етапи і можуть бути певним втручанням. Також пов'яжіть це з комбінацією з трьох елементів: розвиток школи, практики попередження щодо усієї школи, практики попередження щодо конкретних членів команди.

Об'єднайте учасників у чотири групи, відповідно до етапів процесу освітнього відновлення.

**Завдання групам.**

- A) Визначте для себе, яким чином ви забезпечуєте систему підтримки якості, щодо державних вимог і яку ви очікуєте від школи. Спробуйте визначити у цій системі етапи прийняття, впровадження та інституалізації.
- B) Напочатку учасники в групах розділяються на пари та опрацьовують питання: «Визначте втручання і чинники, які впливають на виконання вашої ролі на тому чи іншому етапі». Намагайтеся виміряти наслідки цих чинників.
- C) У підгрупі обговоріть результати роботи трьох пар. Використовуючи теорію, подумайте над додатковими або відмінними втручаннями/чинниками.
- D) Проведіть обговорення разом зі всією групою стосовно втручань та можливих чинників.

Підсумок викладача: узагальність думки учасників.

**4. Практичне завдання «Шляхи переходу до школи, що навчається».**



вступ — 10 хв,  
тест на самоперевірку «Навички шкільного керівника» — 15 хв,  
обговорення результатів тесту — 15 хв.

**Вступ.**

Для вступу використайте інформацію, що міститься в підтемі «Шляхи переходу до школи, що навчається».

**Тест на самоперевірку «Навички шкільного керівника».** Робота з роздавальним матеріалом.

**Обговорення:**

Запропонуйте декільком учасникам поділитись результатами та їхніми власними висновками.

**5. Лекція «Вчимося дивитись на школу з різних точок зору».**



лекція — 20 хв,  
робота з анкетною — 10 хв,  
узагальнення — 5 хв.

**Лекція.**



Для лекції використайте інформацію, що міститься в підтемі «Вчимося дивитись на школу з різних точок зору».

**Анкета для керівника.** Робота з роздатковим матеріалом.

**6. Підсумки.**

**7. Самостійна робота з додатковою літературою.**

**ТЕМА 3.1.  
МАТЕРІАЛ ДЛЯ ВИКЛАДАЧА**

**Професійне відновлення та розвиток якості**

*Керівництво школою — це особливий процес.*

Найважливіший процес у школі — навчальний процес — відбувається у класах і виконується педагогами-професіоналами, які виконують свою роботу з певною автономністю. Саме вони приймають рішення щодо навчання учнів. Такий підхід має свій негативний бік, а саме продовження автономії може призвести до почуття самотності у виконанні своєї роботи і до відмови будь-яких втручань ззовні.

Ще більше напруження виникає у сфері керівництва школою. З одного боку керівництво саме по собі потребує

контролю за тим, щоб робота у школі проходила відповідно до розуміння керівника (бачення) і стратегічних цілей школи. З іншого боку, цей процес має відбуватися з урахуванням цієї автономії педагогів і з усвідомленням, що власне процес навчання учнів відбувається у класах. Ця думка використовуватиметься як провідне правило впродовж цього модуля. Як люди можуть керувати процесом відновлення? Як керівники можуть підтримувати педагогів у цьому процесі?

Зміни в освіті або у професійному відновленні знайшли своє відображення у питанні дотримання якості в освіті. Школа ініціює зміни з метою досягнення кращої якості. Інколи ці зміни приходять ззовні, інколи — сама школа ініціює їх. Якою б не була ситуація, краще, коли ці зміни плануються заздалегідь і потім відслідковуються.



Процес відновлення, в будь-якому випадку запланований процес, проходить через ряд етапів.

→ Лідер школи є ключовим чинником успішності цього процесу. Тому лідеру потрібно знати чинники впливу на процес відновлення для того, щоб досягти цього успіху.

→ Іншими чинниками успішності цього процесу є участь і залучення команди. Важлива також підтримка педагогів у процесі відновлення. І, наостанок, якісна освіта залежить також від процесу наставництва.

У концепції шкільного лідерства центральним є поняття **цілісного лідерства** (див. рис. 3.1). Лідери школи поєднують ролі адміністратора, наставника, навчального експерта, підприємця.



Рис. 3.1. Шкільний лідер як цілісний лідер.

У цій підтемі ми обговорюватимемо такі ролі лідера, як наставник, стратег, навчальний експерт, де особлива увага приділятиметься ролі наставника.

Якщо говорити про процес професійного відновлення, то можна помітити, що великого значення у цьому процесі набуває підтримка педагогів з боку лідера. Зокрема, саме лідери відповідають за процес створення такої шкільної культури, де педагоги мають можливості для саморозвитку.

Іншими словами, від лідера в освіті очікується виконання ролі **трансформаційного лідера**, що передбачає:

- Покращення індивідуальних і колективних процесів вирішення проблем.
- Створення спільної культури співпраці.
- Мотивація педагогів до професійного розвитку в рамках розвитку школи.
- Навчання команди та інших ключових осіб визначати проблему і разом вирішувати її.

Це означає бути спроможним стимулювати діалог з метою досягнення спільного бачення, привнесення нових ідей, але також зміна їх за потребою; створення умов для самореалізації людей; бути спроможним ставити виклики і допомагати набувати нових компетенцій. Це також означає працювати у школі, яка є організацією, що навчається; де створюється культура навчання і розвитку.

### Школа як організація, що навчається

#### Основні теоретичні питання.

- Впровадження змін в освіті передбачає процес удосконалення школи.
- Є кілька характеристик процесу вдосконалення школи.
- Школа як одиниця для змін передбачає набуття нею певних спроможностей.
- У процесі змін в освіті люди виокремлюють три важливі етапи і кожен з них характеризується низкою чинників, що впливають на цей етап.
- Лідери шкіл — рушійний фактор у процесі вдосконалення школи.
- Порядок денний змін в освіті для лідера школи містить як невеликі зміни (зміни першого порядку), так і фундаментальні зміни організації: шкільної культури, структури, ролей, цілей (зміни другого порядку — див. модель М. Фуллана (M. Fullan)[1]), мають забезпечити можливість для шкіл розвиватися у напрямі організації, що навчається, іншими словами — організації, де процес навчання відбувається на колективному рівні.
- Організація, що навчається, — це організація, де процес навчання відбувається на організаційному рівні — колективно — і спроможності цієї організації зростають. Колективне навчання передбачає, що люди колективно уможливають проведення змін, і таким чином люди, як організація, здатні працювати краще.

#### Навички, які необхідні для організації, що навчається:

- навчання відбувається завдяки рефлексії стосовно існуючого досвіду і отриманню нового досвіду, який будується на результатах рефлексії і веде до збільшення ефективності. Таким чином процес навчання є водночас і конкретним, і абстрактним, активним і рефлексивним;
- процес навчання відбувається на кількох рівнях. Люди хочуть покращити ефективність своєї праці, а також хочуть використовувати новітні технології вирішення тих чи інших питань; відбувається також процес рефлексії стосовно власного навчання, що веде до його покращення;
- навчання означає рух, причиною якого є напруження між бажаним баченням майбутнього й існуючою реальністю; постійним пристосуванням наших ментальних моделей, традиційних переконань стосовно реальної дійсності і плануванням майбутніх кроків; організаційний підхід як система, де різні процеси взаємодіють і взаємовпливають один на одного.

## Процес освітнього відновлення

Коли йдеться про процес освітнього відновлення, у літературі часто можна знайти посилання на три етапи цього процесу: прийняття, впровадження, інституалізація. Для кожного з цих етапів характерні чинники, які впливають на цей етап. У ситуації школи ці чинники взаємовпливають один на одного.

Інші літературні джерела зазначають, що процеси виконання політики і втручання відокремлені один від одного відповідно до кожного з етапів.

.....  
*Втручання означає: дія або кілька дій, які  
 впливають на впровадження зміни.*  
 .....

Якщо ми погоджуємося з таким поділом, тоді можна пов'язати певні втручання, які належать формуванню різних етапів політики, з етапами прийняття, впровадження й інституалізації цієї політики. Ми також можемо поєднати цей розподіл з трьома процесами: розвиток школи, практики попередження щодо всієї школи, і практики попередження щодо індивідуальних членів команди.

У схемі показано розподіл наступних втручань (клітинка містить приклад — деякі приклади можуть бути переміщені в інші клітинки) — (табл. 3.1).

### Школа як організація, що навчається

- Чому сьогодні існує такий інтерес до поняття «організація, що навчається»?
- Що означає навчання всередині організації?
- Як виглядає процес навчання?
- Якою є роль керівника школи в рамках організації, що навчається?
- Чи є концепція «організація, що навчається» привабливою для шкіл?

«Розуміння в цьому світі дає мені змогу стверджувати, що оптимальні спроможності школи в управлінні можуть будуватися на відповідальних організаційних стосунках з поступово зростаючими елементами («спалахами») організації, що навчається» [2].

У попередньому розділі стало зрозуміло, що розвиток шкільної організації як професійної бюрократії недостатньо відповідає на сучасні вимоги суспільства. Розвиток суспільства потребує від керівника школи набагато більше, аніж просте адміністрування закладом. Але зміни в су-

часному суспільстві також ставлять і нові вимоги перед педагогом, який до цього часу здебільшого працював як автономний фахівець. Це не означає зменшення професіоналізму, навпаки, на зміну приходять новий термін «широкого професіоналізму», який пов'язаний із залученням та участю педагогів у процесах розробки і впровадження шкільної політики.

Таким чином нам потрібно подивитися на школу з іншої перспективи. Деякий час концепція «організації, що навчається» викликала багато уваги. У цій підтемі пропонуємо нарис, що може містити в собі ця концепція, і що це може означати для школи і для керівника школи.

### Організація, що навчається: виникнення концепції

Виникнення і популярність концепції «організація, що навчається» завдячує низці соціальних змін у минулому десятилітті [3].

Зростаюча непередбаченість і швидкість змін потребували від організації реагувати на ці зміни шляхом розробки стратегії, яку можна адаптувати до цих змін і відповідної структури. Довгострокові плани мали бути пристосовані для того, щоб збільшити організаційні спроможності та адаптувати плани на основі існуючого досвіду. Структура організації має бути пов'язана із стимулюванням до навчальних спроможностей: іншими словами, якою має бути структура організації, щоб забезпечити оптимальний процес навчання?

Зростаючий вплив інформаційно-комунікаційних технологій змінив багато видів діяльності у використанні знань: на зміну прийшло творче використання знань та інформації. Це потребує організації, яка створює знання, де процеси отримання, вимірювання й використання знань в інноваційний спосіб можуть відбуватися оптимальним чином, де ризик втрати (наприклад, звільнення окремих працівників) є мінімальним.

За такого підходу, людей розглядають як носіїв знань, а відтак — як цінних ресурсів для організації. І ці ресурси потребують ефективного використання. У такому випадку організація, що навчається, може бути ефективною, а також цікавою і для самих працівників, ніж інші організації: атмосфера, яка спонукає до особистісного розвитку, поведінка експериментування і щира зацікавленість у праці.

Таблиця 3.1

Втручання на різних етапах розвитку школи

Етапи процесу розвитку школи	Фокус на втручання		
	Розвиток школи	Практики втручання щодо всієї школи	Практики втручання щодо індивідуальних членів команди
Етап прийняття	Отримання приміщень на курси	Навчальні дні	Неформальні бесіди з лідерами школи. Робота з інформацією. Неформальні бесіди з колегами з інших шкіл (користувачі інформацією)
Етап впровадження	Участь у шкільних зборах	Інтерв'язія (суперв'язія з боку колег). Наставництво. Збір прикладів діяльності інших шкіл. Організація робочих груп	Суперв'язія. Інтерв'язія. Моніторинг виконання
Етап інституалізації	Регіональні зустрічі	Здійснення оцінки. Процеси підтримуючої співпраці	Інтерв'язія. Відвідування класів

### Процес навчання в організації, що навчається

У багатьох публікаціях, які з'явилися протягом останніх років з цього питання, організація, що навчається, описується за допомогою багатьох характеристик. Але для будь-якої організації неможливо відповідати всім цим характеристикам. Варто зазначити, що організації, яка навчається, в чистому вигляді не існує. Натомість, існують організації, які володіють тими чи іншими характеристиками. Перед тим, як описувати організації, що відповідають певним характеристикам, розглянемо безпосередньо процес навчання.

### Рефлексія і навчання

В організації, що навчається, більшість навчання відбувається через досвід. Навчання відбувається через рефлексію щодо отриманого досвіду з метою покращення майбутніх дій. Фактично, тут виникають різні типи процесу навчання:

- конкретне навчання (пов'язане з конкретним досвідом);
- абстрактне навчання (певне дистанціювання від конкретного досвіду з подальшим аналізом, розробкою концепцій і теорій);
- активне навчання (концентрується на діях і рефлексивному навчанні).

Саме Д. Колб об'єднав ці типи навчання. Навчальний цикл за Д. Колбом (D. Kolb) використовується як фундаментальна модель навчання в організації, що навчається. Відповідно до цього циклу навчальний процес може бути описаний наступним чином. *Дії забезпечують досвід, відповідно до якого відбувається рефлексія. Досвід розглядається з різних перспектив, де відбувається спроба зрозуміти його на певній відстані. Початкова інтерпретація досвіду пов'язується з концепціями (схемами) і теорією, щоб набутти глибшого змісту (здійснюється аналіз і визначаються взаємозв'язки). Базуючись на цьому приймаються відповідні рішення/вибір: здійснюються певні висновки, спрямовані на дії, які впливають на людей або/та ситуації, після чого цикл повторюється знову.*

### Рівні навчання

Процес навчання організації, що навчається, не обмежується лише процесами рефлексії щодо отриманого досвіду та спробами покращити майбутні дії, орієнтовані на ціль. У теорії щодо організації, що навчається, розрізняють три рівні навчання: навчання за типом «дослідження навколишнього середовища», навчання за типом «простий виток», навчання за типом «подвійний виток» (за Морганом (Morgan)).

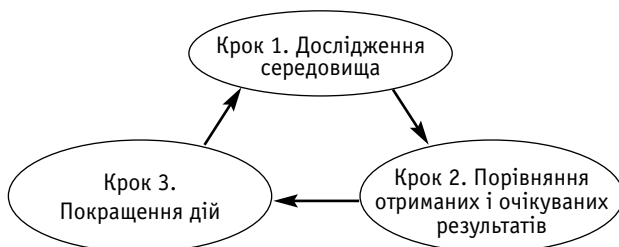


Рис. 3.2. Дослідження навколишнього середовища (перший крок за Морганом (Morgan)).

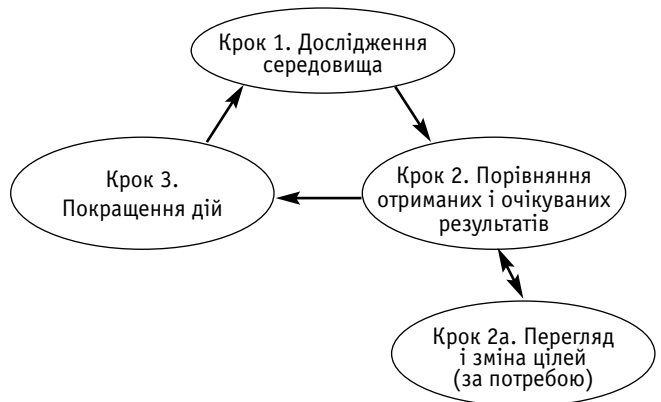


Рис. 3.3. Навчання за типами «простий виток» і «подвійний виток» (другий і третій кроки за Морганом (Morgan)).

**Навчання за типом «простий виток».** У цьому випадку процес навчання орієнтований на покращення дій, що сприяють досягненню цілей, незважаючи на саму ціль — маємо справу з витком зворотного зв'язку: між очікуваними та досягнутими результатами дій. Дехто говорить тут про покращене навчання, хтось намагається робити ті самі речі у кращий спосіб. Таким чином навчання типу «простого витка» основним чином спрямовується на підвищення ефективності.

У цьому контексті перший крок стосується процесу дослідження навколишнього оточення (наприклад, тестування прогресу дітей у читанні). Наступний крок передбачатиме оцінку отриманої інформації відповідно до очікуваних результатів (національні стандарти тощо). І наостанок, третій крок передбачатиме здійснення дій відповідно до очікувань (або навіть з перевищенням очікувань).

**Навчання за типом «подвійний виток».** У цьому випадку процес навчання спрямований на дослідження і зміну/приспосовування самих цілей організації. Таким чином відбувається два зворотних зв'язки: окремо від порівняння з очікуваними та досягнутими результатами існує другий, більш дієвий зворотний зв'язок.

Під час здійснення кроку 2а дехто також замислюється над актуальністю і доцільністю існуючих цілей організації і на доцільності їх зміни. Дехто також говорить про відновлення навчання: цілі мають бути переглянуті і внесені зміни (можливо, школа виявить, що подальше незалежне існування може призвести до проблем із фінансуванням і можливе об'єднання шкіл є доцільним (Рис. 3.2; 3.3).

**Навчання за типом подвійного витка Морганом (Morgan).**

Навчання навчатися: організація, що навчається, не лише демонструє навчання за типом простого і подвійного витків. Організація, що навчається не лише знає як бути компетентною, а й як залишитися такою. Це потребує рефлексії на процес навчання і спроможність покращити цей процес. Мета такого процесу навчання полягає у фокусуванні як на зворотному зв'язку, так і на самому процесі навчання (рис. 3.4).

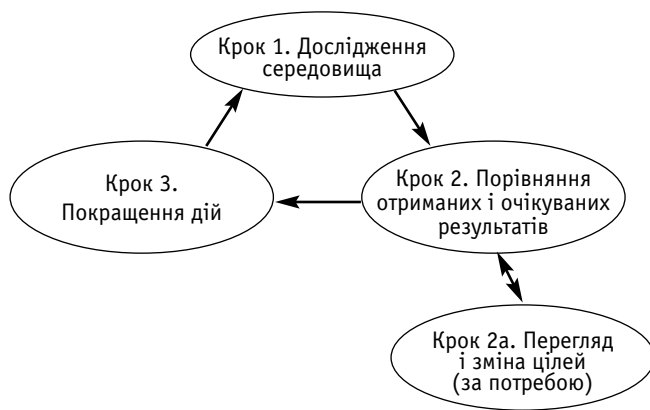


Рис. 3.4. Мета-навчання.

**Мета-навчання.** Таким чином, навчальні процеси в організації, що навчається, характеризуються проблемами і способами їх вирішення, вони є водночас конкретними й абстрактними, активними й рефлексивними, циклічними й колективними за природою і всі ведуть до покращення (простий виток) та інноваційності (подвійний виток). Більше того, у процесі навчання спостерігаються випадки мета-навчання.

### Індивідуальне й колективне навчання

На індивідуальному рівні навчання може бути описане за допомогою таких характеристик як *поглинання, переварювання, інтерпретація, організація і використання інформації, за допомогою якої змінюються знання, ставлення і компетенції*. Таким чином таке навчання, пов'язане із зміною поведінки, або принаймні, зі зміною компетенцій. У сенсі змінами, які окрема людина привносить у власну поведінку. Більше того, ми зазвичай говоримо про навчання лише тоді, коли зміна відбувається в напрямі покращення (покращене читання, покращене обчислювання, покращене спілкування тощо).

Навчання на рівні організації також фокусується на досягненнях зростаючих компетенцій.

.....  
 • **Організація, що навчається, — це організація, де зростає колективна компетентність.** .....

Колективне навчання передбачає значення, яке надається змінам у явищах, внаслідок чого організація починає діяти ефективніше.

#### Стратегія.

- Які процеси у школі ми залишимо без змін, і на які відреагуємо звільненням працівників, матеріалів, капіталу?
- Які нові види діяльності ми плануємо здійснити? Як оцінюватимемо і вноситимемо (за потреби) необхідні зміни?
- Які дії не дали очікуваних результатів і яким чином їх змінюватимемо?

#### Персонал.

- Яким чином ми враховуємо такі показники як: вік, експертиза, баланс, оцінювання завдань, задоволення від

роботи, мотивація, гнучкість, присутність, підприємливість, відчуття команди?

- Яким чином використовується потенціал працівників?
- Яким чином підтримуємо мотивацію і розвиток персоналу?
- Яким чином стимулюємо розвиток працівників і організації?
- Як можемо покращити процес добору кадрів, укладання контрактів, організацію праці тощо?
- Яким чином працює наша організація стосовно «клієнтів»?
- Яким чином організовані стосунки всередині групи?
- Що ми розуміємо під «відповідальністю за результат»? Яким чином стимулюємо ефективність і координацію дій?

#### Структура.

- Яким чином працює наша організація стосовно кінцевих цільових «продуктів» (освіта)?
- Якими є характер і посади працівників середньої ланки, структурування (нових) завдань, організація груп відповідальних за початковий навчальний процес, місце і позиції безпосереднього та опосередкованого персоналу з підтримки або послуг і структури управління?
- Що розуміємо під «відповідальністю за результат»?
- Яким чином стимулюємо координацію та ефективність?
- Яким чином використовуємо засоби, за допомогою яких можемо ефективно реагувати на сигнали зовнішнього середовища?

#### Системи.

- Чи маємо ми адекватні стандарти, чи перевіряємо себе відповідно до цих стандартів? Чи змінюємо ці стандарти, коли вони перестають бути адекватними?
- Як виглядає наша система стосовно відбору й оцінки, розвитку експертизи, звітності й управління, фінансового менеджменту, моніторингу й оцінки? Чи вони описані де-небудь? Чи був персонал залучений до цього процесу?

#### Стиль.

- Якою є поведінка менеджерів: формальна, неформальна, економічно аргументована, спрямована на зниження ризиків, делегування, надихаюча, взаємопов'язуюча?
- Чи існує гарна суміш характеристик у команді управлінців?
- Чи є стиль менеджменту ефективним, гнучким, таким, що адаптується до різних типів працівників? Який стиль найкраще відповідає певним працівникам?

#### Культура.

- Якими є цінності і стандарти? Чи ми орієнтовані на завдання, чи зацікавлені у співпраці?
- Як підтримуються ініціативи?
- Як відбувається неформальне заохочення і стимулювання? Хто є героями організації?

Враховуючи вищесказане, не можна стверджувати, що навчання на індивідуальному рівні означає навчання на колективному (організаційному) рівні. Навчання на індивідуальному рівні необхідне, проте недостатнє для навчання на організаційному рівні. Більше того, навчання на організаційному рівні навіть неможливе. Організація є певною абстракцією і не здатна створювати самостійно

знання, обмінюватися ними і використовувати їх. Ці процеси мають постійно відбуватися через працівників організації.

**Навчання на організаційному рівні** — це процес удосконалення навчання окремих працівників у рамках організації і використання цих знань.

Знання окремих осіб поширюються на дедалі більшу кількість працівників у рамках організації. Проте, це потребує певних структур і специфічних процесів. Навчання на організаційному рівні не відбувається саме по собі.

### П'ять дисциплін організації, що навчається

Надихаюче бачення явища «організації, що навчається» описане Пітером Сенге (Peter Senge). Організації, що навчаються, відрізняються від традиційних, більш контрольованих, за п'ятьма базовими дисциплінами. Базові дисципліни організації, що навчається, пов'язані зі знаннями та навичками; їх удосконалення надзвичайно важливі для організації.

→ **Особисте удосконалення/зростання** — це постійне з'ясування і поглиблення особистого бачення і зосередження зусиль на досягненні цілей. Причиною особистого зростання є напруга між реальністю й очікуваним баченням майбутнього. Особисте зростання передбачає постійний розвиток.

→ **Ментальні моделі** — глибоко вкорінені переконання щодо реальності і відповідних дій. Дисципліна ментальних моделей потребує постійного уточнення й удосконалення цих моделей, які інколи є причиною багатьох проблем («діти не можуть навчатися самостійно»).

→ Створення загального бачення, розвиток спільного бачення з метою пошуку відповіді на запитання: «Чого ми хочемо досягти?». Водночас, це залучення і спільна відповідальність за спільну мету з точки зору команди.

→ **Навчання команди** спрямовується таким чином, що колективні якості і спроможності команди не

відстають від індивідуальних компетентностей членів цієї команди.

→ **Системне мислення** полягає у способі пошуку й аналізі організацій, що змінюються. Такий підхід дає змогу декому розглядати організацію, як систему, де всі види влади пов'язані між собою і впливають один на одного. Проблемаю може бути те, що не всі достатньо розуміють зв'язки. Різкі зміни у школі можуть бути причиною того, що багато педагогів можуть втратити відчуття команди.

### Навчальні труднощі

Як і люди, організації можуть переживати труднощі у навчанні. Люди в організаціях інколи поведуться та думають таким чином (ментальні моделі), що процес навчання стає більш проблематичним. Ось деякі з цих навчальних проблем:

- **Я — це моя посада.** Інколи люди в організації ідентифікують себе так сильно зі своєю посадою, що навчання ускладнюється. Керівник школи, який бачить спільний поділ відповідальності й функціональних обов'язків, може серйозно пригнічувати процес навчання в організації.
- **Ворог — зовні нас.** Пошуки «крайнього» поза межами школи також зменшують можливості для навчання.
- **Ілюзія відповідальності.** Керівники школи, як і інші керівники, прагнуть запобігти проблемам. Це сама по собі непогана справа. Але така проактивність — лише реакція на симптоми без дослідження ролі, яку вони можуть відігравати у цій проблемі.
- **Міф команди.** Багато команд лише намагаються продемонструвати свою єдність. З цією метою здійснюється низка напівкомпромисів. Коли ж різні погляди стають дедалі очевиднішими, часто відбувається поляризація і приховані думки виносяться на поверхню.

### Нарис про організацію, що навчається

У всіх комплексних, проте формальних моделях опису організацій, є так звана БЗГ-модель, де БЗГ означає *баланс, зв'язок, гетерогенність*. Ця модель взяла свій початок із відомої моделі, розробленої Мак-Кінслі (McKinsey), яка відповідає певному номеру відповідного елемента організації (найважливіші цінності, стиль, системи, навички, персонал, стратегія, структура).

Модель БЗГ містить кілька елементів, які представлені на рис. 3.5.

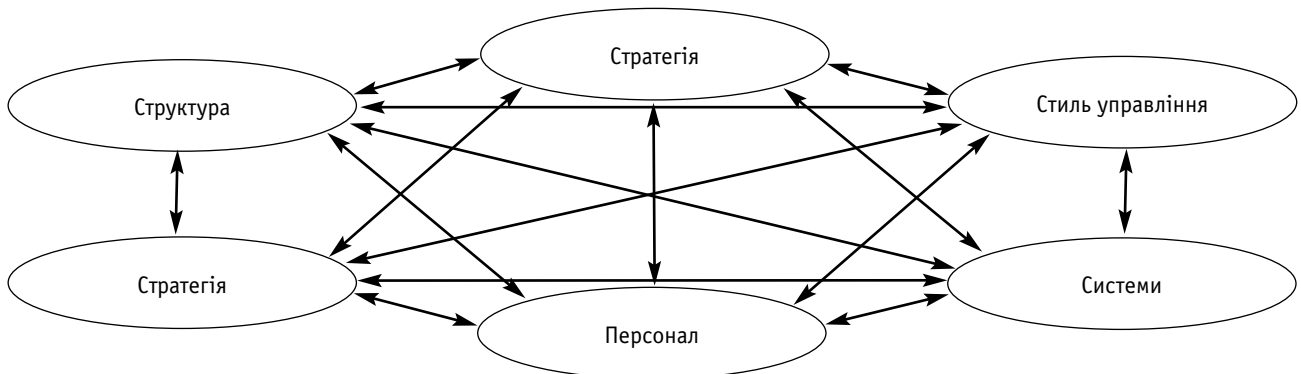


Рис. 3.5. БЗГ — модель (де Калове (de Caluwe)).

Шість елементів організації, поданих у моделі БЗГ можна описати наступним чином:

- **Стратегія:** спосіб, за допомогою якого досягаються визначені цілі.
- **Управлінський стиль:** типи поведінки, які притаманні керівництву.
- **Персонал:** типи людей у рамках посад організації, їхнє знання та навички (сильні та слабкі сторони).
- **Структура:** формальний і неформальний розподіл завдань і відповідальності, їхня координація.
- **Система:** внутрішні (інформаційні) системи і процедури щоденного функціонування організації.
- **Культура:** колективні цінності і стандарти (всередині і поза організацією).

Ця схема представляє дві характеристики моделі БЗГ — *зв'язок і баланс*.

- **Зв'язок означає,** що кожна зміна в одному елементі може або впливатиме на зміну в інших п'яти елементах.
- **Баланс означає,** що кожен елемент рівноцінний. Це потребує постійного взаємозв'язку всіх шести елементів і добре збалансований розподіл часу, уваги та зусиль між цими елементами.

Третя характеристика — **гетерогенність** — полягає в тому, що ця модель стосується як формальних (наприклад, формальна структура), так і неформальних (наприклад, культура) аспектів. Дана модель формальна: це означає, що її можна адаптувати до будь-яких ситуацій. Модель також можна використовувати як простий інструмент для діагнозу або для визначення профілю організації за допомогою відповідних запитань.

Яким чином ці елементи проявляються в організації, що навчається? Нижче наводиться аналіз зазначених елементів і вплив, який вони можуть здійснювати на організацію — це стратегія, персонал, структура, система, стиль, культура в організації, що навчається. Розглянемо їх.

**Стратегія в організації, що навчається.** Замість формулювання довгострокової стратегії організації створюється *бачення, яке забезпечує загальний напрям руху для організації, що навчається*. Таке бачення визначає загальну мету або напрям зосередження зусиль, таким чином, щоб урахувати майбутні зміни і розвиток. У цьому випадку важливо навчитися відкритому ставленню до навколишнього середовища, особливо щодо клієнтів (батьки, учні, управлінські органи) і до подібних організацій (інших шкіл), де можна багато чому навчитися (наприклад, за допомогою обміну).

Розвиток бачення потребує від працівників участі. Зміна курсу для того, щоб реалізувати бачення, найкраще відбувається на основі досвіду і рефлексії. Навчальні стратегії таким чином лежать у рамках стандартних стратегій організації.

**Персонал в організації, що навчається.** Типовими очікуваннями до персоналу в організації, що навчається є ступінь їхнього залучення і зосередження зусиль на реалізації бачення. Крім участі у процесах формування політики організації існує також багато можливостей для твор-

чості. Ось чому від педагогів очікуються якості, які стосуються широкого розуміння терміна «професіоналізм» (див. модуль 2). Прогалина між думками і діями має максимумно звужитися, щоб працівники діяли якомога ефективніше.

Додатково до цього має бути бажання подальшого зростання як групи (наприклад, через супервізію за допомогою колег). Фокус на спільному обміні функціональними обов'язками дає більше можливостей для узагальнень. Диференціація роботи є нормальним явищем.

**Структура в організації, що навчається.** Високий ступінь залучення і творчості веде до формування горизонтальної структури, де команди — згруповані навколо конкретних робочих процесів — є фундаментальними одиницями навчання і праці та мають велику міру свободи дій. Комбінація думок і дій також веде до певного змішування персоналу.

Різна комбінація навчальних стилів (мислителі — актори) стимулює процес навчання. Координація в команді відбувається за допомогою консультування.

**Системи в організації, що навчається.** Системи в організації, що навчається, спрямовані на розвиток процесу навчання. Інформаційні системи забезпечують інформацію щодо подій як усередині, так і поза організацією, а також новини про допущені помилки для вироблення відповідних висновків. Системи оцінювання теж стимулюють процес навчання.

**Стиль в організації, що навчається.** Стиль керівництва в організації, що навчається, має бути спрямованим на стимулювання процесу навчання. Від керівника організації очікується багато — насамперед, допомогати іншим, розвиватися самому відповідно до цілей організації. Керівник набуває нових ролей: дизайнера, стимулятора, асистента у навчальному процесі. Створення спільного бачення, заохочення участі і залучення — складові репертуару такого керівника. Такий процес навчання потребує контролю дисциплін — одиниці знань і навичок. Ці дисципліни передбачають процес мислення щодо організації як системи, професійного розвитку персоналу, уточнення ментальних моделей, створення спільного бачення і навчання в командах. Стимулювання діалогу щодо оптимального вибору стає надзвичайно важливим.

#### **Культура в організації, що навчається.**

Культура, особливо навчальна, — важлива умова для організації, що навчається. Вона характеризується спільним баченням, толерантністю стосовно помилок і колективним навчанням на основі здійснених помилок через прийняття рішень, що базуються на експертизі, а не на новій владі чи посади.; навчанням, що відбувається через відкриті і довірливі стосунками між членами команди і бачанням застосовувати рефлексію щодо своїх дій.

Культура в організації є також культурою завдань: фокусування на роботі, яка має бути зроблена; гнучкість при виконанні завдань, фокусування на вирішенні проблем, інноваційний підхід.

### Шляхи переходу до школи, що навчається

Подальший розвиток шкіл у напрямі професійної бюрократії поступово знижується. Керівник у ролі адміністратора і педагога, зі значною мірою автономності та обмеженим професіоналізмом недостатньо відповідають вимогам сучасної школи, яка має справу з питаннями, як теперішнього, так і майбутнього часу. Реалізація освітньої політики, інновацій і підзвітності потребує відкритого ставлення до оточуючого середовища.

Керівник школи стає більше, ніж просто адміністратор. Він і підприємець, і лідер з питань людських ресурсів, і лідер з навчання. Обмежений професіоналізм педагога, який фокусується лише на діяльності в рамках класу і майже не цікавиться процесами управління школою, потребує зміни на широке розуміння професіоналізму. Широкий професіоналізм — коли участь, залучення і реалізація політики школи набувають великого значення.

Концепція організації, що навчається, здається дуже перспективною стосовно цього розвитку. Ця концепція наголошує на відкритості стосовно середовища, на рефлексії і навчанні, активній адаптації та впливу на це середовища, що базується на участі та співпраці.

Більше того, чи може школа, де базові компетенції пов'язані з навчанням і процесами підтримки навчання, в дійсності стати організацією, що навчається? Тут потрібно врахувати декілька перспектив. Існує незначна кількість шкіл, які можна з упевненістю назвати організаціями, що навчаються. Це означає, що є лише кілька емпіричних фактів щодо успішності таких шкіл. Потрібно також врахувати той факт, що концепція моделі організації, що навчається, спершу була розроблена для прибуткових організацій. Школи мають досить специфічні характеристики, в результаті яких виникає питання чи повинні вони розвиватися в напрямі організації, що навчається.

### Автономія педагога

Можна стверджувати, що професія педагога певною мірою автономна. Вона реалізується у стосунках між педагогом і учнями. Не можна очікувати, що таке сприйняття професії зміниться у найближчому майбутньому (навіть якщо ця зміна буде бажаною). Таке сприйняття професії педагога відрізняється по відношенню до організації, де від кожного очікується досягнення результатів у команді. Педагогу все ще буде потрібна певна автономія для того, щоб отримати і застосувати певні інсайти стосовно власного досвіду, а також, щоб оцінити цей досвід.

Для забезпечення якості навчального процесу в класі, очікуються певні обмеження з боку навколишнього середовища. Більше того, робота в класі, в свою чергу, також накладає певні обмеження на можливості для педагога, що стосуються таких питань, як фінансування, кадрова політика, інші управлінські питання. Це не виключає того факту, що формування команди і робота в команді не має певних обмежень. Отже, керівник школи має зайняти більш важливу позицію, ніж просто менеджер в ідеальному типі організації, що навчається.

### Хто є клієнтом?

Школи також відрізняються від інших організацій ще й тим, що характер їхніх послуг не завжди є оцінюваним. Це також стосується стосунків з клієнтами. З одного, школи виробляють «продукт» у сенсі учнівських досягнень і кваліфікації для подальшого навчання. З іншого, від них очікують забезпечення важливого внеску у процес виховання учнів, щоб вони вирости достойними дорослими і громадянами.

З цим пов'язана певна різноманітність «клієнтури», яка може мати різні очікування і побажання: батьки, які бажають гарних оцінок і навчальних результатів своїх дітей, а також доброго виховання; відповідну освіту, яка дасть змогу працевлаштуватися; уряд, який встановлює певні цілі; і самі учні, які бажають провести корисний час у школі. Внаслідок таких різних очікувань також може виникнути певне напруження.

Політика уряду щодо інтеграції етнічних груп може викликати сумніви у батьків щодо можливості досягти добрих навчальних результатів у сенсі тестування учнів та відповідної кваліфікації для подальшого навчання. Така розмаїтість та певні суперечності накладають обмеження на свободу школи формулювати власну політику, особливо у сферах, де уряд має великий вплив на школу через законодавство, фінансування та перевірку.

### Думки про навчання

Незалежно від цього, існують також більш практичні перешкоди, які пригнічують трансформацію школи в організацію, що навчається. Ми вже згадували, що ключові компетенції школи повинні мати справу з реалізацією навчального процесу. Школи мають подвійні зв'язки стосовно навчання.

Крім процесів навчання групи педагогів, основний обов'язок школи — забезпечити процес навчання учнів. Проте з цього можна зробити висновок, що школи вже є організаціями, що навчаються. Педагоги мають різні погляди стосовно власного процесу навчання, а також стосовно процесу навчання своїх учнів. Вони часто реагують з певним опором щодо змін у власному процесі навчання, своїх методів навчання та оцінювання.

Навчання учнів часто прирівнюється до процесу викладання та відносно пасивним сприйняттям своїх учнів. Навчальні процеси в організації, що навчається, потребують рефлексії, участі та залучення. Розвиток школи в напрямі організації, що навчається, потребує певного погляду на процес навчання. І такий погляд стосується як навчання педагогів, так і самих учнів. Іншими словами, трансформація школи в напрямі організації, що навчається часто потребує трансформації процесу навчання самих учнів. А це, в свою чергу, потребує глибоких і обдуманих змін у роботі самої школи і педагогів.

### Умови праці

Іншими практичними перешкодами є умови, в яких функціонують школи. Наприклад, відмінності між іншими організаціями можуть полягати у кадровій політиці. Стимуляція навчальної ментальності педагогів є важливим

втручанням. Але такі міри, як «ротація» не завжди можливі у школі з обмеженими функціями. Такі школи не просуваються далі від просто змін всередині структури чи групи (хоча обмін між школами також може бути ціллю). А існуючі умови праці накладають деякі обмеження на можливість керівника школи у впровадженні активної кадрової політики. Більше того, різні виміри спрямовані на мобільність, диференціацію заробітної платні, систему оцінки, які переважно мають справу з педагогом як найманим працівником, аніж з педагогом як колегою, який значним чином здійснює свій внесок у процес колективного навчання і розвиток школи.

Трансформація школи в організацію, що навчається, має свої обмеження і специфічні виклики. Незважаючи на компроміс, концепція організації, що навчається, пропонує суттєві перспективи для шкіл, щоб розвиватися як організації, які мають власний (відносно автономний) шлях розвитку, можуть самостійно впроваджувати інновації і бути підзвітними за них. Зокрема, концепція організації, що навчається, розглядає можливості розширення поняття професіоналізму, де очікування навколишнього середовища, шкільного менеджменту і роботи в класі можуть бути пов'язані між собою і задоволення від роботи кожного може зростати.

### Базові компетенції керівника школи

Розвиток шкіл у напрямі організацій, що навчаються, не відбувається сам по собі. Керівник школи відіграє рушійну роль у цьому процесі.

Стимулювання цих процесів навчання — основне завдання. Відбувається воно через структурування організації (керівник школи виступає в ролі архітектора). Важливими аспектами у цій сфері є маніпулювання структурами і процесами, за допомогою яких можна колективно визначати курс; вироблення місії і бачення, які підтримуються членами організації, що навчається; формування відносно автономних одиниць, які діють у рамках шкільного менеджменту; розробка системи оплати, яка заохочує (колективне) навчання; розробка завдань і навчальної культури, де кожен може навчатися з досвіду спроб і помилок і де цінуються інноваційне мислення і дії. Усі ці процеси відбуваються через оцінювання (шкільний керівник виступає вже в ролі наставника). У цьому випадку великого значення набуває стимулювання рефлексії щодо дій членів організації; організація збору і поширення інформації; надання можливостей педагогам для певної автономності дій у рамках шкільного менеджменту.

Розглянемо основні твердження стосовно фундаментальних компетенцій шкільних керівників.

### Взаємозв'язок: керівник школи як об'єднуючий лідер.

Як уже зазначалося, від керівника школи не лише очікується виконання ролі адміністратора, а й виконання інших ролей: підприємця, навчального лідера, інспектора тощо.

Відтак, керівник школи працює над виконанням бачення (що базується на ідеологічній і навчальній основі), беручи до уваги формулювання і реалізацію цілей школи. Для реалізації концепції школи і цілей, керівник школи діє (або дає змогу іншим діяти) у сфері стратегії, педагогічно-дидактич-

ній сфері, у сфері кадрової політики і також у сфері моніторингу й оцінки [3]. Окрім того, керівник зосереджується на зв'язку між різними сферами діяльності.

Таким чином, заощадження у фінансовій сфері здійснюються для додаткового фінансування певних програм чи індивідуальної підтримки у сфері проектного менеджменту. Такий взаємозв'язок може бути використаний як базова компетенція — керівник школи працює над взаємозв'язком наступних аспектів:

- зовнішній розвиток і внутрішні можливості, які ведуть до реалізації бачення або концепції школи;
- бачення та його стратегічні цілі;
- цілі та конкретні види діяльності;
- види діяльності в одній сфері (наприклад, освітнє лідерство) і види діяльності в інших сферах (наприклад, супервізія і підтримка команди).

**Розширюючи роль керівника школи до ролі трансформаційного лідера.** Як уже згадувалось існує потреба у розширенні терміна «професіоналізм». Попри збільшення значення і ролі керівника школи, безпосередній процес навчання відбувається з допомогою і участю педагогів. Роль керівника школи як сильної особистості, таким чином, розглядається у перспективі.

Порівняно з іншими організаціями, інші джерела влади такі ж важливі у школі, окрім легітимної. Це:

- влада експертизи — знання процесу навчання та навчальних навичок, які можуть бути застосовані у контексті управління розробки навчальної програми, у підтримці педагогів;
- трансформаційна влада — спроможність збільшити процеси індивідуального й колективного вирішення проблем; здатність створення спільної професійної культури співпраці; стимулювати педагогів до професійного розвитку та колективного вирішення проблем.

Саме тому експертиза, влада і понад усе трансформаційна влада, також є вимогами для керівника школи, який хоче розвивати свою школу у напрямі організації, яка навчається. Ефективний керівник школи залишається активним як на навчальному, так і на стратегічному рівнях; він надає вказівки для покращення навчання і позиціонування у школі (рис. 3.6).



Рис. 3.6. Трансформація ролей керівника школи.

### Керівник школи: трансформаційне лідерство.

І шкільний лідер робитиме це, де тільки можливо, щоб стимулювати інших (команду) визначати проблеми і вирішувати їх відповідно до найвищих очікувань. Він допомагатиме команді розробляти бачення, визначати цілі,



вибирати сфери для покращення, допомагати у розробці власних навчальних питань.

.....  
 : Трансформація описується Вандебєргом :  
 : (Van de Berg, 1990) як процес, в якому до людей :  
 : ставляться в контексті, в якому вони працю- :  
 : ють і живуть і відповідно до їх індивідуальних :  
 : спроможностей та особистої відповідальності :  
 : змінювати цей контекст. :  
 : .....

Трансформація має доповнюючий характер. Лідерство розглядається в перспективі зростання потенціалу тих, хто переживає за справи даної організації.

Керівник школи як трансформаційний лідер:

- покращує індивідуальні й колективні процеси вирішення проблем;
- створює спільну професійну культуру співпраці;
- стимулює педагогів до професійного розвитку в рамках розвитку школи;
- навчає команду та інших залучених осіб як реагувати та вирішувати проблеми колективно.

Це означає також стимулювання діалогу, щоб досягти бажаного бачення майбутнього, дати змогу висловити різні думки і пристосувати їх (за потреби), створювати можливості і виклики для людей, щоб долати брак існуючих компетентностей стимулюючим способом. Таким чином створюється розширене бачення для реалізації цілей і завдань.

**Поглиблення ролі керівника школи як рефлексивного практика.**

Від керівника школи також очікується навчання через досвід і спонукання інших до навчання. Організації, які навчаються, не лише спроможні до навчання, а й до навчання вчитися. Вони знають як стати майстерними і як залишатися такими упродовж тривалого часу. Хтось навчається через аналіз робочих проблем. Уся організація залучена у процес навчання і здійснює рефлексію стосовно перебігу навчання.

З одного боку це означає, що керівник школи має здійснювати рефлексію щодо своїх дій: яким чином він інтерпретує проблемну ситуацію? Які теорії він використовує, щоб прояснити її? Які альтернативні дії щодо вирішення цієї ситуації є можливими і бажаними?

З іншого боку керівник школи також повинен стимулювати навчання членів команди і збільшувати їхню спроможність до навчання в рамках школи як організації.

Від керівника школи можна очікувати функцію як рефлексивного практика: з одного боку — це вирішення й аналіз практичних проблем у творчій і систематичній спосіб за допомогою якісної і вчасної інформації; а з іншого — збільшення спроможності до навчання школи як організації через рефлексію щодо дій та навчання.

Для базової компетентності використовуватимемо концепцію поглиблення. Керівник школи краще розуміє обставини, кращу якість дій і більшу спроможність до нав-

чання у школі завдяки систематичному:

- підходу та аналізу становища і проблеми;
- використанні теорій, які довели свою істину на практиці;
- рішенню та дії;
- стимулюванню навчального процесу окремих осіб в організації, що навчається;
- приділенню уваги щодо процесу покращення у школі.

Компетенції частково перекриваються. Керівник школи як трансформаційний лідер, спрямовує увагу на покращенні процесу професійного вирішення проблем своїх працівників і команди в цілому. Як інтегральний лідер, керівник школи концентрується на розробці і донесенні бачення, але це не може відбуватися без участі членів команди (рис. 3.7).

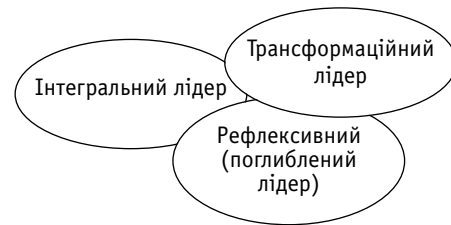


Рис. 3.7. Моделі лідерів.

**Фундаментальні компетенції шкільного керівника**

Вищезазначені фундаментальні ролі потребують різних видів знань і навичок, наприклад, для стратегічного планування, зв'язків із громадськістю, розвитку команди, покращення методів роботи педагогів, наставництва, фінансового менеджменту.

У наступних темах ми повернемося до тих тем, які вже згадувалися, але з точки зору більш практичного підходу: як їх можна актуалізувати у школі? Тому особлива увага буде зосереджена на навичках, які дуже важливі для трансформаційного лідера: підтримка процесів навчання, залучення і участь членів команди у процес розвитку школи як організації, що навчається, розширення професіоналізму педагогів. Такий вибір підходу зумовлений тим, що інші ролі лідера, наприклад, роль лідера як інтегрального (цілісного) керівника, були досить детально розглянуті у попередніх темах.

**Вчимося дивитися на школу з різних точок зору**

У попередніх темах ми акцентували увагу на здатності аналізувати проблему з різних точок зору. У цій темі розглянемо чотири погляди на школу — чотири когнітивні схеми, які допоможуть пояснити організацію школи та явищ, які відбуваються в межах шкільної організації.

Організації інколи можна порівняти з пейзажами. Щоразу вони справляють на нас різне враження, залежно від часу (пори року), умов (погоди) та особливо від позиції. Так само як пейзаж можна розглянути з різних кутів, можемо поглянути і на (шкільну) організацію з різних точок зору. Отже, чотири погляди на шкільну організацію:

- структурний;
- гуманістичний;
- політичний;
- символічний.

Кожен погляд вчить нас чогось про шкільну організацію, демонструє різні організаційні аспекти, які так і могли б залишитись нерозкритими. Це пов'язано зі складністю організації. Організації — так само, як і школи — зазвичай, настільки складні та багатогранні, що видається неможливим описати їх лише з однієї точки зору.

Ті, кому цікаво дізнатися про те, як влаштовані формальні відносини влади, можуть звернутися до структурного погляду. Хто хоче дізнатися чи формальні відносини влади ефективні, мають дослідити організацію з інших точок зору: яким впливом та владою наділені інші посадовці, які не належать до вищого ешелону влади? Політичний погляд може надати пояснення щодо деяких аспектів управління. Організації не лише складні, а й часто парадоксальні. Організацію можна порівняти з добре змашеною, орієнтованою на ціль машиною, або ж із судном, де курс визначає лише один капітан. Проте, якщо поглянути на неї з різних точок зору, тоді з'ясується, що курс цього судна залежить від багатьох осіб, інколи навіть проти волі капітана. Внаслідок цієї складності та, певною мірою, парадоксального характеру шкільних організацій, доцільніше розглядати школу з різних точок зору, з різних перспектив.

**Структурний погляд** підкреслює продуктивність організації. Він передбачає, що організації орієнтовані на ціль та раціональні конструкції. Вони були побудовані так, щоб функціонувати настільки ефективно (орієнтовано на ціль та без зайвих затрат), наскільки це можливо. Початково організація будувалася так: робота поділена, вирішено хто що робить та хто кому підпорядковується. Стосунки між співробітниками наближаються до ділових: що корисно для організації? Мотивація працівників є, як правило, зовнішньою: заробітна плата, виплата дивідендів, пільг. Тому завдяки структурному та раціональному погляду певні особливості стають зрозумілими, наприклад, організаційна структура, ієрархія, формальні обов'язки, поділ праці, управління, команда, батьки, профспілки, правління, а також те, як їхні завдання та обов'язки поділяються згідно правил та домовленостей. Існує ще й зовнішня мотивація, ефективність: наскільки добре люди виконують свою роботу, наскільки керівник школи може все контролювати.

**Гуманістичний погляд**, або погляд з точки зору людських ресурсів, підкреслює важливість потреб і факторів мотивації людей в організації. Організації не лише орієнтовані на ціль раціональними конструкціями, в яких люди виступають засобом досягнення цілі. Не тільки люди слугують організаціям, а й організації — людям. Вони покликані також на задоволення людських потреб. Організації та окремі особи потребують один одного: ефективність організації передбачає, що робота є важливою та значимою і для людей. Коли хтось дивиться на організацію з цієї точки зору, тоді розуміє, наскільки важливо для людини виконувати потрібну роботу. Це не лише зовнішні стимули на кшталт високої заробітної плати, а й внутрішні мотиваційні фактори, такі як виконання корисної роботи та наявність власної думки стосовно цієї роботи. Згідно з цим поглядом, люди в основному передбачають управлінські стилі та неформальне лідерство; а та-

кож властиву людям мотивацію, наприклад: досвідчений викладач, який потребує нових завдань; неформальна розмова; задоволення, яке отримує вчитель від своєї роботи.

**Політичний погляд** описує обмеження до офіційної влади. Він також вказує на дефіцит засобів в організації. В організаціях люди працюють. Рідко коли ці люди поділяють спільні інтереси. Навпаки, в межах організації інтереси людей є різними, часто навіть протилежними. Працівники міжнародної компанії в Нідерландах не дуже цікавляться проблемою низьких заробітних плат в країнах Третього світу. В межах організації, так само як і в бізнесі, має місце конкуренція. Конкуренція за посаду, конкуренція за робоче місце, конкуренція за престижну роботу тощо. Конкуренція, що часто призводить до боротьби. Коли організації досліджені з політичної точки зору, тоді розбіжність інтересів, залежність та рівність, які мають місце, можуть бути дотримані: між людьми та групами, наприклад, між молодшими та старшими вчителями. Існує також розбіжність у засобах примусу, наприклад, правила чи погрози звернутися до директора школи, щоб утримати видну посаду.

**Символічний погляд**, або **культурний погляд**, зосереджує свою увагу на символах та значеннях. Продавець у магазині, який продав найбільшу кількість товару, отримує премію. Акторам, котрі бездоганно виконали свою роль зал аплодує стоячи. Спортсмен, який перетнув фінішну пряму першим, отримує золоту медаль. За цими прикладами криється своє пояснення: люди хочуть показати, що кожен має право на винагороду, але кращі результати заслуговують на більші винагороди. Ви можете знайти підтвердження цього просто в кабінеті (порівняйте кабінет директора з кабінетами інших працівників), в театрі тощо. В історії організації завжди говориться про її засновника.

Тому всі види символічних, менш раціональних аспектів є визнаними в організаціях. Насправді організації менш раціональні, ніж це здається з першого погляду. Усе, що робиться має своє символічне значення. Завдяки цим символам виражається культура організації: ставлення членів організації до неї, що очікується, або ж не очікується від співробітників тощо. З точки зору культурного погляду, в центр уваги поставлено символи, міфи, церемонії (ювілеї), робочу атмосферу, а також зв'язки з представниками влади.

### **Ознайомлення з чотирма поглядами. Робота з анкетой для керівника школи**

Як уже зазначалося, ознайомлення з цими поглядами на шкільну організацію неможливе без практичного застосування. Крім того бажано, щоб отримана під час цього заняття інформація, була опрацьована. Чи варто застосовувати всі чотири погляди? Або ж ситуація більш однозначна? Чи всі погляди ви зрозуміли правильно? Дослідження, що було проведено серед керівників шкіл США та Сінгапуру показали, що вони віддають перевагу гуманістичному погляду. Керівники школи ставлять собі за мету, аби інтереси школи збігалися з інтересами особи. До того ж вони приділяють велику увагу організаційній структурі школи. Вважається, що дуже важко

вирішувати конфлікти всередині школи або між школою та її зовнішнім середовищем. Автор цієї книги стверджує, що гуманістичний погляд властивий також і голландським шкільним менеджерам. Раціонально-структурний погляд вони підтримують менше. Цей імідж підтверджується тоді, коли до обговорення залучаються інші члени команди, батьки, котрі можуть зазначити, які конкретні перспективи застосовуються керівником школи.

Щоб допомогти керівникам шкіл, краще розуміти ці чотири погляди, було розроблено анкетне опитування (див. нижче). (Шкільні керівники мають визначити міру, до якої їх думки та діяльність відповідають зазначеним поглядам). Більше того, інші люди, які знайомі з керівником школи — батьки, члени колективу, — мають закінчити анкетне опитування та вказати як у певній ситуації діє керівник школи. Таким чином з'ясується, який керівник школи застосовує ці чотири погляди.

### Етап 1. Основні твердження анкетного опитування

- Керівник школи простежує, аби інші були залучені до прийняття рішення.
- Керівник школи уважно аналізує проблеми.
- Керівник школи демонструє, що він цінує добре виконану роботу.
- Керівник школи має чіткі цілі та напрямки.
- Керівник школи вірить у прозорість системи та структури.

### Етап 2. Відображення

На цьому етапі важливо, як це і було зазначено під час попереднього етапу, аби теорія супроводжувалася практикою. Метою є досягнення більшого розуміння завдяки узгодженню з теоретичними поняттями, довгостроковими цілями, принципами та цінностями школи (керівника).



## ТЕМА 3.1. РОЗДАТКОВИЙ МАТЕРІАЛ ДЛЯ УЧАСНИКІВ

### Тест на самоперевірку «Навички шкільного керівника»

Будь ласка, ознайомтеся з навичками, зазначеними у таблиці і визначте рівень розвитку певних навичок за шкалою від 1 до 4, де:

- 1 — рівень розвитку навички на початковому етапі;
- 2 — навичка розвинена до певного рівня (краще менше, ніж більше);
- 3 — навичка розвинена до певного рівня (краще більше, ніж менше);
- 4 — навичка дуже добре розвинена.

№	Опис навичок	Рівень розвитку			
		1	2	3	4
1.	Розробка спільно з членами команди бачення майбутнього організації та освіти				
2.	Виголошення бачення майбутнього перед командою, шкільною радою тощо				
3.	Вміння надихати інших під час формулювання бачення				
4.	Вміння визначати подальші кроки для досягнення бачення майбутнього: стратегія, навчання, нагляд, персонал				
5.	Аналіз та оцінка зовнішнього та внутрішнього розвитку				
6.	Визначення сфер для покращення спільно з командою				
7.	Визначенні цілей освітніх інновацій спільно з командою				
8.	Допомога у здійсненні освітніх інновацій у школі				
9.	Підтримка педагогів у здійсненні інновацій				
10.	Розробка освітньої політики спільно з командою на основі розробленого бачення				
11.	Підтримка та допомога педагогам у навчанні				
12.	Розвиток та підтримка шкільної мережі				
13.	Просування позитивного іміджу школи				
14.	Розробка та впровадження системи професіоналізму				
15.	Здатність покращувати командну співпрацю				
16.	Застосування вихідних даних і цілей для персоналу з урахуванням зовнішнього розвитку				
17.	Здійснення ролей супервайзера і консультанта				
18.	Організація ефективної роботи і консультаційних структур				
19.	Спроможність розробляти і застосовувати систему розвитку і підтримки якості				
20.	Розробка і виконання довгострокової фінансово-матеріальної політики				

### Інструкція з використання Анкети для керівника

#### Для керівника школи.

Заповніть цю анкету самі та дайте заповнити її ще двом особам. Відтак, буде три заповнені анкети. Як керівник школи, ви знаєте двох інших осіб досить добре. Наприклад, ви можете обрати когось із членів колективу або батьків тощо. Після заповнення анкети, вони сформулюють деякі твердження щодо вас.

Тому ви повинні добре проінформувати їх про мету та спосіб роботи. Попросіть їх зазначити в анкеті, ким вони є для школи та функції, які виконують у школі.

Вкажіть своє ім'я на всіх анкетах, до яких маєте відношення.

Попросіть осіб, які заповнюють анкету, щоб вони передали їх вам у закритих конвертах.

Потурбуйтеся, аби всі конверти з анкетами були надіслані в одному конверті. Вкажіть на конверті своє ім'я чітко, для можливого зворотного зв'язку щодо отриманих даних.

Дані анкетного опитування не друкуватимуться та не розповсюджуватимуться так, щоб можна було впізнати керівника школи, щодо якого проводилось анкетування.

#### Загальне пояснення (призначене для всіх, хто закінчує анкетне опитування).

Завдяки даному анкетному опитуванню можна зрозуміти, з якої точки зору керівник школи розглядає організацію, а також чому він приділяє більше уваги на шляху досягнення мети. Під час програмних зборів керівник школи отримає опрацьовані результати. Всі вони поєднуюватимуться так, що встановити дані заповнення анкети кожного опитаного буде неможливо.

Анкета буде закінчена різними людьми.

Анкета складається з багатьох запитань (28). Вкажіть наскільки ці твердження притаманні керівникові школи, який попросив вас заповнити анкету.

- Якщо твердження не відповідає керівникові школи — позначте 1.  
 Якщо твердження трохи відповідає керівникові школи — позначте 2.  
 Якщо твердження менш-більш відповідає керівникові школи — позначте 3.  
 Якщо твердження більш-менш відповідає керівникові школи — позначте 4.  
 Якщо твердження відповідає керівникові школи — позначте 5.  
 Якщо твердження точно відповідає керівникові школи — позначте 6.



### Анкета для керівника школи

Заповніть, будь ласка, анкету, оцінюючи кожне твердження за шкалою від 1 до 6, де:  
 1 — майже ні; 2 — трохи; 3 — менш-більш; 4 — більш-менш; 5 — майже згоден; 6 — згоден

Ім'я керівника школи						
Ваші функції у школі						
Позначте правильний варіант: ___ батьки; ___ керівник школи; ___ член команди; ___ інше						
Твердження						
1	У школі керівник залучається до всіх процесів разом з іншими	1	2	3	4	5 6
2	Керівник школи вміє організувати людей та засоби	1	2	3	4	5 6
3	Керівник школи надихає інших працювати плідно	1	2	3	4	5 6
4	Керівник школи враховує почуття інших	1	2	3	4	5 6
5	Керівник школи вміє вирішувати шкільні конфлікти	1	2	3	4	5 6
6	Керівник школи вміє переконувати інших	1	2	3	4	5 6
7	Керівник школи мислить логічно та чітко	1	2	3	4	5 6
8	Керівник школи здатний відстояти свої погляди та політику	1	2	3	4	5 6
9	Керівник школи повідомляє переконливу точку зору	1	2	3	4	5 6
10	Керівник школи підтверджує шляхи вирішення проблеми фактами	1	2	3	4	5 6
11	Керівник школи турбується, аби інші були задіяні до процесу прийняття рішення	1	2	3	4	5 6
12	Керівник школи легко досяжний для інших людей	1	2	3	4	5 6
13	Керівник школи детально аналізує проблеми	1	2	3	4	5 6
14	Керівник школи відзначає добре виконану роботу	1	2	3	4	5 6
15	Керівник школи стимулює участь інших	1	2	3	4	5 6
16	Керівник школи щиро вірить у прозорість структури та системи	1	2	3	4	5 6
17	Керівник школи підкреслює добре організовану роботу	1	2	3	4	5 6
18	Керівник школи наполегливо підкреслює шкільну культуру	1	2	3	4	5 6
19	Керівник школи розвиває та здійснює прозору політику	1	2	3	4	5 6
20	Керівник школи переконує тих, хто не згоден з його баченням та політикою	1	2	3	4	5 6
21	Керівник школи має багату уяву та є креативним	1	2	3	4	5 6
22	Керівник школи вміє слухати інших	1	2	3	4	5 6
23	Керівник школи ставить перед собою чіткі та досяжні цілі	1	2	3	4	5 6
24	Керівник школи вміє отримати ефективну підтримку та співробітництво	1	2	3	4	5 6
25	Керівник школи розвиває нові та стимулюючі можливості для школи	1	2	3	4	5 6
26	Керівник школи заряджає ентузіазмом інших	1	2	3	4	5 6
27	Керівник школи вміє вдало вести переговори	1	2	3	4	5 6
28	Керівник школи — харизматична особистість	1	2	3	4	5 6

Щиро дякуємо вам за заповнення цієї анкети. Ви можете передати її керівникові школи у закритому конверті.

### Використана література

1. Фуллан М. Сили змін. — Львів, 2000. — 269 с.
2. Е. Маркс. Нотатки на шляху до організації, яка навчається, 1997.
3. Освітній менеджмент: Навч. пос./ За ред. Л. Даниленко, Л. Карамушки. — К.: Шкільний світ, 2003. — 400 с.

## ТЕМА 3.2. ПРОФЕСІЙНЕ ВІДНОВЛЕННЯ ТА ПІДТРИМКА РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІВ

### ЦІЛІ:

- розвинути вміння щодо надання систематичної підтримки педагогам у процесі професійного відновлення;
- ознайомити з основними чинниками впливу на процес успішного відновлення і розвинути відповідні вміння;
- розвинути знання і розуміння про суб'єктивну концепцію забезпечення відновлення;
- розвинути навички використання моделі СВAM у процесі професійного відновлення.

### ЗМІСТ ТЕМИ ТА ПРОПОНОВАНИЙ ЧАС



Час	Зміст
5 хв	Вступ до теми
55 хв	Суб'єктивна концепція забезпечення відновлення
30 хв	Лекція Модель СВAM — вступ та застосування
10 хв	Підсумки
<b>100 хв</b>	

### ЗАГАЛЬНИЙ ОПИС ТЕМИ

#### 1. Вступ до теми.

Представте учасникам тему «Професійне відновлення та підтримка розвитку педагогів»: основну думку, терміни, зробіть огляд підтем.

#### 2. Практичне завдання «Суб'єктивна концепція забезпечення відновлення».



вступ — 5 хв, робота в парах — 30 хв, обговорення — 20 хв.

##### Вступ.

##### Робота в парах.

Учасники самостійно заповнюють робочий аркуш «Суб'єктивна концепція забезпечення оновлення», анкету «Масштаб втручання шкільного лідера», опитувальник «Керівництво оновленнями» (див. Роздавальний матеріал до теми 3.2.)

Пари діляться своїми відповідями з робочого аркуша 1 та анкети, а також ставлять один одному критичні запитання. Оберіть з колонки «НІ» одну чи дві відповіді, які були б корисні для вашої школи. Поясніть, чому ви так вважаєте. Що означає для вас завдання шкільного лідера?

##### Обговорення. Проведіть обговорення всією групою навколо питань:

- Яким чином ви залучені до діяльності щодо освітнього відновлення та тренування вчителів?
- Яким чином це систематично (планування та метод) відбувається?
- Який досвід здобуто (що працює, а що — ні)?
- Опанування якими якостями вимагається від керівника цієї діяльності?

#### 3. Лекція «Модель СВAM — вступ та застосування».



Для лекції використайте інформацію, що міститься в підтемі «Модель СВAM — вступ до застосування»

#### 4. Підсумки.

## ТЕМА 3.2. МАТЕРІАЛИ ДЛЯ ВИКЛАДАЧА

### Суб'єктивна концепція забезпечення відновлення

Опис кількох важливих елементів цієї концепції.

#### 50 років освітнього оновлення.

- За останні кілька років у розвитку цієї теорії відбулося кілька змін. Вони можуть бути структуровані за такими ключовими поняттями: *прийняття, виконання, шкільна організація, ефективна школа, вдосконалена школа*. Останнє поняття наближає нас до поняття школи як навчальної організації.

#### Школа як навчальна організація.

- Виконання освітніх змін впливає на *шкільний розвиток*.
- Існують різні визначення такої школи.
- Школа, як частина освітніх змін, володіє певними потужностями.
- У процесі освітніх змін виокремлюються три важливі етапи та фактори впливу на них.
- Шкільне правління — визначальний фактор у процесі розвитку школи.
- Питання порядку денного шкільного правління включають менш вагомий оновлення (зміни першого порядку) та фундаментальні зміни в шкільній організації, культурі, цілях (зміни другого порядку, див. модель Фуллана (Fullan)).

- Шкільне правління дає змогу розвиватися школі у напрямку навчальної організації, тобто такої, де планування відбувається на рівні колективу.
- Навчальна організація — це організація, де колективний рівень надає їй більше можливостей. Колективне навчання передбачає колективні зміни та досягнення, Відтак, люди в організації функціонують ефективніше.

Розглядаючи навчання в організаціях, варто охарактеризувати кілька важливих факторів:

- Головним чином, навчання відбувається як розмірковування про те, що сталося, щоб з'ясувати, чому це сталося. Таке навчання — конкретне, а не абстрактне, активне, а не рефлексивне.
- Навчання відбувається на кількох рівнях управління. Люди прагнуть вдосконалити управління, вони хочуть навчитися робити щось краще та ефективніше.
- Навчання передбачає балансування між баченням та реальністю, воно продовжує пояснення та пристосування, виходячи з наших уявлень про дійсність та наше місце у цій дійсності; а також підхід до організації як до системи, де всі процеси пов'язані між собою та залежать один від одного.

#### Модель СВАМ — вступ до застосування.

Якщо специфіка школи та індивідуальні втручання знаходяться в центрі уваги, ми зазначаємо дві важливі взаємопов'язані складові процесу освітніх змін: *учитель та лідер* (наприклад, директор). Перший з них так чи інакше залучений до здійснення оновлення (інновації). Інший, як внутрішній керівник цього оновлення, в основному, зосереджується на підтримці вчителів.

Прочитавши певну літературу, стає зрозумілим, що так звана модель СВАМ розкриває можливості підтримки вчителів, які залучені до освітнього оновлення (до інноваційної діяльності) [1].

#### Значення моделі СВАМ полягає у наступному:

- Рух перспективи прийняття до перспективи виконання.
- Рух підтримки вчителів поза школою до керівництва вчителями у школі.

#### Найважливіші складові моделі СВАМ:

- Найважливіша одиниця змін — це вчитель.
- Зміни чи інновації — це процес, а не одноразова дія.
- Вчителі реагують на інновації по-різному, це залежить від особистого досвіду кожного.
- Коли вчителі залучені до процесу інновацій, вони можуть досягти розвитку своїх навичок. Вони проходять різні стадії (сам, завдання, дія).

Вчителів, які залучені до процесу інновацій, потрібно наставляти. Наставник має звернутися до потреб учителів.

#### Застосування моделі СВАМ відкриває такі важливі можливості:

- Опис функцій учителів.
- Оцінка виконання оновлення.
- Дослідження потреб керівництва.

Для застосування цих можливостей була розроблена анкета, яка складається з 52 запитань, 8 варіантів відповідей (Ванденберг (Van De Berg)). На її основі було створено нову анкету — «Інтенсивність залучення», яка складається з 12 загальних запитань.

Залучення вчителя до процесу оновлення може бути пов'язане з етапами процесу освітніх змін (табл. 3.2).

Таблиця 3.2

#### Етапи процесу освітніх змін

№	Опис етапу	Відноситься до	Зв'язок із процесом освітніх змін
			Початок етапу прийняття
1	Я знаю що таке оновлення	Поглиблення у теоретичні аспекти оновлення	
2	Я знаю складові оновлення	Прийняття глобального знання	
3	Я знаю, що таке оновлення	Вчасно дізнаватися про всі деталі	
			Перехід від прийняття до виконання
4	Я знаю, що мені потрібно робити під час оновлення у класі	Наявність необхідних знань, які можна застосувати до оновлення	
5	Я знаю, як потрібно впроваджувати оновлення у класі	Знання, що базуються на досвіді	
6	Я знаю, на що мені слід звернути увагу під час проведення заняття		
7	Я можу здійснювати оновлення	Загальний контроль оновлень	
8	Я в змозі зробити те, що від мене потребується щодо оновлення		
9	Я можу працювати для оновлення	Навички, які дають змогу заглибитись в оновлення	
10	Я можу організувати свою роботу для оновлення належним чином		
11	Робота з оновленням для мене легка		
			Виконання переходу до об'єднання
12	Оновлення як тренування	Повне об'єднання	

За допомогою анкетного опитування (а також за допомогою розмов) керівники можуть визначити, чи є ці оновлення корисними. І на основі цього вони можуть врахувати основні потреби вчителів та школи в цілому.

Дехто з керівників може очікувати, що він:

- може розбити проект оновлення на етапи;
- знає, на якому етапі перебуває проект оновлення та вчителі;
- знає, які втручання можна застосовувати на кожному з етапів оновлення;
- а також може це застосувати.

### Теорія залучення

Франциска Фуллер (Fuller & Brown, 1969) висунула гіпотезу, що вчителі під час своєї освіти проходять три етапи **стурбованості**. Їхні питання та проблеми залежать від рівня освіти.

Перший рівень, який виокремила Фуллер, — «етап, що передує навчанню». Це період введення вчителя у його діяльність. Головна увага на цьому етапі зосереджується на собі як на вчителеві, а також виявляються приховані та явні занепокоєння. Явна стурбованість стосується тих аспектів, які обговорюються під час коротких бесід, наприклад, питання стосовно дотримання порядку.

Другий рівень — прихована стурбованість є більш особистою і стосується проблем, які відчуває молодий спеціаліст, котрий тільки-но починає працювати у школі.

Третій рівень — це пізня стурбованість. Попередні рівні ставили в центр уваги те, як оцінюють його роботу інші, тепер же в центрі уваги знаходиться вплив навчальної роботи вчителя на учнів та його самооцінка.

Пізніше Фуллер (Fuller & Brown, 1975) сформулювала та поділила ці рівні іншим чином. Вона виділила **три форми стурбованості**:

- «стурбованість виживання»,
- «стурбованість навчання»,
- «стурбованість учнів».

«Стурбованість виживання» відображає попередню «стурбованість молодого вчителя». Разом із «стурбованістю навчання» вчителі звертають свою увагу на сам процес навчання (нестача матеріалу, завелика кількість учнів тощо). На етапі «стурбованість учнів» учитель намагається зрозуміти себе як педагога, з'ясувати мету навчання, а також те, який вплив має його робота на учнів. Важливо, що всі ці три форми залучення не хаотичні, а йдуть у певному порядку.

### Модель СВМ

У 70-х роках ХХ ст. Університетом Техасу (США) була розроблена модель СВМ (Хол, Волес та Досет (Hall, Wallace & Dossett, 1973)). Вона розглядає особу як найважливіший елемент. Якщо люди хочуть, щоб особа змінилася, вони для початку мають з'ясувати її можливості, потреби та залучення. Далі керівник може звертатися до цих потреб. Залучення особи базується на теорії Фуллер. У моделі СВМ ідея залучення застосована до вчителів, які працюють над оновленням.

### Існує шість відправних точок стосовно моделі СВМ

Перша — це особа (вчитель) — найважливіша складова змін. Застосування організаційних змін — другорядне. Люди вважають, якщо дозволити іншим поглянути на оновлення по-різному, тоді, ймовірно, оновлення відбуватиметься успішно.

Друга — процес, який неодноразовий. Люди та організації не можуть провести зміни в освіті швидко. Чим складніша інновація (оновлення), тим більше часу необхідно для її застосування.

Третя — особистий досвід. Кожен учитель реагуватиме на інновації по-різному, оскільки має свій власний особистий та кар'єрний досвід. Модель СВМ розглядає ці відмінності між учителями як критерій щодо типів втручання.

Четверта — стверджує, що коли вчителі отримують підтримку та допомогу щодо їх залучення та навичок, тоді їхній розвиток більш передбачуваний, порівняно з тим випадком, коли їхні навички не беруться до уваги.

П'ята — процес змін може і повинен бути скерованим. Для цього необхідно розробити план, де зазначатимуться залучені особи, а також необхідні навички для застосування інновацій.

Шоста — щоб бути ефективним, цей план має бути сфокусованим, насамперед, на людях, які беруть участь у процесі змін, а також на самій інновації.

Таким чином, чотири найважливіші складові моделі СВМ складаються з етапів:

- залучення,
- рівня використання,
- конфігурації інновацій,
- втручання.

Ці етапи надають керівникові інформацію про людей та інновацію, які дають йому змогу провести оновлення. Ми не розглядатимемо рівень використання, втручання та конфігурації інновацій, оскільки досліджуємо лише етап залучення.

### Стадії стурбованості.

Розробники моделі СВМ вважали, що погляди Фуллер на розвиток залучення вчителів можуть бути звернені до вчителів, які працюють над впровадженням оновлення. Вона поділила людей на три основні групи залучених, а саме:

- залучені самостійно,
- залучені до завдання,
- залучені до студентів і вчителів (вплив).

На основі досліджень та досвіду в оновленні, згодом було виокремлено *сім «рівнів стурбованості»* Хол, Джордж та Рутерфорд (Hall, George & Rutherford, 1977):

1. Розуміння. На цьому рівні вчитель демонструє помірне залучення до інновацій.
2. Інформаційний. На цьому рівні вчитель демонструє наявність загального розуміння оновлення та прагне дізнатися про це більше. Залучений не турбується про свою позицію. Він цікавиться загальними аспектами інновації, такими як її характеристики, результати, а також тим, що необхідно, аби застосувати це оновлення.



3. Особистий. На цьому рівні залучений почуватися невпевненим у тому, що необхідно для інновації, невпевненим у своїх можливостях усвідомити оновлення, а також у своїй ролі в оновленні. На цьому рівні вчитель цікавиться, чи не зашкодить оновлення існуючій структурі організації та його власним інтересам.
4. Управління. На цьому рівні увага концентрується на процесах і завданнях, які здійснюються під час оновлення, а також на інформації та іншому допоміжному матеріалі.
5. Наслідок. На цьому рівні увага вчителів спрямовується на вплив оновлення на учнів. Наголошується на необхідності оновлення для учнів, на оцінці результатів цих учнів, а також на тому, що необхідно, аби покращити ці результати.
6. Співпраця. На цьому етапі наголошується на координації та кооперації задля успішного оновлення.
7. Перефокусування. На цьому рівні основною є розробка більш загальних результатів оновлення, включаючи можливість зміни оновлення або навіть заміну його іншою ініціативою.

Посилаючись на гіпотези Ф. Фуллер та моделі СВМ, дослідники вважають, що ці рівні залучення відбуваються у певному порядку.

Вчителі, які ще не застосовують оновлення, але, можливо, зайняті підготовкою до нього, виявлятимуть помірний інтерес до нього (рівень 0), або ставитимуть інформативні запитання (рівень 1) та запитання щодо власної ролі в оновленні (рівень 2). Інші рівні знаходяться поза увагою вчителів. Із початком проведення оновлення вчителя турбуватиме щоденне оновлення у класі (рівень 3). Питання щодо інформації та особи (рівні 1 та 2) поступово знаходять свої відповіді та зникають. Поступово виникатимуть запитання щодо впливу, кооперації та перегляду (рівні 4–6).

Три останні рівні виникнуть, коли вчитель отримає більше досвіду у роботі з оновлення. Коли це станеться, перший рівень зникне.

### «Керівництво процесом» та «Інтенсивність залучення»

«Інтенсивність залучення», за словами вчителів, дає їм розуміння та знання під час проведення оновлення. Це починається через ознайомлення з інформацією щодо оновлення та залучення до нього у класі. Це згодом допоможе вчителю зрозуміти процес оновлення в цілому.

У попередньому дослідженні Гутвена (Houtveen, 1990) йдеться про заходи, яких мають дотримуватися керівники оновлення під час його проведення. Існує дві групи таких заходів, які пов'язані зі стадією *ініціювання*, а також *прийняття оновлення*; насамкінець виокремлюємо дві групи заходів, які пов'язані зі стадією *інкорпорації*.

Діяльність керівника спрямована на прийняття оновлення. Він надає нову інформацію про причину та цілі оновлення, мотивує вчителів розпочати оновлення та керувати процесом прийняття рішень під час оновлення.

Вчитель справді хоче розпочати роботу з оновленням будь-чого у навчально-виховному процесі, а керівник акцентує свою увагу на заходах щодо виконання оновлення. Ці заходи мають на меті надання інформації щодо того, як потрібно проводити оновлення. Керівник може проводити це через тренування вчителів у роботі з оновленням та надання зворотного зв'язку. Доки вчитель не відповість на шосте запитання «так», тоді заходи керівника щодо нього не будуть ефективними. Дослідження показали, що втручання керівника мають сенс, коли вчитель вже довго працює з оновленням.

Керівник може спрямовувати свою діяльність на зміну поведінки вчителя під час роботи з оновленням. Діяльність керівництва має наслідувати оновлення, відвідування занять та надання вчителю можливості до самоуправління. На цьому етапі керівник повинен розуміти, що зворотний зв'язок не є деталізованим. Учитель перебуває на етапі повного контролю над оновленням. Тепер керівник має спостерігати за командою та допомагати їй у процесі оновлення. Як тільки вчитель зможе стверджувати, що оновлення дається йому легко, керівник може вважати оновлення виконаним. Тепер він концентрує свої зусилля на об'єднанні оновлень. Мається на увазі приділення уваги оновленню, аби воно було впроваджене у шкільне життя, а школа була оновленою та покращеною. Також слід проводити оцінку оновлення на стадії об'єднання.

## ТЕМА 3.2. РОЗДАТКОВИЙ МАТЕРІАЛ ДЛЯ УЧАСНИКІВ

### Робочий аркуш «Суб'єктивна концепція оновлення та керівництва»

Дайте найкоротші відповіді на запитання.

1. Які дії в галузі освітнього оновлення (виконання оновлення) і тренування/керівництва мали місце у вашій школі?
2. Яким чином ви до цього були залучені? Яку роль виконували? Чи є така діяльність, яка потребує чимало вашого часу?
3. Чи вважаєте ви, що діяльність з приводу освітнього оновлення відбувається систематично? Чи існує план діяльності? Чи доцільно використовуються втручання? Чи ви це робите?
4. Якого досвіду ви набули у здійсненні оновлення? Що було успішним, а що — ні?
5. Яким є ваш досвід у керівництві/тренуванні? Що було успішним, а що — ні?
6. Які якості допомагають вам здійснювати оновлення? А керівництво? Як ви володієте цими якостями?

Дякуємо за співпрацю!!!



### Анкета «Масштаб втручання шкільного лідера»

Хотвін В. Ван де Гріфт (Houtveen W. van der Grift) багато років досліджував освітнє лідерство на прикладах початкової освіти. Так було розроблено анкетне опитування «Масштаб втручання шкільного лідера» (наведено нижче).

Зробіть позначку, якщо ваша відповідь: **НІ** чи **ТАК**

№	ТВЕРДЖЕННЯ	НІ	ТАК
1	Я впевнений, що керівництво залучене до оновлення		
2	Я розмовляю з людьми поза школою про оновлення		
3	Я розмовляю з батьками стосовно оновлення		
4	Під час шкільних зборів я повертаюсь до питань, які обговорювалися раніше, застосовуючи оновлення		
5	Я розмовляю персонально з кожним учителем про оновлення у класах		
6	Я розмовляю персонально з кожним учителем стосовно здобутків учнів під час оновлення		
7	На шкільних зборах я обговорюю здобутки учнів під час оновлення		
8	На шкільних зборах я прошу вчителів розказати детальніше про прогрес оновлених дій у їхніх класах		
9	Я стежу за досягненнями учнів під час оновлення		
10	Я стежу за досягненнями учнів під час оновлення у письмовій формі		
11	Я продовжую обговорення з учителем про оновлення, яке я побачив у класі		
12	Я спостерігаю за тим, що відбувається у класі під час оновлення		
13	Я чітко показую вчителю, коли процес оновлення проходить недостатньо ефективно		
14	У письмовій формі фіксую те, що роблять учителі для оновлення		
15	Проаналізувавши свої спостереження, я надаю вчителю пропозиції стосовно застосування оновлення		
16	Я стежу за тим, як на практиці застосовуються мої пропозиції		

Дякуємо за співпрацю!



**Опитувальник «Керівництво оновленнями»**

**Запитання для керівників, які прагнуть з'ясувати інтенсивність залучення**

1. Чи зацікавлені ви в оновленні? Чи знаєте ви щось про нього? Якщо так, розкажіть більше про оновлення.

---

---

---

---

---

2. Якщо ви не знаєте нічого про оновлення, чи хотіли б ви дізнатися?

---

---

---

---

---

3. Чи знаєте ви, як могли б здійснити оновлення?

---

---

---

---

---

4. Чи є у вас певний досвід у застосуванні оновлення? Чи знаєте ви як застосовувати оновлення під час проведення уроків?

---

---

---

---

---

5. Чи впораєтеся з оновленням? Чи зможете зробити те, що від вас очікують?

---

---

---

---

---

6. Чи легко можете працювати з оновленням?

---

---

---

---

---

**Дякуємо за співпрацю!**

**Використана література**

1. Даниленко Л.І. Управління інноваційною діяльністю в загальноосвітніх навчальних закладах. — К.: Міленіум, 2004. — 320 с.

## ТЕМА 3.3. РОЗВИТОК ЯКОСТІ ОСВІТИ

### ЦІЛІ.

Розвинути знання і вміння керівників щодо:

- формування в них чіткого бачення освітніх аспектів якості та визнання їх у соціальному й освітньому напрямках;
- розуміння основних фаз реорганізації (змін) та факторів впливу на її успіх;
- управління змінами і систематичної підтримки педагогів у процесі змін.

### ЗМІСТ ТЕМИ ТА ПРОПОНОВАНИЙ ЧАС



Час	Зміст
15 хв	Вступ до теми
75 хв	Від розуміння до поняття якості
60 хв	Роль керівника школи
10 хв	Підсумки
<b>160 хв</b>	

### ЗАГАЛЬНИЙ ОПИС ТЕМИ

#### 1. Вступ до теми.



Під час розгляду теми «Розвиток якості освіти» увага приділятиметься наступним питанням:

- розвиток бачення школи, стан викладання, ролі керівника школи;
- обговорення бачення та зацікавлення команди;
- розвиток та впровадження системи забезпечення якості разом із командою;
- методичне застосування системи забезпечення якості;
- використання набутих навичок;
- підтримка та супровід команди/вчителів на педагогічно-дидактичному рівні;
- аналіз основних завдань керівника школи.

У вступі викладачеві слід пояснити зв'язок між темами «Забезпечення якості освіти» та «Зміни у керівництві». Забезпечення якості освіти буде встановлено, базуючись на визначених критеріях та показниках школи, що становлять план дій. Він може бути спрямований на покращення вже існуючих сфер функціонування школи, або ж привести до повних чи часткових змін. До процесів рішення, планування, виконання, управління, контролю та звітування додається методичний супровід.

Продовжить викладання, використавши матеріали з підтеми «Пояснення».

#### 2. Практичне завдання «Від розуміння до поняття якості».



- мозкова атака — 10 хв,
- міні-лекція — 5 хв,
- робота в групах — 30 хв,
- групова дискусія — 20 хв,
- узагальнення — 10 хв.

##### Мозкова атака:

Обговоріть поняття: «важливі характеристики якості», «показники», «критерії», «вимірювання якості». Зазначте, що розуміння зв'язку між цими чотирма поняттями, допоможуть вам визначити інструменти та методи, які стосуються забезпечення якості освіти.

##### Міні-лекція:



Використай матеріал, зазначений у підтемі «Від розуміння до поняття якості».

У кінці надається визначення поняття «забезпечення якості», розроблене Ен тер Бек.

##### Робота в групах «Забезпечення якості»

А). Обговоріть у групах по 4 особи запитання, що запропоновані у попередньому завданні.

В). Яким чином досягається завдання щодо забезпечення якості, визначене у плані роботи школи?

С). Визначте 5 основних факторів / мотивів забезпечення якості у власній школі.

Запитання до обговорення в групах:

- Що означає «забезпечення якості»?
- Що робилося систематично?
- Чи відбувається циклічний процес?
- Чи є дії, спрямовані на вдосконалення та забезпечення якості?
- Які фактори, що є у вашій школі, можуть вплинути на якість?

Групова дискусія.

Обговорення результатів роботи груп.

Узагальнення

Обговоріть, який вплив може мати забезпечення якості освіти на роботу школи.

Узагальнення викладача: *Переваги забезпечення якості:*

- вдосконалення початкового процесу;
- задоволення від роботи;
- ефективність роботи;
- бюрократія: очевидна та прихована;
- застереження від зайвих витрат;
- застереження від втрати довіри;
- гарний зовнішній вигляд;
- продовження існування;
- робота згідно закону.

### 3. Лекція «Роль керівника школи».



Розпочніть лекцію з обговорення питань: умови для створення кращого забезпечення якості, обізнаності якості, відповідної шкільної культури та структури надання консультацій.

Також обговоріть, що управління школою має бути визначено як аспект якості.

Для лекції використовуйте матеріал, зазначений у підтемі «Роль керівника школи».

### 4. Підсумки.

## ТЕМА 3.3. МАТЕРІАЛ ДЛЯ ВИКЛАДАЧА

### Пояснення

Останні десять років значна увага приділяється висвітленню в освітній системі теми «Забезпечення якості освіти». Різні дослідження свідчать, що у даній сфері існує ряд не вирішених проблем. Держава має взяти на себе відповідальність за створення відповідних умов задля забезпечення розвитку системи освіти. Деякі фахівці вважають, що система освіти застаріла, вона не відповідає рівневі розвитку дитини. Батьки у цьому випадку беруть на себе роль критичних споживачів, віддаючи свою дитину до школи, яка має найкращі показники якості. Тому школи стають більш активнішими, засновують власні шкільні газети, оприлюднюють річні звіти.

Ми очікуємо, що працюючи над даною темою, школи розроблять свою власну систему забезпечення якості освіти.

Водночас, хотіли б звернути увагу на перспективи щодо відповідальності та вдосконалення; довести, що школа дійсно має відповідну якість освіти, яка виявляється не лише через проведення PR-кампаній та реклам.

Вислів «Якість слід показувати» відомого професора А. Д. де Грута (A. D. de Grut) легше цитувати, аніж виконувати. Для школи досить важко показати свою справжню якість освіти, а для оточуючих визначити рівень якості розвитку школи.

Забезпечення якості освіти — циклічний навчальний процес, який можна описати так.

1. Те, чого ви бажаєте досягти (цілі).
2. Визначте, що вам потрібно аби досягти цілі (ресурси та завдання).
3. Зробіть це (впровадження та спостереження).
4. Те, чого ви досягли (оцінювання).
5. Покажіть свою відповідальність (звітність).

У кількох словах цей процес можна описати так: *бачення — вимірювання — покращення або: якісне визначення, якісне вимірювання, якісний контроль та якісне покращення.*

*Школа має пройти всі ці фази, аби досягти вищої освітньої якості. Очікується, що розробкою цілей займатиметься керівник школи та його команда. Крім того, він має зайняти позицію лідера під час процесу реорганізації.*

Зміни та реорганізація в освіті знаходять своє місце у забезпеченні якості освіти, що йде пліч-о-пліч з реорганізацією. Школа хоче реалізувати зміни через намагання (маючи мету) досягти кращої якості. Ці зміни диктуються, але деякі зміни пролонгуються школою самостійно. У будь-якому випадку, рекомендовано планувати та керувати змінами. Важливо планувати та спрямовувати ці зміни, якими вони б не були. Процеси реорганізації та запланований процес реорганізації проходять через певні фази. Керівник школи — важливий фактор досягнення успіху під час процесів реорганізації. Він має володіти інтуїцією щодо факторів, які важливі на різних етапах, він також має впливати на них таким чином, аби процес реорганізації мав оптимальний шанс досягти успіху.

Залучення та участь команди є також ключовими факторами: керівник школи має стимулювати їх. Дуже важливо підтримка вчителів під час реорганізації.

#### **Базові компетенції:**

- визначення слів «школа», «викладання», «керівник школи», ґрунтуючись на власній точці зору;
- розвиток і впровадження системи забезпечення якості;
- розвиток і впровадження трансформаційного лідерства та особистого керівництва, що ґрунтується на власній точці зору та стратегічному менеджменті;
- формулювання та впровадження стратегічного менеджменту у школі.

#### **Керівник школи:**

- має чітке бачення освітніх аспектів якості та визнає їх у соціальному й освітньому напрямках;
- може систематично забезпечувати якість;
- може визначати різні аспекти якості, використовуючи розроблений інструментарій;
- може проголошувати обізнаність школи щодо якості освіти;
- розуміє фази процесів реорганізації;
- знає фактори, які можуть впливати на успіх процесу змін та може ними керувати;
- може систематично підтримувати вчителів, реалізуючи освітню реконструкцію.

#### **Важливі запитання для керівника школи під час роботи над даною темою.**

- Що означає слово «якість»?
- Які освітні та соціальні фактори відіграють роль, коли ми говоримо про забезпечення якості освіти?
- Які інструменти, навички, засоби та технології важливі для забезпечення якості освіти?
- Яким чином я можу покращити обізнаність серед працівників школи щодо якості освіти?
- Яким чином можу систематично представляти, реалізовувати та оцінювати забезпечення якості освіти?
- Яку роль у цьому відіграють представники управлінської/відділів освіти?
- Через які фази проходить процес освітньої реорганізації?
- Коли працюю над процесом реорганізації, які ключові фактори маю взяти до уваги?
- Яким чином можу підтримувати мою команду під час процесу реорганізації?
- У чому полягає роль керівника школи?

#### **Від розуміння до поняття якості**

Відштовхуючись від розуміння до поняття якості, ми зробили наступні висновки:

- Якість можна визначити за допомогою певних характеристик.

- Характеристики можна визначити аспектами, що роблять їх видимими та можливими для вимірювання.
- Критерії/норми вимірювання додаються до цих аспектів стосовно рівня, у якому очікується, що індикатор застосовуватиметься.
- Рівень реалізації норми визначається за допомогою інструментів вимірювання.

.....  
 • *А. Д. де Грут (A. D. de Grut) зазначає, що поняття «якість» багатогранне та має різні тлумачення. Таким чином, можна погодитися з тим, що якість освіти важко визначити. Він вважає, що якість потрібно показувати. Це означає, як що освітні цілі школи відомі іншим, тоді можна говорити про розвиток якості школи.*  
 .....

#### **Принципи забезпечення якості, лінії якості та відображення якості**

Лінія якості — це:

- визначення якості;
- вимірювання якості;
- контроль якості;
- вдосконалення якості;
- забезпечення якості.

Забезпечення якості має бути суттєвим, беручи до уваги всі процеси, що відбуваються у школі, включаючи:

- початковий процес: менеджмент освіти;
- середній процес: особистий менеджмент;
- третій процес: менеджмент якості.

Цей процес відбувається систематично. Він циклічний і має бути постійним: бачення — вимірювання — покращення, тобто якісне визначення, якісне вимірювання, якісне покращення, якісний контроль.

Повинен відбуватися зворотний зв'язок щоденної роботи керівника школи.

#### **Визначення поняття «Забезпечення якості»**

.....  
 • *Забезпечення якості передбачає, що якісні цілі та якісні потреби визначені, прийнято певні заходи з метою досягнення цих цілей і що перевірено, чи вжито певних заходів, якщо цих цілей не досягнуто. Саме тому, ми отримуємо циклічний процес забезпечення якості, в якому поняття визначення, вимірювання, контроль, вдосконалення та забезпечення якості є головними. На кожному етапі дуже важливо визначити хто, що та коли робитиме.*  
 .....

*Ен тер Бек, КРС, 1996*

#### **Зв'язок з професійною ситуацією**

Раніше ми мали нагоду переконатися, що кожна школа зайнята забезпеченням якості і вчителі щодня займаються якісною обізнаністю, але ще не всі школи представили власне систематичне управління якістю. Аби репрезентувати власне систематичне управління якістю, потрібно розробити методологічну процедуру її забезпечення, що складається з власної організаційної моделі, завдань та відповідальностей, критеріїв та процесів вимірювання, а також необхідних умов. Ми обрали цілісну модель забезпечення якості, яка включає всі аспекти організації управління якістю, освітні та організаційні: особисті управлінські, фінансові та матеріальні.

Це ми проводимо систематично, упродовж певного часу і ставимо за мету вдосконалення роботи школи.

### Роль керівника школи

Забезпечення якості потребує обізнаності, відповідного середовища у школі, де є налагоджений зв'язок комунікації, забезпечення інформацією, надання кваліфікованих консультацій, де увага приділяється процесам прийняття рішень.

Дослідженнями підтверджено, що керівник школи відіграє важливу роль під час ефективного управління та вдосконалення роботи школи. Ми припускаємо, що кожна школа самостійно визначає показники якості, які важливі для її внутрішньої системи. Як наслідок, кожен предмет має бути забезпечений стандартами і показниками. Показники часто визначають якість у невідповідній мірі, хоча вони мають діяти у так званій основній якості. Врешті можемо заповнити картку якості управління школою. Картка якості описує, яку саме якість керівництво школи вважає важливою та як вони спостерігатимуть і вдосконалюватимуть їх.

### Якість управління школою

Перед тим як розглянути стандарти, показники та ключові якості, обговорімо якими ж якостями мають володіти керівники шкіл. У посібниках з менеджменту існує значна різниця щодо розуміння того, що є менеджментом, а що лідерством. Розглянемо різні теорії та подамо власне метафоричне визначення, яке чітко вказує на те, що ми розуміємо під менеджментом та лідерством, коли говоримо про початкову освіту.

Уявімо керівника школи гідом у горах. Ті, хто знайомі з подорожами у гори, знають, що перед тим, як вирушати туди, потрібно мати чітку мету, чому ви це робите. Так само ці люди знають, що підняття у гори може також стати дослідницькою експедицією з усіма видами адаптації внаслідок неочікуваних подій.

*«Гіда у горах спершу мають визнати, а потім обирають гідом. Він знає всі пейзажі, тому що має достатній досвід роботи і завжди готовий до подорожей. Він знає всі перешкоди, які можуть статися у дорозі, запобігти труднощам, які можуть виникнути. Він знає дорогу і як дістатися вершини. Бути гідом у горах — це не лише професія, це — захоплення. Воно передається й іншим, надихає інших» [3].*

Для керівника школи це означає, що він повинен:

- мати гарну освіту;
- знати актуальні шляхи розвитку;
- вміти застосовувати ці знання на практиці;
- мати план розвитку аби вести до бажаної мети;
- діяти за спільно розробленим планом та місцією.

*«Гід у горах, аби досягти найкращої експедиції, має бути добре організованим. «Що, де і як» мають бути чітко роз'яснені для кожного учасника подорожі, щоб усе пройшло без ускладнень. Власна ініціатива високо цінується, але вона може не вдатися через погану організацію».*

Це означає, що керівник школи має:

- володіти гарними організаційними навичками;
- пропонувати заплановану структуру;
- мати чітке бачення процесів прийняття рішень;
- часові обмеження;
- стимулювати ініціативу в інших;
- дозволяти вчителям працювати.

*«Гід у горах встановлює комунікаційний зв'язок поміж представниками групи. Кожен має знати, що від нього*

*очікується. Не повинно виникати будь-яких непорозумінь. Крім того, необхідно створити гарну робочу атмосферу, фокусування має бути спрямовано на те саме, аби досягти поставленої мети».*

Керівник має знати, що він:

- поважає різницю між учителями;
- має здатність вести комунікаційний зв'язок як з усіма членами команди, так і з кожним індивідуально;
- розвиває вчителів, цінує та визнає їх;
- знає сильні та слабкі сторони кожного;
- створює гарну робочу атмосферу.

*«Гід у горах спостерігає за групою та визначає її потенціал. Він бачить, що одна особа може зробити більше за іншу, що одна особа потребує більше уваги ніж інша. Це свідчить про те, що для деякого подорож може бути легкою, а для когось досить важкою».*

Тобто керівник:

- створює атмосферу довіри;
- підтримує вчителів у їхній роботі.

*«Подорож у гори може бути небезпечною. Важливо мати зрозумілі для кожного домовленості. Всі повинні чітко знати, хто прийматиме рішення у разі виникнення непередбачуваних ситуацій. Від альпіністів вимагається гнучкість, солідарність, хоробрість та творчість. Гарні гіди можуть адаптуватися та допомогти іншим адаптуватися до середовища».*

Для керівника школи це означає, що він:

- спроможний, готовий та сміливий представити структуру;
- здатен та має волю приймати непопулярні рішення;
- бере на себе відповідальність за процес менеджменту.

*Керівники шкіл оцінюють позиції команд та, роблячи невеликі кроки, досягають запланованої мети. Необхідно, щоб керівник школи, з одного боку, міг досягти поставленої мети, а з іншого — брав до уваги всі кроки, які робить команда.*

*Результат метафори «Гід у горах»:*

1. Стандарти та індикатори «Управління школою».
2. Діаграма «Вимірювання лідерства».
3. Картка якості.

### Стандарти та показники «Управління школою»

Дуже важливо, що керівником школи є освітній лідер. Його соціальні (комунікаційні) та організаційні навички також відіграють важливу роль. Кожен стандарт має своє формулювання. Стандарти ведуть до показників, які оцінюють якість. Оскільки показники потребують подальшого вдосконалення, їх представлено з головними характеристиками, так званою основною якістю. Спершу презентуємо три стандарти та їхні відповідні показники, де до кожного з них подано ключове слово. У загальному вигляді це показано на діаграмі 3.1.

#### I. Стандарт. Управління школою забезпечує супровід освітнього процесу на високому рівні.

*Показники: (компетенція–1, стратегії, освітнє лідерство).*

- 1) Кваліфіковане управління школою;
- 2) управління школою розвиває інноваційну політику, яка базується на стратегічному виборі;
- 3) управління школою може впроваджувати політику. Вимірювання лідерства.



Діаграма 3.1. Вимірювання лідерства.

## II. Стандарт. Управління школою включає різноманітні соціальні навички.

Показники (відношення-1, відношення-2, самокерівництво-1, компетенція-2, комунікація, соціально кваліфіковане лідерство, виклики, підтримка, довіра).

Управління школою:

- 1) приймає членів команди такими, якими вони є;
- 2) приймається членами команди;
- 3) надає членам команди достатньо простору;
- 4) наділяє команди почуттям гідності;
- 5) проводить комунікацію на регулярній основі та у гарній манері;
- 6) створює функціональні та приємні робочі умови;
- 7) стимулює виникненню ініціатив членами команди;
- 8) підтримує членів команди на достатньому рівні;
- 9) має довіру до здібностей членів команди.

## III. Стандарт. Керівник школи добре організований.

Показники (самоконтроль-2, системно-організаційний менеджмент).

Управління школою:

- 1) має координаційну здатність;
- 2) надає ефективну систему для адміністрування та організації;
- 3) організовує щоденну діяльність у достатній кількості.

### Діаграма «Вимірювання лідерства»

Дозволимо метафорі, стандартам та показникам вийти за межі відомої діаграми, що використовується у посібнику з адаптивного управління [2]. У цьому разі мова не йтиме про адаптивне лідерство, а швидше про «вимірювання лідерст-

ва». Адаптивне лідерство говорить нам про керівника школи, який адаптується до певного положення вчителів. Вимірювання лідерства базується на взаємній адаптації: керівник школи бере до уваги всі ситуативні фактори, крім того вони вдосконалюють адаптації вчителів до цілей організації.

Діаграма «Вимірювання лідерства» свідчить, що дуже важливо, коли керівник школи має бачення. Прямокутник під колом вказує, що вимірювання якості підтримує спільну місію та бачення. Керівникам шкіл слід ознайомити представників команди з баченням, обговорити його. В результаті матимемо обговорене, розділене та суттєве бачення.

У внутрішньому колі (рис. 3.9), в основному, перевага надається вчителям. По-перше вони мають вірити та отримувати задоволення від власних компетенцій. Їхні знання слід використовувати у школі, співпрацюючи над спільною місією та баченням. По-друге, від них очікується, що вони можуть і готові встановлювати професійні зв'язки зі своїми колегами та керівниками шкіл. І на останок, вони мають індивідуально працювати в рамках визначених завдань.

Але у внутрішньому колі перевага надається не лише вчителям, оскільки ми говоримо про певний рівень синхронізації. Керівники шкіл також мають будувати стосунки з командою та стимулювати відповідальність кожного окремого вчителя. Стандарти містять: двічі компетентнісні показники, стосунки та самокерівництво. Розглянемо їх з точки зору перспективи як учителя, так і керівника.

Трикутник є важливим для керівників шкіл. Вони використовують найзручніші стратегії для досягнення визначених цілей. Він ілюструє його найважливіші навички. Освітнє лідерство, соціально кваліфіковане лідерство та управління якістю обов'язкові навички керівника школи (табл. 3.3).

Таблиця 3.3

### Найважливіші навички керівника школи

Стандарт 1	Показник 1	Компетенція –1
	Показник 2	Стратегії
	Показник 3	Освітнє лідерство
Стандарт 2	Показник 4	Стосунки-1
	Показник 5	Стосунки-2
	Показник 6	Самокерівництво-1
	Показник 7	Компетенція-1
	Показник 8	Комунікабельність
	Показник 9	Соціально кваліфіковане лідерство
	Показник 10	Виклики
	Показник 11	Підтримка
	Показник 12	Довіра
Стандарт 3	Показник 13	Самокерівництво-2
	Показник 14	Системи
	Показник 15	Організаційний менеджмент

Зовнішнє коло вказує на деякі випадки, які мають бути характеристиками відношення та дій керівника школи, що називаються *виклик, підтримка та довіра*. Вимірювання лідерства бере до уваги відмінності між учителями. В основному керівник школи вселяє впевненість у команду, але через виклики та підтримку вони націлені на більш специфічний, орієнтований на особу, ситуативний підхід.

### Картка якості

Визначивши, які якості мають бути притаманними керівникові школи, заповнимо картку якості (див. табл. 3.4



на с. 90) [2]. Ми робимо це, оскільки вважаємо, що керівник школи дійсно мають бути особою, від імені якої забезпечується якість: предмет «Управління школою» має використовуватися у внутрішній системі. Картка якості чітко пояснює яким чином якість управління школою визначатиметься та контролюватиметься. Вона описує якість, яку школа забезпечує для своїх клієнтів — учителів та батьків.

На картці якості позначається не лише опис пропонувананих якостей, а й те, як це можна контролювати: чи виконали керівники шкіл свої обіцянки? На етапі контролю якості в основному йдеться про оцінювання. Картка якості складається з певних фіксованих частин. На першому місці вказується, хто відповідатиме за прийняття перших кроків оцінювання та коли воно відбуватиметься. Буде ідеально, якщо предмет управління школою оцінюватиметься раз на чотири роки, так само як і періодичний план школи. На другому місці картка якості описує, хто з респондентів має заповнити її з обраного інструменту. Крім того, визначається норма: яка межа припустима, а яка ні. Список показників логічно формує засоби дослідження, дає змогу передбачити кожен показник межі. Респонденти позначатимуть чи потрібен індикатор плану дії.

Картка якості також передбачає контроль якості. Він відбувається шляхом постійного обговорення мети, яке може відбуватися разом із оцінюванням раз на чотири роки. Рада директорів та команда значно більше часу приділяють обговоренню стандартів, показників та основної якості. З метою контролю мети якості, картка якості складається з основних висновків та дій. Оскільки оцінювання без дій менш ефективно, має відбуватися зворотний зв'язок (наявні отримані дані), діагностування (яким чином результат можливо висвітлити) та втручання (до яких дій ці висновки можуть привести) — (див. табл. 3.4 на с. 90).

### Єгипетське коло якості

Імхотеп (лікар, архітектор, вчений Древнього Єгипту) у 2650 році до н. е. побудував піраміду фараонові Джосеру. Він був керівником, який дотримувався якості з перших годин роботи, розробив забезпечення якості інтегральної системи, яка складається з чотирьох нероздільних компонентів:

- визначення якості,
- керування якістю,
- вдосконалення якості,
- контроль якості.

За час будівництва піраміди він змінював дизайн п'ять разів, щоразу вдосконалюючи не лише своє творіння, а й систему якості.

Розглянемо ці компоненти.

#### → Визначення якості.

Імхотеп використовував однакові якісні вимоги до матеріалу, вимірювання та методів роботи. Обираючи каміння, яке було нерівним, він не тільки звертав увагу на матеріал, з якого він зроблений, а й вимірював його. Каміння не мало перевищувати 0,03 мм. Надавши чіткі інструкції десятку тисяч робітників, він заздалегідь визначився яку якість хоче отримати. Серед будівельників були люди, які неодноразово працювали з камінням: дроворуби, мулярі, землеміри, столяри тощо, але крім них були й тися-

чі інших, які не мали такого досвіду роботи. Всі працівники мали чіткі інструкції щодо того, хто, що, коли і де має роботи. Імхотеп визначив етапи кінцевого виконання певного обсягу роботи.

#### → Керування якістю.

Розробивши етап визначення якості, Імхотеп чітко пояснив усім, що він особисто має на увазі під поняттям «бажана якість». Він організував процес керування якістю: моніторинг, контроль. Перебуваючи на одному з цих етапів, легко визначити чи не були допущені помилки, чи все йде так, як заплановано. Важливо зрозуміти, що процес відбувається ефективно і цілеспрямовано. Вимірювання якості виконується періодично аби побачити чи процес іде у правильному напрямі та в гарному темпі. Створення інформаційної системи з метою інформування про хід роботи є ще одним важливим елементом під час керування якістю.

#### → Вдосконалення якості.

У процесі роботи використовувалися будівельні матеріали вищого ґатунку. Імхотеп створив навколо піраміди численні будівлі аби зробити загробне життя фараона приємнішим та безпечнішим. Ці будівлі містили майно фараона, вазу з їжею та численні магичні зілля. Словом, це були дії, здійснені Імхотепом з метою вдосконалення якості.

#### → Контроль якості.

Імхотеп контролював чи виконують конструктори поставлені перед ними вимоги. Контроль якості був важливим етапом, оскільки піраміда просто могла б упасти. Імхотеп заздалегідь підрахував, якою має бути припустима лінія відхилурички Ніл. Якщо вони знаходяться в межах лінії, якщо вимірювання якості встановлено, тоді піраміда не буде кривою. Імхотеп чітко знав, що перед тим, як керувати та контролювати якістю, слід визначити власну якість.

Імхотеп використав контроль якості, ставши взірцем для своїх послідовників. Він знав, що контроль якості гарантуватиме цілісність та перешкодить відхиленню піраміди у кінцевому результаті. Викривлені стіни, що має піраміда, свідчать про прокляття: чотири трикутні сторони піраміди випромінюють сонячні промені, що світять над фараоном та поєднують його з богом сонця Ра.

За своєю професією Імхотеп був лікарем. На папірусі він записав всі отримані результати, як досягти якості, які пізніше були переслані конструктору. Він досконало описав шлях досягнення якості і саму якість, тому вважається покровителем усіх архітекторів та Королівства Персії, а також героєм усіх єгипетських письменників.

### Використана література

1. *Ельникова Г. В.* Наукові основи розвитку управління загальною середньою освітою в регіоні: Монографія. — К.: ДАККО, 1999. — 303 с.
2. *С. Х. Бос, Дж. Кортеленд /* Управління початковою школою, листопад, 1998.

**КАРТКА ЯКОСТІ УПРАВЛІННЯ ШКОЛОЮ**

Область	Шкільні умови			
Предмет	Управління школою			
Стандарти	1. Управління школою забезпечує супровід освітнього процесу на високому рівні. 2. Управління школою включає різноманітні соціальні навички. 3. Керівник школи добре організований			
Показники		Бали – + +	Дія	Рік
1	Кваліфіковане управління школою.	1 2 3 4	0	
2	Управління школою розвиває інноваційну політику, яка базується на стратегічному виборі.	1 2 3 4	0	
3	Управління школою може впроваджувати політику.	1 2 3 4	0	
4	Управління школою сприймає членів команди такими, якими вони є.	1 2 3 4	0	
5	Управління школою приймається членами команди.	1 2 3 4	0	
6	Управління школою надає членам команди достатньо простору.	1 2 3 4	0	
7	Управління школою дає членам команди почуття гідності.	1 2 3 4	0	
8	Управління школою проводить комунікацію на регулярній основі та у гарній манері.	1 2 3 4	0	
9	Управління школою створює функціональні та приємні робочі умови.	1 2 3 4	0	
10	Управління школою стимулює виникнення ініціатив членами команди.	1 2 3 4	0	
11	Управління школою підтримує членів команди на достатньому рівні.	1 2 3 4	0	
12	Управління школою має довіру до здібностей членів команди.	1 2 3 4	0	
13	Управління школою має координаційну здатність.	1 2 3 4	0	
14	Управління школою додає ефективну систему для адміністрування та організації.	1 2 3 4	0	
15	Управління школою організовує щоденну діяльність у достатній кількості.	1 2 3 4	0	



## **МОДУЛЬ 4.** **ПІДТРИМКА ПЕДАГОГІВ**

**Теми до розгляду:**

- **Спостереження і наставництво**
- **Відкритий простір та оцінка**

## МОДУЛЬ 4. ПІДТРИМКА ПЕДАГОГІВ

### ТЕМАТИЧНИЙ ПЛАН І ПРОГРАМА ЧЕТВЕРТОГО МОДУЛЯ

н/п	Назва модуля	Усього хвилин	Аудиторні		
			Лекції	Семінари	Практичні
<b>4</b>	<b>Модуль 4. Підтримка педагогів</b>				
4.1.	Спостереження і наставництво	170	50		120
4.2.	Відкритий простір та оцінка	60			60
Загальний час (хв)		<b>230</b>	<b>50</b>		<b>180</b>

#### ЦІЛІ МОДУЛЯ:

- ознайомити з основними принципами наставництва;
- розвинути вміння і навички щодо застосування на практиці основних характеристик наставництва;
- ознайомити зі спільними і відмінними характеристиками спостереження і наставництва;
- розвинути навички педагогічного оцінювання.



## ТЕМА 4.1. СПОСТЕРЕЖЕННЯ І НАСТАВНИЦТВО

### ЦІЛІ:

- ознайомити з основними принципами і компонентами наставництва;
- розвинути вміння і навички щодо застосування на практиці основних характеристик наставництва;
- ознайомити зі спільними і відмінними характеристиками спостереження і наставництва;
- розвинути знання про основні цикли спостереження та їх етапи;
- розвинути вміння формування і підтримки самоповаги і довіри.

### ЗМІСТ ТЕМИ ТА ПРОПОНОВАНИЙ ЧАС



Час	Зміст
20 хв	Загальний вступ до модуля
20 хв	Вступ до теми
40 хв	Розробка програми наставництва
80 хв	Укладання наставницького контракту
10 хв	Підсумок
<b>170 хв</b>	

### ЗАГАЛЬНИЙ ОПИС ТЕМИ

#### 1. Загальний вступ до модуля «Підтримка педагогів».



Використай матеріал, зазначений у підтемі «Підтримка педагогів».

#### Питання для обговорення.

Обговорення проводиться всією групою.

1. Для чого моїй організації необхідне наставництво; які переваги воно може нам дати?
  - Чому важливо для організації навчатися нового?
  - У чому я вбачаю можливості для змін і розвитку організації? В якій сфері нам потрібне навчання?
  - Як ми можемо бути успішними у постійному розвитку і навчанні?
2. Що заважає працівникам у постійному розвитку?
  - У яких сферах вони недостатньо компетентні? В яких сферах, що важливі для організації, я бачу застій?
  - Що є причинами такої ситуації?
3. Що я можу зробити? Що я маю використати?
  - Чи бачу я кроки, які можуть зрушити цей застій?
  - Чого я маю навчитися, аби краще виконувати роботу наставника?
  - Що повинні робити краще працівники?
  - Чого хочуть навчитися працівники?
  - Чого я хочу навчитися, щоб краще використовувати можливості організації?

#### 2. Вступ до теми.

Пояснюючи практику наставництва, потрібно зазначити його роль, «що важливо для окремих працівників, те важливо для всієї організації». Найчастіше наставництво відбувається через наставницьку розмову. І школа, і окремі працівники отримують переваги від наставництва: з одного боку, задоволення від роботи, з другого — задоволення від результату, який полягає у покращенні якості.

#### Питання до обговорення.

1. Якою у вашій школі є ситуація, пов'язана з наставництвом?
 

Наставництво переважно зосереджується на:

  - покращенні виконання праці (короткотермінові цілі);
  - подальшому розвитку та навчанні (довготермінові цілі).
2. Що я хочу і що я можу змінити?

3. На яких аспектах наставницької практики я б хотів зосередитися?
4. Яким умовам, необхідним для успіху, я б хотів приділити більше часу? Зокрема, якому працівникові?

### 3. Лекція «Розробка програми наставництва».



Використай матеріал, зазначений у підтемі «Розробка програми наставництва».

### 4. Практичне завдання «Укладання наставницького контракту».



вступ та загальне представлення вправи — 5 хв,  
самостійна робота — 15 хв,  
робота в трійках — 40 хв,  
обговорення — 20 хв.

#### Вступ та загальне представлення вправи.

Йтиметься про те, як навчитися домовлятися з педагогом, про методи наставництва. Спочатку завдання буде виконуватися самостійно, потім — у групах із трьох осіб.

#### Самостійна робота.

Учасникам пропонують:

1. Визначте та запишіть практики управління, якими має володіти керівник.
2. Визначте, які з них є пріоритетними для вас, а які потребують удосконалення.
3. Виберіть одну з тих, що потребує вдосконалення.
4. У роздатковому матеріалі «Аркуші спостережень», запишіть яких навичок потребує ця практика, оцініть ці навички з позицій сьогодення.

#### Робота у трійках.

Об'єднайте учасників у трійки, розподіліть ролі:

А — є наставником (директором);

В — є педагогом;

С — виконує функції спостерігача, після виконання завдання надає зворотний зв'язок наставнику (директору).

Під час виконання завдання необхідна реалістичність. Тому припускається, що педагог, якого наставляють (В), зосереджується на тих моментах педагогічної діяльності, які потрібно вдосконалити.

Запропонуйте учасникам представити партнерам практику, що потребує вдосконалення (над якою вони працювали нещодавно).

Бесіда триває до 25 хв. За цей час необхідно провести всі домовленості, а пункти спостереження мають бути детально узгоджені. Після цього відбувається коротка дискусія і учасники міняються ролями.

Перед початком першої бесіди люди можуть обговорити, яким чином директор може виконувати свою роботу найкраще.

Після того, як усе опрацювали поетапно, переходимо до завдання, яке об'єднує всі частини процесу: *укладання домовленостей — спостереження — аналіз інформації та наставницька бесіда*.

Цикл практики охоплює:

Крок 1. Підготовка бесіди (бесіда з укладання контракту) — 5 хв.

Крок 2. Бесіда (бесіда з укладання контракту) — 5 хв.

Крок 3. Огляд відеозаписів (презентація практик із життя) — 10 хв.

Крок 4. Підготовка наставницької бесіди — 5 хв.

Крок 5. Проведення наставницької бесіди — 10 хв.

Крок 6. Аналіз — 5 хв.

Крок 7. Подальші наставницькі дискусії — 10 хв.

Крок 8. Оцінка циклу наставництва — 10 хв.

#### Обговорення.

Після наставницької бесіди відбувається подальша дискусія у підгрупі з обміну набутим досвідом.

### 5. Підсумок.

## ТЕМА 4.1. МАТЕРІАЛИ ДЛЯ ВИКЛАДАЧА

### Підтримка педагогів

24 січня Габрієлла Тон стала чемпіонкою Європи з фігурного катання. Для «світу фігурного катання» це був неочікуваний результат. У статті, опублікованій у газеті «NRC Handelsblad», зазначалося: «Попередній тренер давав змогу Габрієллі робити все, що їй до вподоби. Тренер, з яким вона працює тепер, склав для неї чіткий графік на літній період і зауважив, що вона не зможе досягти значного успіху, якщо не дотримуватиметься його. Два роки потому фігуристка зрозуміла, що він мав рацію, і хоча дівчина іноді відхиляється від графіка, в наступні дні все надолужує. Наразі Габрієлла називає свої стосунки з тренером ідеальними. Тренер знав, як дисциплінувати її. Габрієлла процитувала слова тренера, які стали визначальними для неї: «Ти не можеш співпрацювати без довіри».

За цим прикладом можна визначити характеристики успішного наставника:

- Взаємне прагнення до покращення.
- Відповідний графік тренувань.
- Визнання виклику.
- Наявність спільного плану.
- Поведінка тренера прив'язана до учня, особливо у його спробах досягти успіху.
- Взаємна довіра.

Під **наставництвом** ми розуміємо вплив, який здійснюється з метою покращення функціонування і спроможностей працівника розвивати такі фази навчання, де він/вона зможе адекватно пристосуватися до зовнішніх обставин, що змінюються.

Відповідно, процес наставництва має довгострокові і короткострокові цілі. Короткострокові цілі охоплюють виконання функцій відповідно очікуваних критеріїв і результатів.

Довгострокові цілі — це процес постійного професійного розвитку.

Наставник надає необхідну допомогу тим, хто прагне підвищити якість виконання своєї праці. Наставництво — це процес впливу між наставником і тим, хто бажає покращити якість виконання своєї роботи всередині організації. Завдання наставника — створити умови для подальшого навчання і розвитку. Цей процес зосереджений на взаємодії, де наставник пропонує свою підтримку і створює виклик для подальшого покращення.

Наставник виконує дві основні ролі: того, хто підтримує і кидає виклик і того, хто створює умови. Таке визначення дає підстави стверджувати, що наставник має бути гарним менеджером, аби досягти зазначених цілей. Існують й інші причини, чому наставник має бути гарним менеджером. Вони вже згадувалися раніше. У кожній темі висвітлювалися різні аспекти наставництва. У цій ми розглянемо конкретні кроки у процесі наставництва. Саме

тому, що наставництво зосереджене на двох процесах — кращому навчанні та кращому виконанні праці — ми розглядатимемо їх далі. Зокрема, йтиметься про менеджмент і наставництво, наставницьку розмову і різні аспекти реалізації практики наставництва, пропонуватимуться практичні приклади.

У якості висновків до кожної теми пропонуються запитання до читачів, аби стимулювати їхній подальший розвиток у рамках практики наставництва.

### Чому керівник має бути наставником?

Ця тема стала актуальною, коли економіка переживала певний спад. Це спонукало уряд і компанії працювати якомога ефективніше. Конкуренція зростала і для недержавних організацій, які стали приватними, це стало ще одним викликом. Швидкість, ефективність, зосередження на результатах і, водночас, на процесі відновлення, створювали умови для стабільного розвитку організацій. Вимоги ринку вели до розвитку економіки. Підвищення якості продукту, організації праці, управління людськими ресурсами створювали конкурентну перевагу. Можна стверджувати — наставництво є формою розвитку людських ресурсів, що створює конкурентну перевагу.

- **Зв'язок з інтеграцією завдань з питань людських ресурсів.** Дедалі частіше менеджмент відповідальний за персонал. Від менеджерів очікується відповідальність не лише за досягнуті результати компанії. Разом із прибутком, якість людських ресурсів стає одним із основних джерел підтримки постійного розвитку організації. У цьому випадку менеджер дедалі частіше починає виконувати роль консультанта. Така роль передбачає забезпечення оцінки, схвалення, вибору та підтримки працівників. Якщо працівник не виконує свої обов'язки якісно, рішення щодо такої ситуації має прийматися, насамперед, менеджментом.
- **Змінюючи думки щодо навчання.** Нідерланди, одна з європейських країн з найбільшою «освітньою часткою». Можна стверджувати, що в країні дуже цінується роль освіти. Дедалі частіше обговорюються результати впровадження навчальних курсів, оскільки завдяки цьому покращуються результати на робочих місцях. Якщо результати не відповідають стандартам, виникає думка, що обрана не та (погана) освіта, іншими словами, що освіта не вирішує проблему, не відповідає існуючим потребам життя. Особливо це стосується тренінгів з питань зміни поведінки. Такі тренінги мають безперечні переваги лише за умови, коли менеджмент чітко визначає свої очікування стосовно працівників і створює умови для прояву нової поведінки. Отже, створюється цілий етап розвитку, де тренінг є лише однією з його частин. Менеджер у цій ситуації виступає як наставник.
- **Постійне покращення.** За існуючої економічної ситуації, очевидно, що компанії мають постійно удосконалюватися, для того, аби розвиватися. Це стосується не лише якості продукту, який виробляється, а й якості роботи працівників, і в цілому — якості самої організації. Для менеджера це, зокрема, означає впровадження системи якості (ISO-9000) і концепції на зразок «саме вчасно», щоб створювати виклики для організації та її працівників з метою покращення результатів. Менеджери створюють систему підтримки, яка

базується на двосторонній комунікації між менеджером і працівником.

Коротко: встановлення вищих очікувань щодо працівників створює, відповідно, вищі вимоги до менеджерів у забезпеченні підтримки.

- **Рідкісний талант.** Талант зустрічається рідко. Пошук та утримання талановитих працівників для багатьох організацій є пріоритетом у політиці щодо розвитку людських ресурсів. Один з інструментаріїв у цьому — створення умов праці. Організація стає привабливою на ринку праці, якщо створює можливості для розвитку цих талантів. Програми з розвитку менеджменту, широкі можливості розвитку кар'єри, наставництво на робочому місці досвідченими працівниками — все це дуже важливе.
- **Стабільна зайнятість.** Талановиті працівники надзвичайно важливі для організації. Але організація не існує лише на обіцянках щодо можливостей особистого розвитку та кар'єри. Має виконуватися і щоденна робота. Такі працівники часто зазнають труднощів, коли організація переживає етап змін. Їхні функції, здебільшого, зосереджуються на контролі та продовженні виконання роботи. Ці функції більш притаманні для стабільних ситуацій. Чи може організація вчасно змінитися? Це залежить від навичок адаптації цієї категорії працівників і означає, що їхня праця має пропонувати велику кількість варіантів, викликів і змін, оскільки в іншому випадку зміни відбуватимуться повільно і з мінімальним ефектом.

Зазначимо, що практику наставництва слід розглядати не як «ще один спосіб управління», а як необхідне завдання менеджера, якщо він/вона хоче, аби організація залишалася успішною.

### Спостереження і наставництво

Є кілька видів наставницької бесіди: надання порад, консультування, функціональна розмова тощо. Проте всі вони містять спільні кроки (vlg. Lit. Verbiest, 1998 — розділ 7):

- Крок 1. Визначення цілей і досягнення домовленостей щодо спостереження (розробка контракту).
- Крок 2. Спостереження у класі і збір даних.
- Крок 3. Аналіз отриманої інформації та підготовка до зустрічі.
- Крок 4. Проведення наставницької бесіди з питань отримання й надання зворотного зв'язку.
- Крок 5. Оцінка наставництва.

### Що таке наставництво?

.....  
• **Наставництво** — це поведінка, яка зосереджується на впливі. Тут ми відрізняємо дві цілі і дві ролі. Ці ролі й цілі можна детальніше розглянути на прикладі роботи футбольного тренера.  
.....

Перше, чого прагне досягти тренер — перемоги команди. Відтак, він має план. Щоб виконати план, він надає гравцям інструкції стосовно того, як потрібно грати; розподіляє завдання між ними; обирає тактику проведення гри і обговорює технічні прийоми. Хороший тренер намагається здійснити довгострокову інвестицію. Він також хоче, щоб гравці самостійно розвивали свої навички, ставали самостійнішими, незалежнішими, ініціативнішими і щоб навчалися на основі досвіду, який вони здобувають під час гри. З одного боку, метою тренера є досягнення безпосереднього контакту з гравцями з метою вплинути на їхню поведінку під час матчу. З другого — дії тренера зосереджуються на створенні та пристосуванні обставин, у рамках яких відбуваються матчі. Тренер працює по-різному з кожним окремим гравцем над створенням таких обставин, які змушують спортсмена вірити, що саме він впливає на свій розвиток і на ставлення до гри. У такий спосіб тренер працює над створенням сфери, структури (ролі, процедури, правила) і кодексом поведінки.

### Цілі наставництва

Аналізуючи приклад тренерської діяльності, ми можемо сформулювати дві основні цілі наставництва:

- а. Покращення результатів і функціонування працівників у рамках виконання своєї індивідуальної чи командної роботи. Кожна організація зацікавлена не лише в отриманні довготермінових, а й короткотермінових результатів. Наставник зосереджується на короткотермінових результатах, оскільки вони створюють можливості для подальшого розвитку. Наставник повинен мати хороші інсайти стосовно результатів і якості діяльності своїх працівників. Він також має бути здатен транслювати ці інсайти у конкретні, реалістичні цілі. Якість виконання важлива для організації і для працівників, бо це створює основу для подальшого успіху. Якість виконання стимулює і веде до розширення подальших можливостей.
- б. Розвиток спроможностей працівників (команди) діяти в умовах, що змінюються. Це є довготерміною метою наставництва, що, відповідно, суперечить першій, короткотерміновій цілі. Вона стосується не конкретних, вимірюваних результатів, а таких понять як незалежність, здатність вирішувати проблеми, ініціатива, гнучкість і невгамовність (намагання використовувати нові методи і нові завдання).

#### Приклад футбольної команди.

Команда може бути в чудовій спортивній формі (порівняно зі своїм супротивником), однак, коли складаються певні непередбачувані обставини — команда втрачає контроль над ситуацією і вже супротивник веде у матчі з рахунком 2:0. Очевидна потреба у зміні ситуації. В такий момент тренер мало що може змінити. Саме в цей момент команді складно прийняти рішення. Пізніше програвши можна пом'якшити словами: «Ми не були психологічно підготовленими», або «М'яч був неконтрольованим». Такі висловлювання чітко ілюструють, що наставник/тренер очікує ініціативи від гравців і самостійної реалізації своїх завдань. Щоб команда це усвідомила, тренінг має бути здатним на дещо більше, аніж лише фізичні тренування.

Можна стверджувати, що існує певне напруження між довготерміновими і короткотерміновими цілями. І саме



тренер має знайти відповідний баланс. Зосередження лише на довготермінових цілях може призвести до погіршення результатів у досягненні короткотермінових цілей. Так само, як занадто великі зусилля, зосереджені на короткотермінових цілях, можуть обмежити працівників у пошуку нових можливостей у нових ситуаціях.

### Ролі наставника

Щоб досягти обох цілей, наставник має виконувати дві ролі.

- 1. Роль наставника у забезпеченні підтримки та створенні викликів.** Наставник безпосередньо підтримує працівників (команду) і, водночас, створює виклики з метою їхнього росту. Важливо зазначити, що стиль управління наставника пов'язаний з потребами ситуації та працівника. Рівень, де досягається успіх, визначається ефективністю впливу наставника у конкретний момент. Одна ситуація може вимагати лише підтримки тоді, як в іншій краще не пропонувати жодної підтримки, натомість — створювати певні виклики для працівника, які потребують прийняття рішень. Для цієї ролі також важливо віднайти певний баланс між підтримкою та створенням викликів.
- 2. Роль наставника у створенні умов.** Наставник створює умови, у яких працівник може виконувати свою роботу оптимальним способом. Наставник також стимулює працівників до професійного розвитку з метою пристосування до умов, які змінюються.

Ефективність наставника може вимірюватися його внеском для працівника в рамках організації. Це означає, що наставник вкладає свій час у розвиток мережі, підтримуючи хороші зв'язки з основними ключовими особами і веде переговори щодо необхідних умов і обставин, які впливають на ефективність роботи працівників.

#### Приклад з футболу.

Ви, певно, читали або бачили передачі про досягнення Йохана Крайфа, тренера футбольного клубу «Барселона». Телебачення показувало як Крайф бере участь у тренуваннях і дає вказівки гравцям щодо покращення їхньої гри. У такі моменти ми бачимо його у ролі, де він надає підтримку і створює виклики. Крайфа також згадували у новинах, де він не погоджувався з президентом клубу щодо питань, які не стосувалися безпосередньо гри. У цих дискусіях він сперечається стосовно таких питань, як відбір гравців, заохочення тощо.

### Умови для успіху

Наставництво є успішним як процес впливу з точки зору короткотермінових цілей (зосередження на виконанні), так і довготермінових (зосередження на подальшому розвитку) за таких умов:

- Мотивація працівника працювати краще і розвиватися.
- Бажання наставника допомогти працівникові.
- Наявність конкретного бачення щодо покращення.
- Якість комунікації.
- Добрі стосунки, що забезпечують відкритість і довіру.
- Поведінка наставника, його спосіб реагування на очікування працівника, на визначення цілей для розвитку, на очікувані результати.

- Наявність здорової напруги між підтримкою і викликами під час випробування працівником нових ідей (відсутність заздрості).

### Розробка програми наставництва

#### Результати досліджень свідчать:

- В ефективних школах керівники регулярно здійснюють формальні та неформальні спостереження, щоб надати наставницьку підтримку педагогам. У такому процесі наставництва метою є «ефективне викладання», що веде до покращення як самого процесу викладання, так і до кращих навчальних результатів учнів.
- В ефективних школах педагоги випробовують нові навички у класах, тоді як команда і керівник школи навчаються навичок наставництва.
- Педагоги із задоволенням беруть участь у практиці наставництва, коли здійснюється спостереження за їхньою практикою з подальшим наданням зворотного зв'язку.

#### Що це означає?

1. Мета наставництва — покращити викладацьку/педагогічну практику.
2. Педагоги регулярно отримують зворотний зв'язок щодо своєї практики.
3. Наставництво пов'язане з річними цілями.
4. Практика наставництва використовує цикл спостережень, який складається з наступних кроків: бесіда перед проведенням спостереження, спостереження, збір інформації, аналіз і надання зворотного зв'язку.
5. Збір інформації, який здійснюється під час спостережень, відповідає цілям наставництва.
6. Наставництво допомагає подолати прогалину між теперішньою та ефективною практикою.
7. Спостереження класу, переважно, базуються на цілях та очікуваних результатах класу.
8. Наставництво, насамперед, фокусується на результатах запланованих видів діяльності, а не на самій діяльності.
9. Педагоги систематично здійснюють взаємне спостереження, допомагаючи один одному.
10. Здійснюючи взаємне спостереження, педагоги використовують можливості для покращення своєї практики.

• • • • •  
 • **Наставництво** — це процес покращення педагогічної практики та її результатів. Воно забезпечує педагогів зворотним зв'язком щодо бажаної поведінки, а також поведінки, яку потрібно змінити.  
 • • • • •

Цілком очевидно, що у найближчі роки педагоги, керівники шкіл, викладачі приділятимуть практиці наставництва набагато більше часу, енергії та зусиль.

Для досягнення оптимальних результатів цикл спостереження має відповідати (річним) цілям і критеріям якісної освіти. Це потребує оцінки.

На рис. 4.1. подано зв'язок між плануванням, контекстом та оцінкою.

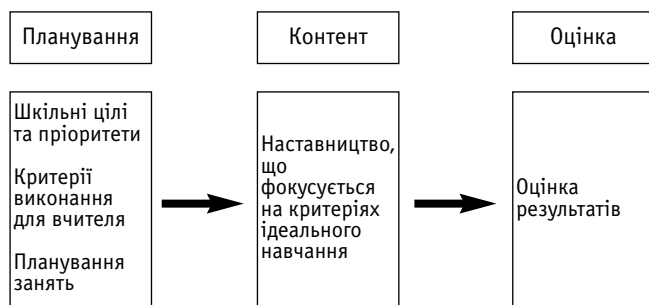


Рис. 4.1. Зв'язок між плануванням, контекстом та оцінкою.

У тексті, що подається нижче, йтиметься про цикл спостереження. З цього стає зрозумілим, яку роль відіграють нові і старі терміни і навички наставництва у зміні стосунків між наставництвом і процесом навчання. Але спочатку надамо базову інформацію щодо наставництва.

### Техніки, що розвиваються.

На етапі свого розвитку наставництво, здебільшого, зосереджувалося на підтримці педагогів, які мали справу з проблемами щодо встановлення відповідного клімату у класі. Цикл спостережень допомагав таким педагогам краще навчати. Минулі десятиліття продемонстрували, що існує більше знань стосовно навчального процесу, тому ми можемо зосереджуватися на покращенні процесу викладання.

Наставництво пов'язане як із цілями школи, так і з індивідуальними цілями педагогів. Тому наставництво покращує стосунки між ними.

### Основні складові наставницької діяльності

#### Наставництво:

- Є технікою покращення навчання.
- Встановлює робочі стосунки між педагогом та керівником.
- Потребує взаємної довіри, розуміння та впевненості в успіху.
- Зосереджене на цілях, які поєднують потреби школи та особисті потреби.
- Є добре продуманою процедурою в навчальному процесі.
- Є систематичним, але потребує гнучкого та постійно змінного методу.
- Забезпечує продуктивне напруження між теорією/ідеальним сценарієм і практикою.
- Передбачає, що наставник знає більше про навчальний аналіз, аніж педагог (педагоги).
- Потребує від наставника тренувань.

#### Розвиток та підтримка самоповаги

Наставники та шкільні лідери часто потрапляють у халепу, коли намагаються змінити «суддівське» ставлення до навчання на «допоміжне» (зі збиранням інформації та зворотним зв'язком). Тренінг слугує допоміжним методом,

аби переконатися, що перехід відбувається. Це має бути продемонстровано просто та чітко: через створення та підтримку почуття власної гідності.

Самоповага, почуття власної гідності — це особисті відчуття схвалення або засудження у поєднанні з особистими можливостями, значенням, успіхом і гідністю. Самоповага — це внутрішня віра у себе. Різні дослідження свідчать про позитивний зв'язок між самоповагою та індивідуальною здатністю до роботи, а також самоповагою та отриманням задоволення від роботи.

Якщо рівень самоповаги високий:

- Якість виконаної роботи вища.
- Люди задоволені тими завданнями, які відповідають їхньому рівневі.
- Люди пишаються своєю роботою.
- Люди пристосовані.
- Люди здорові як фізично, так і психічно.
- Люди рідше відчують занепокоєння та депресію.
- Люди демонструють більше злагоди, аніж конфронтації та незадоволення.
- Люди більше задоволені життям.

Необхідно створити таку робочу атмосферу, яка будуватиметься на успіху, стимулюватиме педагогів дивитися далі поточних робочих завдань, надихатиме їх до продуктивнішої співпраці з колегами. Необхідна така робоча атмосфера, де почуття власної гідності підтримується та розвивається.

### Цикл спостереження

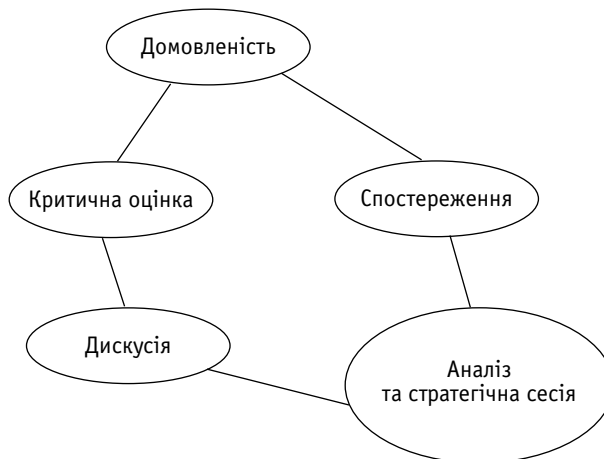


Рис. 4.2. Цикл спостереження.

Розглянемо окремі цикли.

- 1. Установча зустріч (укладання домовленостей).** Домовленість між педагогом і спостерігачем стосовно мети спостереження.
- 2. Спостереження та збір даних.** Збір інформації стосовно того, що відбувалося у класі з урахуванням, що це пов'язано з домовленістю, зазначеною вище.
- 3. Аналіз і стратегічна сесія.** Трактують зібраної інформації з урахуванням того, що це пов'язано із домовленістю у галузі педагогіки.

**4. Надання зворотного зв'язку.** Зворотний зв'язок педагога з моментом спостереження; підготовка до наступних кроків.

**5. Аналіз після спостереження.** Критична оцінка. Спільний аналіз ефективності попереднього спостереження.

Цикл спостереження має розглядатися як метод зворотного зв'язку. Тому важливо розуміти, що 2-годинний цикл спостереження може змінюватися відповідно до різних потреб. Проте, слід звернути увагу на заходи, зазначені нижче. Основні заходи:

- Укладання домовленостей.
- Спостереження.
- Збір інформації.
- Обробка інформації.
- Зворотний зв'язок/дискусія.

### Розподіл часу для організації циклу спостереження у класі

1. Перед спостереженням (установча зустріч) — 20 хв.
  2. Спостереження та збір даних — 15 хв.
  3. Аналіз і стратегічна сесія — 60 хв.
  4. Надання зворотного зв'язку — 30 хв.
  5. Аналіз і стратегічна сесія — 10 хв.
- Всього: 2 години 15 хв.



### Етапи циклу спостереження

#### Етап 1. Установча зустріч (укладання домовленостей).

Мета. Визначення цілей циклу наставництва.

На цьому етапі завданням команди є:

- створення позитивної робочої атмосфери, яка сприятиме досягненням;
- обговорення плану занять (цілі, методи, способи роботи, очікувані результати тощо);
- досягнення домовленостей щодо збору даних;
- визначення мети циклу спостереження.

*Пропозиції спостерігачеві:*

- Співпрацювати з педагогами як з рівними колегами.
- Визнавати рішення педагогів і намагатися зрозуміти їх.
- Продовжувати розмову, ставлячи запитання, а не лише відповідаючи на них.
- Відчувати, пояснюючи значення.
- Визнавати рішення, що були прийняті педагогом, якщо вони не є згубними (нехай краще наставництво відбувається після спостереження, аніж на етапі попередньої дискусії).

#### Етап 2. Спостереження та збір даних.

Мета. Визначення прикладів навчання.

Завдання для спостереження та збору інформації:

- Визначити поведінку педагога, яка пов'язана з метою цього циклу спостереження.
- Переконатися, що ця поведінка є системною.
- Спостерігати за діяльністю педагога та її впливом на процес навчання й досягнення навчальних цілей.

Діяльність педагога під час заняття уважно занотовується для знаходження важливих прикладів.

Засоби збору інформації:

- Цитати.
- Відеозапис.
- Аудіозапис.
- Занотовування вручну.
- Фотографії.
- Збір прикладів.
- Коди.
- Картки.
- Списки, графіки.

*Поведінка спостерігача* надсилає певне повідомлення, яке впливає на особистий імідж. Спостереження можуть допомогти визначити чиєсь почуття власної гідності. Спостерігачі мають надавати підтримку під час спостереження.

*Пропозиції спостерігачеві:*

- Дотримуйтеся досягнутої домовленості щодо збору даних.
- Попросіть учнів про надання інформації стосовно цього.
- Займіть непомітне місце.
- Залиште клас без оцінювальних зауважень.

#### Етап 3. Аналіз та стратегічна сесія.

Мета. Аналіз інформації, визначення основної теми щодо покращення роботи та підготовка до розмови зі зворотним зв'язком.

Зібрана інформація доводиться до відома педагога без попередніх коментарів. Після цього інформація аналізується й трактується за допомогою джерел дослідження, теорії, спільних знань і досвіду, формується висновок з точки зору професійної підготовки. Після того, як наставник і педагог визначили основну тему наставництва, розробляється план вдосконалення вмінь і навичок педагога.

*Завдання для аналізу і стратегічної сесії:*

- Прозвітувати та обговорити всю інформацію.
- Назвати та описати теми.
- Застосувати теорію та дослідження.
- Назвати найважливіший предмет для професійного розвитку.
- Розробити стратегії для наставницької дискусії.

*Методи аналізу і стратегічної дискусії:*

- Особисті знання.
- Відповідні теорії та дослідження.
- Рефлексія.
- Спостереження за почуттями.
- Загальні знання спостерігача.

Як спостерігач, ви можете згрупувати отримані результати за трьома запитаннями:

1. Що пройшло добре і чому?
2. Що пройшло не так добре і чому?
3. Наступні кроки і чому?

Під час третього етапу спостерігачі можуть надати де-структивний зворотний зв'язок педагогові, за яким спосте-рігають. Згідно з основними принципами, спостерігачі стимулюються до участі у бесіді, яка буде продуктивною як для них, так і для вчителя, за яким спостерігають.

*Пропозиції спостерігачеві:*

- Розмовляйте лише про інформацію, яку можна спосте-рігати.
- Намагайтеся побачити приклади в інформації.
- Намагайтеся зрозуміти інформацію в контексті цілей циклу наставництва.
- Лише припустіть, що ви спостерігаєте найкращу якість виконання, яку може здійснювати педагог.
- Поставте перед собою, як спостерігачем, виклик — знайти ті можливості, які можуть сприяти удоскона-ленню педагога, за яким ведеться спостереження.
- Очікуйте найкращого від плану наставництва.
- Подумайте, яка техніка наставництва є найефективнішою.

#### **Етап 4. Надання зворотного зв'язку (дискусія).**

Мета. Дати педагогові зрозуміти, який метод навчання був ефективним, а також запропонувати альтернативні ва-ріанти.

Найважливішим для спостерігача завданням є ство-рення такої атмосфери, де педагог, за яким ведеться спос-тереження, відчуватиме підтримку. Якщо вдасться дося-гнути такої атмосфери, тоді відбудуватиметься зворотний зв'язок. Потім спостерігачі обговорюють цілі циклу, метод збору інформації та приклади навчання. Педагогові про-понується взяти участь у дискусії стосовно значення та альтернативних варіантів.

Негативний зворотний зв'язок дається під час дискусії. Дуже важливо, аби педагог, якого наставляють, вчився на результатах спостереження, визначав, які приклади нав-чання були ефективними і чому; вчився бачити альтерна-тивні шляхи у даній ситуації; а також, які якості йому вар-то розвивати.

*Пропозиції спостерігачеві:*

*А. Зверніть увагу на зворотний зв'язок:*

- Безпосередньо робота, а не людина.
- Спостереження за прикладами.
- Опис, а не оцінка.
- Специфічне/конкретне, а не загальне/абстрактне.
- Поточне, а не минуле.
- Обмін ідеями, а не відповіді на запитання.
- Альтернативи, а не вказівки щодо правильного шля-ху.
- Чого хоче /потребує педагог, а не те, чого хочуть спостерігачі.
- Цілі спостереження, а не все.
- Поведінка, яка була ефективною.

*В. Демонструйте позитивні почуття.*

*С. Попросіть педагога поділитися важливими для нього моментами навчання.*

*Д. Дотримуйтеся наступних кроків.*

*Стратегії запобігання конфліктам:*

- Відкриття — налаштування на позитив.
- Пояснення щодо різних ролей.
- Інформація щодо очікуваних результатів.

Спостерігачі виступили вдало як наставники, якщо пе-дагог отримує нове бачення ефективного навчання, а та-кож відкрито сприймає запропоновані ідеї.

#### **Етап 5. Аналіз після спостереження.**

*Завдання для конференції зі зворотним зв'язком:*

- Переконатися, що атмосфера є здоровою.
- Презентувати інформацію.
- Обмінятися ідеями.
- Заохочувати реакції та дискусії.
- Надати позитивний чи негативний зворотний зв'язок щодо подій.
- Запропонувати позитивні альтернативи.
- Розробити новий план дій.

#### **Резюме завдань у циклі спостереження:**

##### **1. Установча зустріч:**

- A. Визначте зміст циклу спостереження та очікуваний ре-зультат.
- B. Визначте поточні цілі та план спостереження.
- C. Визначте завдання зі збору інформації.

##### **2. Спостереження та збір даних:**

- A. Відзначте поведінку, яка пов'язана з цілями цього цик-лу спостереження.
- B. Переконайтеся, що існує систематичний поділ практик викладання, за якими ведуться спостереження.
- C. Проведіть спостереження за специфічними практика-ми викладання та їх впливом на процес навчання і нав-чальні цілі класу.

##### **3. Аналіз і стратегічна сесія:**

- A. Оберіть основну професійну тему циклу спостережен-ня:
  1. Звітуйте та обговоріть всю інформацію.
  2. Визначте та опишіть тему.
  3. Використайте теорію та дослідження.
  4. Оберіть одну сферу (найважливішу професійну те-му) для удосконалення.
- B. Сплануйте дискусію зі зворотним зв'язком:
  1. Налаштуйте добру атмосферу.
  2. Подайте інформацію.
  3. Підсилюйте те, що виходить добре.
  4. Надайте альтернативи можливої практики викла-дання.
  5. Розробіть наступний крок плану.

##### **4. Конференція зі зворотним зв'язком:**

- A. Налаштуйте позитивну атмосферу.
- B. Надайте інформацію та пояснення.
- C. Заохочуйте участь та реакцію.
- D. Шукайте співробітництво у розробці вдосконаленого плану.

##### **5. Аналіз після спостереження:**

- A. Повідомте про практики викладання, які спостерігали-ся та їх вплив на кожен з етапів циклу.
- B. Повідомте про практики викладання, виходячи з прин-ципів наставництва.
- C. Підсилюйте ефективні приклади.
- D. Визначте можливі альтернативні практики викладання.

### Укладання наставницького контракту

В успішній практиці керівника управління процесом навчання дорослих займає центральну позицію. Орієнтація на особистісно зорієнтовану освіту передбачає докорінні зміни існуючих поглядів і моделей викладацької практики педагога.

Зміни у викладацькій практиці починається з того, що педагога стикаються з проблемою чи складним завданням. Виникають різні варіанти вирішення проблеми (дилеми чи навіть конфлікту). Нові ідеї відхиляються або визнаються дієвими.

Основне завдання наставників — це знайти найкращий варіант виходу зі складної ситуації.

**Далі розглянемо два підходи до ефективного наставництва дорослих.**

→ Перший підхід розглядає бачення наставництва вчителів різного віку.

→ Другий підхід розглядає розвиток різних навичок, однією з яких є наставництво.

### Різні рівні «дорослості».

Схема (рис. 4.3), наведена нижче, демонструє рівні «дорослості» педагогів. Так само, як у літературі з ефективного навчання та ефективного управління класом, наголошується, що педагогам важливо пам'ятати про різні рівні «дорослості» учнів, так і наставники мають бути готовими до змін, які можуть відбуватися у кожній групі педагогів.

Практику педагогів можна розподілити на різні рівні «дорослості» відповідно до того, як вони виконують свої завдання. Хоча, не зважаючи на «ярлики», практика педагогів може бути зовсім дорослою в одних питаннях і не зовсім «дорослою» в інших.



Рис. 4.3. Рівні дорослості.

Спосіб наставництва має бути пристосований до можливостей тих людей, на яких воно спрямовується. Користуючись схемою (рис. 4.3), наставник обрав би чотири сектори, які поділяють педагогів, згідно з їхнім рівнем «дорослості».

У секторі M1 наставник з легкістю може делегувати повноваження педагогу щодо ефективного управління. Сектор M2 розрахований на відносно «дорослих» педагогів, яких з легкістю можна заохотити до участі в управлінні програмою та прийнятті рішень разом із наставниками (M3). Останній сектор (M4) характеризує «недорослого» педагога, який отримує завдання від наставника.

### Розвиток компетентності

Зміст наставництва є досить широким і тому потребує концентрації уваги на особистій і шкільній мудрості. У наставництві важливу роль відіграють **цілі** школи, робочих груп та педагогів. Основним методом для всіх наставників є **дослідження** ефективності навчання.

**Рівні** розвитку педагога досліджуються наставником упродовж року і дають педагогу можливість контролювати нові навички. **Особисті сильні та слабкі сторони** розглядаються ним через призму цілей, наприклад, рівень «дорослості» педагога.

Дослідницьке наставництво передбачає багато роботи, яку наставник може розділити, згідно з кожним етапом розвитку.

Дослідницьке наставництво охоплює такі складові:

1. Визначення потреби.
2. Формулювання проблеми.
3. Узгодження робочих цілей.
4. Зворотний зв'язок стосовно становища, навичок та ідей.
5. Стратегії подальшого розвитку ідей і навичок.

У межах залучення педагогів та високих вимог до роботи, розвиток педагогів є логічним явищем. Крім того, відомо, що педагоги потребують навчального плану, щоб контролювати розвиток наступних навичок, а саме (див. аркуш спостереження):

1. Вирішити, чи зможе учень виконати завдання.
2. Правильно розподілити учнів на групи різних рівнів.
3. Розробити програми, які ґрунтуються на цілях навчання.
4. Планувати програми спільно з іншими педагогами.
5. Розробити план управління навчанням, який наголошуватиме на призначенні навчання.
6. Надати зрозумілі настанови.
7. Забезпечити високий рівень залучення в навчальних завданнях.
8. Забезпечити взаємодію.
9. Виконувати все необхідне для навчання.
10. Коригувати та надавати зворотний зв'язок.
11. Продемонструвати низку навчальних можливостей, різні стилі навчання, різні види ЗМІ та матеріали, досвід залучених груп та планування і управління учнями.

**ТЕМА 4.1.**  
**РОЗДАТКОВИЙ МАТЕРІАЛ ДЛЯ УЧАСНИКІВ**

**Аркуш спостереження**

Навички педагогів		Оцінка				
1		1	2	3	4	5
2		1	2	3	4	5
3		1	2	3	4	5
4		1	2	3	4	5
5		1	2	3	4	5
6		1	2	3	4	5
7		1	2	3	4	5
8		1	2	3	4	5
9		1	2	3	4	5
10		1	2	3	4	5
11		1	2	3	4	5

## ТЕМА 4.2. ВІДКРИТИЙ ПРОСТІР ТА ОЦІНКА

### ЦІЛІ.

- Надати зворотний зв'язок і визначити рівень власних досягнень упродовж навчального періоду, оцінити представлені теми і практики викладання;
- розвинути навички педагогічного оцінювання під час підсумкового анкетування.

### ЗМІСТ ТЕМИ ТА ПРОПОНОВАНИЙ ЧАС



Час	Зміст
20 хв	Вступ до теми
20 хв	Роль педагога у процесі супервізії
20 хв	Практичне завдання — оцінювання модулів
60 хв	

### ЗАГАЛЬНИЙ ОПИС ТЕМИ

#### 1. Вступ до теми.

Питання для обговорення — звіти та їх функції.

#### 2. Лекція «Роль педагога у процесі супервізії».



Використай матеріал, зазначений у розділі «Матеріали для викладача».

#### 3. Практичне завдання (самостійна робота): анкетування.

## ТЕМА 4.2 МАТЕРІАЛИ ДЛЯ ВИКЛАДАЧА

### Груповий процес

Необхідно створити таку атмосферу, де кожен член групи почуватиметься залученим.

Це ставить високі вимоги до етапу вступу. Учасники мають свої власні пріоритети.

Проте, всі вони мають знаходити компроміс. Додамо, що більшість людей не знають, за яких умов у групі їхнє навчання проходитиме найефективніше. Саме тому тут матиме місце самовдосконалення. Виникатимуть запитання, чи всіх влаштовує існуюча атмосфера. Під час таких бесід люди можуть почуватися схвильованими, оскільки проявлятимуться їхні емоції, побоювання та страхи. Робота над «спільною» частиною на початку згодом перетворюється на спільну роботу. Продуктивність цієї роботи вимірюється рівнем підтримки, яку учасники надають один одному.

### Звіт

Результати кожної теми навчання повинні підсумовуватися під час звіту.

Ці звіти кожного разу представлятимуть різні учасники, а тому вони будуть різнитися за стилем і змістом. На початку кожного нового заняття обговорюються звіти про результати попереднього. Секретар занотує відгуки та зауваження слухачів і презентує свій звіт на початку наступного заняття.

#### Звіти виконують різні функції:

- Описують основні моменти процесу інтервізії.

- Відображають точку зору автора.
- Викликають реакцію та дають змогу отримати загальне бачення ситуації, що склалася в групі.

Також важливо, аби учасники занотували результати власного досвіду. Це можна робити під час слухання звіту.

### Роль педагога у процесі супервізії

Педагог виконує основну роль у усвідомленні цілей інтервізії. Він надає інструкції щодо дій, підтримку і, водночас, оцінює, наскільки ефективно відбувається навчання. Він може приєднуватися до певних частин занять в окремих інтервізійних групах. Все, що було сказано вище, не змінює ситуацію в *інтервізійних групах* за присутності педагога.

Група в цілому, та її члени окремо, виконують власні завдання. Будучи обізнаним щодо результатів звіту та провівши бесіди з групою, педагог зможе надавати зворотний зв'язок стосовно прогресу процесу інтервізії.

### Загальні умови

Аби досягти вдалої інтервізії ви можете створити наступні умови:

- Вміння вибіркового та об'єктивного привнесення власного досвіду в окремі питання.
- Вміння слухати інших і читати між рядків.
- Бажання ділитися власною точкою зору, власними поглядами, почуттями під час дискусії.
- Бажання випробувати альтернативи, відкритість та довіра до інших.

Якщо цих умов буде досягнуто, тоді вони зможуть покращити процес інтервізії.

## ТЕМА 4.2. РОЗДАТКОВИЙ МАТЕРІАЛ



### АНКЕТА САМООЦІНЮВАННЯ

У галузі освіти використовуються різні заходи, аби учні набули більше знань та практичного досвіду. Нижче ви можете перевірити, якого рівня ви досягли у розумінні певних питань.

Обведіть правильну відповідь. Цифри мають наступні значення:

1	2	3	4	5
Я ніколи не роблю цього, або роблю це дуже рідко	Я інколи робив це	Я роблю це часто	Я роблю це дуже часто	Я роблю це практично завжди

1. Стимулюю учнів до того, щоб вони ділилися своїми думками стосовно предмета	1	2	3	4	5
2. Стимулюю учнів до того, щоб вони ставили запитання стосовно предмета	1	2	3	4	5
3. Ознайомлюю учнів з темами не передбаченими навчальним планом	1	2	3	4	5
4. Стимулюю учнів до перевірки теорії на практиці та визначення своїх результатів	1	2	3	4	5
5. Порівнюю результати самоперевірки учнів з результатами інших учнів	1	2	3	4	5
6. Стимулюю учнів пристосувати проблему до власного досвіду, таким чином вона стає зрозумілішою та можливою до вирішення	1	2	3	4	5
7. Пов'язую знання учнів із практикою	1	2	3	4	5
8. Стимулюю учнів вчитися один в одного	1	2	3	4	5
9. Повідомляю учнів про їхній внесок у навчальний процес всієї групи	1	2	3	4	5
10. Стимулюю учнів, аби їхня діяльність у школі відповідала місії	1	2	3	4	5
11. Стимулюю учнів до узгодження своїх рішень і дій	1	2	3	4	5
12. Стимулюю учнів до мотивації та підтримки інших (членів команди)	1	2	3	4	5
13. Під час викладання матеріалу розмежовую головне і другорядне	1	2	3	4	5
14. Під час викладання матеріалу демонструю зв'язок теорії з практикою	1	2	3	4	5
15. Допмагаю учням відшукувати міжпредметні зв'язки	1	2	3	4	5
16. Стимулюю учнів, щоб вони не діяли проти своєї волі	1	2	3	4	5
17. Демонструю учням недоліки їхнього характеру	1	2	3	4	5
18. Стимулюю учнів до оцінювання себе з точки зору шкільного лідера	1	2	3	4	5
19. Стимулюю учнів до оцінювання досягнутих результатів	1	2	3	4	5
20. Надаю учням зворотний зв'язок стосовно їхнього навчального процесу	1	2	3	4	5





**АНКЕТА САМООЦІНЮВАННЯ**

Компетенції	Опис	Базовий рівень	Середній рівень	Найвищий рівень
Диференційована робота	Діяльність є оптимальною, зважаючи на відмінності між різними учнями, залученими до процесу навчання	Контролює власний навчальний процес; надає учням мало свободи	Розмежовує учнів під час навчального процесу, але обмежується диференціацією у кількох підгрупах	Застосовує заняття, які стимулюють учнів працювати самостійно згідно з їхніми можливостями
Управління групою	Стимулює педагогічну та навчальну атмосферу, яка, відповідно, підтримує та стимулює учнів у їхньому навчальному процесі	Переважно має на меті дотримання порядку, а також надає учням мало свободи для взаємодії	Вміє підтримувати сприятливу педагогічну та навчальну атмосферу шляхом правильного застосування свободи та дотримання правил і порядку	Може оцінити як реагуватиме група і вміє створити конструктивні стосунки в межах групи, де педагогічна та навчальна атмосфера не є сприятливою
Навчальна маневреність	Діяльність у середовищі учнів різних вікових груп і/або з проблемами у розвитку	Діяльність у межах однієї вікової групи	Діє в середовищі двох вікових груп і/або працює з учнями з однаковими проблемами в розвитку	Діє в середовищі двох чи більше вікових груп і/або працює з учнями з різними проблемами в розвитку
Управління навичками	Контролює зміст предмета і дидактичні знання та навички	Контролює зміст предмета і дидактичні знання та навички на базовому рівні	Контролює зміст предмета і дидактичні знання та навички на середньому рівні	Контролює зміст предмета і дидактичні знання та навички на найвищому рівні
Оновлене мислення	Розмірковує над власним досвідом і над змінами в потребах освіти та розробляє на основі цього нові ідеї	Думає про власний досвід і питає інших про потреби освіти	Думає про власний досвід і про зміну освітніх потреб, а також вносить свої пропозиції щодо вдосконалення	Думає про власний досвід і про зміну освітніх потреб, а також вносить свої пропозиції щодо оновлення
Стимулювання оновлення	Є відкритим для змін та робить свій внесок у зміни	Відкритий новим можливостям	Робить свій внесок у зміни	Робить свій внесок у проведення істотних оновлень
Робота разом	Активна робота над вдосконаленням кооперації у системі освіти, а також між різними системами освіти	Конструктивна участь в дискусіях про систему освіти	Може бути членом проектної команди всередині організації	Після консультацій з керівництвом робить свій конструктивний внесок у кооперацію в межах та з іншими освітніми системами
Довготермінове планування	Спостерігає за освітньою діяльністю та піклується про досягнення освітніх цілей	Пристає до довгострокові плани до планів власних уроків і пов'язує їх між собою	Робить свій внесок у розробку довготермінових планів і призначення уроків у межах своєї спеціалізації	Робить свій внесок у розвиток навчального плану і призначення уроків в межах своєї спеціалізації
Колеги-консультанти	Підтримує професійний та особистий розвиток колег, а також працює над власним вдосконаленням	Є відкритим до наставництва колег та прагне запозичувати їхній досвід	Підтримує менш досвідчених колег і надає їм поради	Надає підтримку менш досвідченим колегам, виступаючи наставником
Зовнішні фактори	Можуть виявлятися в дискусії щодо планування освітнього та навчального процесів учнів	Сприймає інформацію про події та результати власних учнів адекватно	Після консультацій з керівництвом ініціює спонтанні контакти, які стимулюють учнів до обміну інформацією	Після консультацій з керівництвом, забезпечує структурні контакти, які допомагають учням в ефективному обміні інформацією



## ОЦІНОЧНЕ ОПИТУВАННЯ ДО МОДУЛІВ

1. Висловіть свою думку стосовно цілей модуля:

*Ви можете думати про: доречність професійної практики, зрозумілість, придатність до виконання.*

---

---

---

---

---

2. Ваше ставлення до змісту.

*Стосовно: закінченість (не вистачає суттєвої частини); актуальність; доречність професійної практики; добрий рівень, зважаючи на цільову групу; можливість до рефлексії.*

---

---

---

---

---

3. Ваше ставлення до розподілу часу.

---

---

---

---

---

4. Ваше ставлення до способу навчання, який застосовувався щодня: *інструкція, обговорення, практичні завдання тощо.*

---

---

---

---

---

5. Ваша думка щодо рівня навантаження цього модуля.

---

---

---

---

---

6. Чи маєте ви якісь пропозиції стосовно вдосконалення?

---

---

---

---

---

### Оцінка викладання

1    2    3    4    5

Обведіть необхідне, прокоментуйте вашу думку

---

---

---

---

## ЛИСТ ДЛЯ РЕФЛЕКСІЇ ДО МОДУЛІВ

**A. Чого ви навчилися на цих заняттях?**

---

---

---

---

---

---

---

**B. Що ще ви б хотіли дізнатися з цієї теми та які вміння й навички ви бажаєте сформувати?**

---

---

---

---

---

---

---

**C. Як ви плануєте використати отриману інформацію та навички?**

---

---

---

---

---

---

---

**D. Інші коментарі**

---

---

---

---

---

---

---

## Рекомендована література до навчальних модулів

1. Арват Ф. С., Коваленко С. І., Кириленко С. В., Щербань П. М. Культура спілкування. Навч. посіб. — К.: ІЗМН, 1997. — 328 с.
2. Березняк Є. С. Реалізація принципу демократизації в управлінській діяльності директора школи: Метод. посіб. для керівників школи. — К.: ІСДО, 1996. — 64 с.
3. Бідняк М. Н. Організація управління. — К.: А. С. К., 2003. — 169 с.
4. Вудков М., Фрэнсис Д. Раскрепощенный менеджер. Для руководителя-практика: Пер. с англ. — М.: «Дело», 1991. — 336 с.
5. Демиденко В. К. Самореалізація: сутність, становлення, розвиток // Педагогіка і психологія. — 2004. — № 2 (43). — С. 31–36.
6. Дзюба Т. М. Самоменеджмент: уміння вчителя керувати часом // Шлях освіти. — 2003. № 2. — С. 33–38.
7. Зайченко О. І. Специфіка підготовки керівника загальноосвітнього навчального закладу до управління навчально-виховним процесом у школі // Гуманітарний вісник. Спеціальний випуск. Секція 1. — Переяслав-Хмельницький, 2005. — С. 107–119.
8. Зязюн І. А., Сагач Г. М. Краса педагогічної дії: Навч. пос. для вчителів, аспірантів, студентів середніх та вищих навч. закладів. — К.: Українсько-фінський ін-т менеджменту та бізнесу, 1997. — 231 с.
9. Закон України «Про освіту». — К.: ГЕНЕЗА, 1996. — 36 с.
10. Закон України «Про загальну середню освіту»: 36. Законів. — К.: Парламентське вид-во, 2002. — С. 51–71.
11. Національна доктрина розвитку освіти // Освіта. — 2002. — № 26. — С. 2–4.
12. Крыжко В. В., Павлютенков Е. М. Основы менеджмента в образовании: теория, практика, психология успешного управления. — Запорожье, 2000. — 260 с.
13. Кірічок О. Г. Соціально-психологічні аспекти особистості як об'єкта і суб'єкта управління // Збірник наук. праць «Вісник РДТУ». — Вип. 1(8). — Рівне: РДТУ, 2001. — С. 217–225.
14. Крижко В. В., Павлютенков Е. М. Менеджмент в освіті. Навч. — метод. посібник. — Київ, 1998. — 192 с.
15. Лавриченко Н. М. Соціалізація і моральне становлення особистості як комплексна педагогічна проблема // Шлях освіти. — 2004. — № 1. — С. 11–17.
16. Ланд П. Менеджмент — искусство управлять (секреты и опыт практического менеджмента). — М., 1995.
17. Малец Л. Лідерство на рубеже тисячелетий // Персонал. — 2001. — № 2. — С. 65–67.
18. Охріменко І. В., Сиротенко Г. О. Менеджмент як наука і практика. — Полтава, 2000. — 120 с.
19. Павлютенков С, Крижко В., Тетерятник Б. Моделі ідеального керівника // Завуч. — 2001. — № 19.
20. Постельняк А. Азбука управління. — Кіровоград, 1998.
21. Педагогічна майстерність. Підручник /І. А. Зязюн, Л. В Крамущенко, І. Ф Кривонос та ін., за ред. І. А. Зязюна. — К.: Вища школа, 1997. — 349 с.
22. Романовський О. Г. Методологічні засади концепції підготовки лідерів професіоналів у системи неперервної освіти: // Творча особистість у системі неперервної професійної освіти: Матеріали Міжнародної наукової конференції. 16 — 17 травня 2000 року/ За ред. С. О. Сисоєвої і О. Г. Романовського. — Харків: ХДПУ, 2000. — С. 16–22.
23. Терещенко В. І. Організація і управління. — К.: Знання, 1990. — 48 с.
24. Чернов Ю. В. Людиноцентризм як основа реалізації сучасних управлінських ідей в діяльності керівника сільської школи. — Херсон: Джерело, 2000.
25. Ястребова В. Я. Інновації в освіті: потреби і перспективи. // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: 36. наук. праць Запорізького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти. Вип. 20. — Київ — Запоріжжя: Х — Принт, 2001. — С. 3–6.

## Додаткова література

1. *Абрамов В. М., Данюк В. М., Колот А. М.* Мотивація і стимулювання праці в умовах переходу до ринку.— Одеса: ОКФА, 1995/— 96 с.
2. *Бегей В. М.* Управління загальноосвітньою школою на демократичних засадах.— Львів: ЛДУ, 1995.— 196 с.
3. *Даниленко Л.І.* Модернізація змісту, форм та методів управлінської діяльності директора загальноосвітньої школи: Монографія.— К.: Логос, 1998.— 140 с.
4. *Де Калуве Л., Маркс Э., Пэтри М.* Развитие школы: модели и изменения. — Калуга: Калужский ин-т социологии, 1993.— 239 с.
5. *Драйден Г, Вос Дж.* Революция в образовании, М.: ПАРВИНЭ, 2003.— 671 с.
6. *Драккер П.* Управление, нацеленное на результат: Пер. с англ — М.: Технолог. школа бизнеса, 1994.— 200 с.
7. *Єльнікова Г. В.* Наукові основи розвитку управління загальною середньою освітою в регіоні: Монографія.— К.: ДАККО, 1999.— 303 с.
8. *Єльнікова Г. В.* Основи адаптивного управління: курс лекцій.— К.: ЦІППО АПН України, 2002.— 133 с.
9. *Калініна Л. М.* Система інформаційного забезпечення управління загальноосвітнім навчальним закладом: Монографія. — К., 2005. — 275 с.
10. *Канарська Н., Пушкар Р.* Менеджмент: теорія і практика.— Тернопіль: Карт-бланш, 1997.— 457 с., Колот А. М. Мотивація, стимулювання й оцінка персоналу: Навч. посібник.— К.: КНЕУ, 1998.— 224 с.
11. *Конражевский Ю. А.* Менеджмент и внутришкольное управление.— М.: Центр «Педагогический поиск», 2000.— 24 с.
12. *Краткий психологический словарь / сост.: Л. А. Карпенко / Под общей ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского.— М.: Политиздат, 1958.— 431с.*
13. *Карамушка Л. М.* Психологія управління закладами середньої освіти: Монографія.— К.: Ніка-Центр, 2000.— 332 с.
14. *Кремень В. Г.* Освіта і наука в Україні — інноваційні аспекти: Стратегія. Реалізація. Результати.— К.: Грамота, 2005.— 448 с.,
15. *Крыжко В. В., Павлютенков Е. Я.* Основы менеджмента в образовании: теория, практика, психология успешного управления.— Запорожье: Просвіта, 2000.— 260 с.
16. *Маслоу А.* Самоактуализация личности и образование / Пер. с англ. Г. А. Балла; Ин-т психологии АПН Украины.— К.: Донецк, 1994.— 52 с.
17. *Мескон М., Альберт М., Хедоури Ф.* Основы менеджмента: Пер. с англ.— М.: Дело, 1992.— 702 с, С.384.
18. *Освітній менеджмент: Навч. посібник / За ред. Л. Даниленко, Л. Карамушки.— К.: Шкільний світ, 2003.— 400 с.*
19. *Основи педагогічного оцінювання: Навч. — метод. та інф. — довідкові матеріали для педагогічного оцінювання / За ред. І. Булах.— К.: Майстер-клас, 2005.— Ч.1.— 96 с.*
20. *Островецька Н. М., Даниленко Л.І.* Ефективність управління загальноосвітньою школою: соціально-педагогічний аспект: Монографія.— К.: Школяр, 1996.— С. 302 с.
21. *Педагогічний портрет менеджера освіти / За наук. ред. Т. М. Сорочан.— Луганськ: Знання, 2004.— 296 с.*
22. *Педагогічний словник / За ред. Дійсного члена АПН України М. Д. Ярмаченко.— К.: Педагогічна думка, 2001.— 516 с., С. 327.*
23. *Підготовка керівника середнього закладу освіти: Навч. посібник / За ред. Л. Даниленко.— К.: Міленіум, 2004.— 272 с.*
24. *Підласий І. П.* Діагностика та експертиза педагогічних проєктів: Навч. посібник.— К.: «Україна», 1998.— 343 с.
25. *Пікельна В. С., Удод О. А.* Управління школою.— К.: Наук. — метод. об'єднання пед. інновацій «Альфа», 1998.— 284 с.
26. *Пікельна В. С.* Управління школою. У 2-х ч.— Харків: Вид. Гр. «Основа», 2004.— Ч.1.— 112 с.
27. *Пікельна В. С.* Управління школою.— У 2-х ч.— Харків: Вид. Гр. «Основа», 2004.— Ч.2.— 112 с.
28. *Семиченко В. А.* Психологія педагогічної діяльності: Навч. посібник.— К.: Вища шк., 2004.— С. 305–306.
29. *Семиченко В. А.* Психология деятельности.— К.: Магистр — S, 2002.— 248 с.
30. *Сисоєва С. О.* Основи педагогічної творчості вчителя: Навч. посібник.— К.: ІСДОУ, 1994.— 112 с.
31. *Сорочан Т. М.* Підготовка керівників шкіл до управлінської діяльності: теорія та практика: Монографія.— Луганськ: Знання, 2005.— 384 с.
32. *Сорочан Т. М.* Професійне управління сучасною школою: Навч. посібник.— Луганськ, 2003.— 108 с.
33. *Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики.— К.: «К.І. С.», 2003.— 296 с.*
34. *Управление школой: теоретические основы и методы: Уч. пособие / Под ред. В. С. Лазарева.— М.: Центр социальных и экономических исследований, 1997.— 336 с.*
35. *Управління якістю освіти /За ред. Лавренюка А. О. — Хмельницький: ХОІ ППО: Кам'янець-Подільський: Абетка-НОВА, 2003. — 184 с.*
36. *Уткин Э. А.* Мотивационный менеджмент.— М.: «Тандем» Изд-во ЭКМОС, 1999.— 256 с.
37. *Фуллан М.* Сили змін: вимірювання глибини освітніх реформ.— Львів, 2000.— 269 с.
38. *Хекгаузен Х.* Мотивация и деятельность: в 2 Т.: Пер. с нем. под ред. Б. М. Величковского. Предисловие Л. И. Анциферовой, Б. М. Величковского.— М.: Педагогика, 1986.— Т.1.— 408 с.
39. *Хміль Ф.І.* Менеджмент: Підручник для студентів кооперативних вищих закладів.— К.: Вища школа, 1995.— 315 с.
40. *Циба В. Е.* Основи теорії кваліметрії: Навч. посібник — К.: ІЗМН, 1997.— 160 с.
41. *Эффективный школьный менеджмент: пособие для директоров школ / Под ред. О. И. Тавгеня, Н. И. Запрудского, Н. Н. Кошель.— Мн.: Тонтик, 2006.— 448 с.*

## КЛЮЧОВІ ПОНЯТТЯ

**Втручання означає** дію або кілька дій, які впливають на впровадження зміни.

**Ефективність школи** розглядається через певні фокуси (орієнтація на контроль, на гнучкість), внутрішні (менеджмент, благополуччя — менеджмент інновацій) і зовнішні (результати, перспективи — стратегічний менеджмент) погляди керівника.

**Зворотний зв'язок** — це інформація, яку отримувач отримав, і те, як він її отримав та інтерпретував. Охоплює такі функції: посилення позитивної поведінки і стимулювання її в подальшому, визнаючи її; виправлення поведінки, яка не допомагає особистості або групі у досягненні цілей; уточнення стосунків між людьми і більше розуміння один одного та намірів один одного.

**Інновація** — оновлення й ідея, яка застосовується вперше і якісно змінює попередній стан системи чи процесу, куди вона впроваджується.

**Інтервізія — метод кооперативного навчання** — навчання один від одного і за допомогою один одного у процесі обміну думками, емоціями, досвідом. Мета кооперативного навчання — рух до співпраці та взаємопідтримки під час навчання. Інтервізія є формою навчання, що відбувається у групі.

**Інтервізійна група** — група, що створює атмосферу, де навчання кожного її члена відбувається найефективніше.

**Компетентність** (лат. *competentia*) — коло питань, в яких людина добре розуміється.

**Компетенція** — відчужена від суб'єкта, наперед задана соціальна норма (вимога) до освітньої підготовки, необхідна для його якісної продуктивної діяльності у певній сфері, тобто соціально закріплений результат.

**Кооперативне навчання** — навчання один від одного і з допомогою один одного. Обмін думками, емоціями, досвідом розширюють і підвищують ефективність існуючих компетенцій і є суттєвими для розробки ефективних робочих концепцій. Процес навчання часто передбачає, що ми потрібні один одному, але не має на увазі відмову від власної відповідальності.

**Лідерство** в організації означає: стимуляцію, мотивацію, надихання людей; сприяння їхньому розвитку; вміння ставити виклики перед людьми і допомагати їм відповідати на ці виклики; розробку бачення, яке надихає інших до його досягнення таким чином, що організація може працювати змістовно і скоординовано; впевненість.

**Лінія якості** — це визначення якості; вимірювання якості; контроль якості; вдосконалення якості; забезпечення якості.

**Менеджмент** означає: розробку системи і процедур, відповідно до яких організована робота; розробку і керування завданнями, функціями, структурування зустрічей тощо; систематичний збір і організацію інформації, яка дає підстави стверджувати були досягнуті, чи ні поставлені цілі; організацію стосунків між організацією та середовищем.

**Ментальні моделі** — це стійкі, сильні робочі суб'єктивні судження, які люди сприймають як істинні; це глибоко вкорінені переконання щодо реальності та відповідних дій.

**Метафора** — художній засіб, що полягає в переносному вживанні слова або виразу на основі аналогії, схожості або порівняння, а також слово або вираз, ужиті в такий спосіб.

**Метод БУД** — метод формування бачення, упорядкування та формування спільної думки під час проведення зборів.

**Модель СВМ** розкриває можливості підтримки вчителів, які залучені до освітнього оновлення (до інноваційної діяльності).

**Навчальні стилі:** диверсифікатор («той, хто уявляє», «мрійник»); асимілятор («той, хто мислить», «мислитель»); конвергатор («той, хто приймає рішення»); акомодатор («той, хто діє»).

**Навички ситуативного лідера:** аналіз та оцінка складності завдання; визначення рівня розвитку працівника; пристосування і гнучкість з метою вибору і виконання найбільш оптимального стилю керівництва; поступове делегування відповідальності групі чи окремим працівникам.

**Навички керівника школи** забезпечують освітнє, соціальне кваліфіковане лідерство та управління якістю.

**Навчальний цикл за Колбом охоплює:** дію (конкретний досвід, почуття); рефлексію (спостереження та думки про досвід з різних точок зору); мислення (абстрактне розуміння, пов'язане з досвідом, що ґрунтується на практиці/теорії); прийняття рішень (здійснення вибору і висновків для нових дій: обмірковування альтернатив, вибір певної дії).

**Наставництво** — це вплив, який здійснюється з метою покращення функціонування та спроможностей працівника розвивати такі фази навчання, де він/вона зможе адекватно пристосуватися до зовнішніх обставин, що змінюються.

**Організація, що навчається** — це організація, де процес навчання відбувається на організаційному (колективно-му) рівні, де зростає колективна компетентність.

**Ситуативне (трансформаційне) лідерство** характеризується професіоналізмом у спільній роботі. Лідер стимулює педагогів працювати професійно, сприяти подальшому розвитку закладу освіти.

**Супервізор** (від англ. supervisor, від supervise — спостерігати) — частина керуючої програми операційної системи цифрової обчислювальної машини, яка реалізує введення й виведення інформації, обмін інформацією із зовнішніми нагромаджувачами тощо.

**Типи шкіл:** традиційна школа; широка школа (наприклад, громадсько активна); визначена (індивідуальна) школа (наприклад, школа професійного розвитку); школа-уніформа.

**Типи шкільних лідерів** (лідер школи як адміністратор, керівник школи як лідер з питань людських ресурсів, керівник школи як інструкційний лідер, керівник школи як підприємець).

**Цілісний лідер** — керівник, який одночасно виконує ролі підприємця, лідера з розвитку людських ресурсів, навчального (інструкційного) лідера й адміністратора.

**Якість освіти** — певна збалансована відповідність певного освітнього рівня (загальної середньої, професійно-технічної, вищої тощо) численним потребам, цілям, умовам, затвердженим освітнім нормам і стандартам, яка встановлюється для виявлення причин порушення цієї відповідності та управління процесом поліпшення встановленої якості.

### Умовні позначення



— до уваги викладача-тренера;



— часові рамки;



— опитувальник;



— анкета.

Навчально-методичний посібник:

# МЕНЕДЖМЕНТ КЕРІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ І ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

## Автори:

**Тон Шоутен**, доктор філософських наук

**Даниленко Лідія Іванівна**, доктор педагогічних наук, професор,

**Зайченко Ольга Іванівна**, кандидат педагогічних наук, професор,

**Софій Наталія Зіновіївна**.

За загальною редакцією  
доктора педагогічних наук, професора **Даниленко Лідії Іванівни**

Усі права застережено.

Без попередньої письмової згоди Всеукраїнського фонду «Крок за кроком»  
цей документ (або його частину) не можна копіювати, фотокопіювати,  
відтворювати, перекладати або переносити на будь-які носії.

ФО-П Парашин К. С.

Свідоцтво про реєстрацію серія В02 № 314994 від 02.11.07.

Адреса для листування:

01001, м. Київ, а/с 143

Телефон: 044 332-72-07

e-mail: office@pld.org.ua

сайт: www.osvita.ua

Здано до складання 11.03.09. Підписано до друку 10.04.09.

Формат 60×84/8. Папір офсетний. Друк офсетний.

Гарнітура OfficinaSansC. Ум. друк. арк. 16,47. Обл.-вид. арк. 17,08.

Зам. № від 13.04.2009.

СПД Кулінічев Б. М.

Свідоцтво про реєстрацію № 14059 від 20 липня 2000 р.