

Державний заклад
«Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка»

Актуальні проблеми освітнього, публічного та соціального менеджменту

Колективна монографія

Старобільськ – 2018 р.

УДК 005.1

Рекомендовано до друку Вченою радою ДЗ «Луганський національний університет (протокол № 5 від 30 листопада 2018 року)

РЕЦЕНЗЕНТИ:

Панасенко Елліна Анатоліївна, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри практичної психології Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ).

Дегтяр Олег Андрійович, доктор наук з державного управління, доцент кафедри менеджменту та адміністрування Харківського національного університету міського господарства імені О.М.Бекетова,

Сорочан Тамара Михайлівна, доктор педагогічних наук, професор, Директор Центрального інституту післядипломної педагогічної освіти ДВНЗ «Університет менеджменту освіти»

Колектив авторів: Є.М.Хриков, О.І.Кравченко, Т.В.Сич, О.М.Птахіна, О.А.Саєнко, А.Г.Розказов, Є.В.Іванов, І.С.Паславська, Н.В.Циган

Актуальні проблеми освітнього, публічного та соціального менеджменту/ за ред. Є..М.Хриков, О.І.Кравченко – Старобільськ, 2018. – 333 с.

У монографії представлено наукові і практичні здобутки з вивчення актуальних питань освітнього, публічного та соціального менеджменту. Окреслено теоретико-методологічні засади системних досліджень щодо специфіки методології досліджень проблем управління освітою, нормативно-правових засад державного управління системою освіти в Україні, стратегічного управління навчальним закладом, фінансового забезпечення освітніх установ.

Видання рекомендоване керівникам закладів різних освітніх та соціальних систем, науковцям, науково-педагогічним працівникам, службовцям установ управління освіти, державним службовцям, соціальним працівникам та всім, хто цікавиться проблемою освітнього, публічного та соціального менеджменту.

ЗМІСТ

Слово до читача		4
Хриков Є.М.	Імплементація законів України «Про вищу освіту» та «Про освіту»	5
Хриков.Є.М.	Державно-громадське управління у сфері освіти	38
Рассказов А.Г.	Нормативно – правові та органіційно-правові засади державного управління системою освіти в Україні	78
Хриков Є.М., Іванов Є.В.	Стан демократизації управління навчальними закладами	99
Сич Т.В.	Специфіка методології досліджень проблем управління освітою	151
Кравченко О.І.	Стратегічне управління навчальним закладом	176
Паславська І.С.	Ризик-менеджмент – новітня технологія в системі управління освітою	215
Саєнко О.А.	Теоретичні засади фінансової діяльності закладів освіти	243
Птахіна О.М.	Фінансове забезпечення освітньої діяльності навчальних закладів	262
Циган Н.В.	Управління розвитком професійної компетентності фахівців соціальних закладів в системі безперервної освіти	301
Відомості про авторів		333

Слово до читача

Сучасний етап розвитку суспільства, глобалізаційні та євроінтеграційні процеси вивели на перший план вивчення проблем освітнього, публічного та соціального менеджменту. Аналіз механізмів освітнього, публічного та соціального менеджменту надає можливість відійти від традиційних зразків управління, від твердих, фіксованих оргструктур, які лише гальмують розвиток навчальних та соціальних закладів.

У монографії містяться наукові і практичні здобутки творчого колективу авторів кафедри публічної служби та управління навчальними й соціальними закладами ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», більшість яких є представниками наукової школи доктора педагогічних наук, професора Є.М.Хрикова. Суттєвий внесок у підготовку монографії здійснено завідувачем кафедри, професором Є.М.Хриковим, який порушує наважливіші питання освітнього та публічного менеджменту, серед яких проблеми імплементації законів України «Про вищу освіту» та «Про освіту» та державно-громадського управління в сфері освіти. Дослідження Є.М.Хрикова з державно-громадського управління в сфері освіти доповнено працею А.Г.Розказова, в якій висвітлено нормативно – правові та організаційно-правові засади державного управління системою освіти в Україні. Також Є.М.Хриковим та Є.В.Івановим охарактеризовано стан демократизації управління навчальними закладами як одного з актуальних аспектів сучасного освітнього менеджменту. Ґрунтовним є дослідження Т.В.Сич, в якому розрито специфіку методології досліджень проблем управління освітою. Нові технології в системі управління освітнім закладом представлено в дослідженнях О.І.Кравченко та І.С.Паславської. Основи аспекти фінансового забезпечення освітніх установ розкрито в працях О.А.Саєнко та О.М.Птахіної. Крисним для керівників соціальних закладів є дослідження Н.В.Циган щодо управління розвитком професійної компетентності фахівців соціальних закладів в системі безперервної освіти. Монографія ґрунтується на фундаментальних дослідженнях проблем управління, тому результати поданого дослідження будуть корисними для керівників різних освітніх та соціальних закладів щодо можливості коригування власної управлінської діяльності.

Є.М.Хриков

ІМПЛЕМЕНТАЦІЯ ЗАКОНІВ УКРАЇНИ «ПРО ВИЩУ ОСВІТУ» ТА «ПРО ОСВІТУ»

1. Імплементация законів України «Про вищу освіту»

Прийнятий в 2014 році Закон України «Про вищу освіту» є прогресивнішим за попередній, тому його імплементация може позитивно вплинути на розвиток освіти та країни в цілому. Але закон створює тільки законодавчі передумови для реформування освіти. Відповідно до логіки закону центральною ланкою його імплементации має стати сам вищий навчальний заклад. Це обумовлює актуальність проблеми визначення шляхів та змісту діяльності з імплементации закону. Ця проблема хвилює викладачів, представників керівної ланки ЗВО та стає предметом обговорення на наукових конференціях на сторінках часописів та в мережі Інтернет [1;4; 6; 8;]. Але в науковому дискурсі частіше за все розглядають, або поодинокі, або певні групи проблем, які пов'язані з імплементацией закону.

Чотири роки, які минули після прийняття Закону України «Про вищу освіту», дозволяють визначити, що саме реалізовано та які виникають складнощі у процесі його імплементации.

У Законі України «Про вищу освіту» [5] зазначається про те, що для розвитку громадських засад управління ЗВО за рішенням вченої ради до її складу можуть входити також представники організацій роботодавців, у закладі вищої освіти утворюється наглядова рада для здійснення нагляду за управлінням майном закладу вищої освіти, додержанням мети його створення. Позитивним можна вважати те, що наглядова рада має право вносити вищому колегіальному органу громадського самоврядування акладу вищої освіти подання про відкликання керівника закладу вищої освіти з підстав, передбачених законодавством, статутом ЗВО, контрактом.

Аналіз сайтів дозволяє зазначити, що в університетах створено наглядові ради, але будь-якої інформації про плани роботи, проведення засідань сайти не містять. Фактично наглядові ради не почали функціонувати – про це свідчать щорічні звіти ректорів. Забезпечити функціонування наглядових рад можна за умови обов'язкового розміщення на сайтах ЗВО повної інформації щодо їх діяльності.

З посиленням громадських засад управління пов'язується розвиток студентського самоврядування, яке може мати у ЗВО різноманітні форми (парламент, сенат, старостат, студентський ректорат, студентські деканати, студентські ради тощо). Передбачено розширення переліку питань, які будуть вирішуватися за погодженням з органом студентського самоврядування. Вперше закон «Про вищу освіту» передбачає надання студентському самоврядуванню коштів, які визначаються вченою радою закладу вищої освіти, у розмірі не менш як 0,5 відсотка власних надходжень, отриманих навчальним закладом від освітньої діяльності.

Аналіз сайтів ЗВО свідчить, що за чотири роки, які минули з часу прийняття закону, студентське самоврядування так і не стало дієвим чинником управління навчальними закладами. Нечисленні сайти органів студентського самоврядування не містять інформації про реальну діяльність цих органів. Вони обмежуються лише інформацією про склад керівників цих органів та їх структуру. Тому умовою подальшого розвитку студентського самоврядування є узагальнення його досвіду, досвіду інших країн, розробка більш детальних нормативних документів, які будуть визначати потенційні напрями їх діяльності.

Елементом системи противаг одноосібній владі керівника ЗВО можна вважати норму закону, яка забороняє адміністрації закладу вищої освіти втручатися в діяльність органів студентського самоврядування.

Важливим новим елементом демократизації управління ЗВО є норма, яка передбачає участь у виборах керівника закладу вищої освіти всіх наукових, науково-педагогічних та педагогічних штатних працівників університету; представників з числа інших штатних працівників, які обираються відповідними працівниками шляхом прямих таємних виборів; виборних представників з числа студентів (курсантів), які обираються студентами (курсантами) шляхом прямих таємних виборів.

Закон «Про вищу освіту» містить певні протиріччя, які не сприяють підвищенню ефективності управління. Так, він визначає численні питання, з яких рішення приймає Вчена рада ЗВО, але, як це і було раніше, ці рішення остаточно вводяться рішеннями ректора. Це свідчить, що закон зберігає ще радянський принцип одноосібної влади керівника навчального закладу. Хоча в законі можна знайти певні спроби послабити цю одноосібну владу – вперше передбачено, що

Вчену раду очолює не ректор, а голова, який обирається таємним голосуванням з числа членів вченої ради вищого навчального закладу. Але майже у всіх ЗВО вчені ради так і очолюють ректори - що не сприяє децентралізації та демократизації влади у навчальних закладах.

Аналіз Закону України «Про вищу освіту», концепції розвитку освіти, стратегії реформування вищої освіти [5; 9] дозволяє визначити декілька груп нових управлінських завдань, на розв'язання яких керівники ЗВО мають спрямовувати зусилля своїх колективів.

Першу групу складають завдання, які дозволяють безпосередньо реформувати освітню діяльність:

- надання освітньої діяльності за різними ступенями вищої освіти інноваційного характеру;

- створення механізму формування переліку спеціальностей та спеціалізацій, які сприятимуть реалізації академічної автономії вищих навчальних закладів. Запровадження переліку спеціальностей, які дозволяють створювати міждисциплінарні програми, які засновані на потужностях трансдисциплінарних наукових школах;

- розробка та реалізація нових освітніх, освітньо-наукових програм в межах ліцензованої спеціальності;

- самостійна розробка та запровадження власних програми освітньої, наукової, науково-технічної та інноваційної діяльності;

- організація фіксації невідповідності змісту освіти потребам ринку праці;

- налагодження комунікації між ЗВО та випускниками. МОН Україна планує створити систему відстеження працевлаштування випускників, яка допомагає простежити траєкторію випускника кожного вузу після здобуття ним вищої освіти. Така система вже функціонує в Польщі, що може принципово вплинути на функціонування всієї вищої освіти;

- налагодження дієвого легального інформаційного поля для зацікавлення роботодавців у студентській практиці;

- збільшення серед викладачів частки фахівців-практиків;

- збільшення частки практично орієнтованих дипломних та магістерських робіт;

- створення інклюзивного ресурсного центру для надання методичної, інформаційної і технічної підтримки студентам з особливими освітніми потребами та викладачам, які працюють з такими студентами;

– запровадження ефективної системи запобігання та виявлення академічного плагіату у наукових працях співробітників закладів вищої освіти та здобувачів вищої освіти;

– створення у ЗВО пакетів вибіркових дисциплін задля уникнення практики «вибору без вибору», що дозволяє студенту формувати власну траєкторію навчання та за допомогою вибіркових дисциплін, здобувати додаткову спеціальність;

– збільшення кількості спільних освітніх та наукових програм та відповідно обмінів серед викладачів та студентів між українськими університетами та між українськими та закордонними ЗВО.

Щодо надання освітньої діяльності за різними ступенями вищої освіти інноваційного характеру зазначимо, що аналіз документів ЗВО свідчить про те, якщо навчальні заклади і зазначають інноваційний характер їх освітньої діяльності, то вона має інноваційний характер тільки для цих установ, а не є інноваційною для світової освіти. У зв'язку з цим це завдання залишається актуальним для вітчизняної вищої освіти.

Щодо створення міждисциплінарних освітніх програм, які засновані на потужностях трансдисциплінарних наукових школах, зазначимо декілька особливостей. Міждисциплінарний характер вже давно притаманний деяким вітчизняним освітнім програмам, пов'язаних з менеджментом, публічним управлінням тощо. Міждисциплінарний характер таких програм забезпечує міждисциплінарний характер практичних сфер, які вони обслуговують. У країні ще не склалися традиції створення трансдисциплінарних наукових шкіл тому це завдання залишається актуальним. У деяких ЗВО розроблені положення про наукові школи, але вони не передбачають формування саме трансдисциплінарних наукових шкіл, тому відповідні зміни доцільно внести до цих положень. Найбільш сприятливі умови для формування таких шкіл мають класичні дослідницькі університети країни.

Щодо самостійної розробки та запровадження власних програми освітньої, наукової, науково-технічної та інноваційної діяльності можна зазначити, що в дослідницьких університетах створено багато власних програми наукової, науково-технічної діяльності, а власні освітні програми є скоріше винятком та не отримали розповсюдження. Пояснити це можна не тим, що вітчизняні ЗВО не готові до створення таких програм, а тим, що потенційні абітурієнти не готові обирати для навчання такі програми. Для запровадження таких програм їх доцільно

створювати разом з іноземними університетами. Успішний досвід такої діяльності мав Луганський національний університет імені Тараса Шевченка, коли разом з американським університетом запровадив програму MBA – підготовки магістрів бізнес адміністрування.

Другу групу складають завдання, які дозволяють безпосередньо реформувати головні параметри управлінської діяльності:

- створення розвинутої інфраструктуру навчальних, наукових і науково-виробничих підрозділів;

- створення «сталого фонду - ендавменту» («сума коштів або вартість іншого майна, призначена для інвестування або капіталізації на строк не менше ніж 36 місяців, пасивні доходи від якої використовуються закладом вищої освіти із метою здійснення його статутної діяльності в порядку, визначеному благодійником або уповноваженою ним особою»);

- створення структурних підрозділів, які можуть забезпечувати додаткові надходження ресурсів до спеціального фонду;

- розмежування прав, повноважень органів управління закладу вищої освіти та його структурних підрозділів;

- створення більш дієвих механізмів поєднання колегіальних та єдиноначальних засад управління;

- формування на громадських засадах дорадчих (дорадчо-консультативних) органів (раду роботодавців, раду інвесторів, раду бізнесу, студентську, наукову раду тощо), структура яких буде відповідати стратегічному плану розвитку ЗВО;

- розробка механізмів, які б дозволяли ефективно розпоряджатися власними надходженнями зокрема від надання платних послуг;

- розробка власних штатних розписів внаслідок стратегічного планування розвитку ЗВО;

- сертифікація системи внутрішнього забезпечення якості національними університетами;

- об'єднання системи прозорої бухгалтерії МОН та ЗВО, оприлюднення фінансової звітності на сайті навчального закладу;

- запровадження електронного врядування в тому числі у сфері фінансової звітності у ЗВО, поступове зменшення обсягу паперового документообігу.

Третю групу складають завдання, які дозволяють розвивати кадровий потенціал навчального закладу:

- створення програм щорічного оцінювання здобувачів вищої освіти, науково-педагогічних і педагогічних працівників, яка передбачає оприлюднення її результатів. Створення механізмів використання результатів оцінювання абітурієнтами, студентами, викладачами, донорами, партнерами, громадськими організаціями та іншими стейкхолдерами задля обрання того чи іншого ЗВО, викладача, освітньої чи наукової програми;

- розробку процедур прийняття остаточних рішень щодо визнання, зокрема встановлення еквівалентності, здобутих в іноземних закладах вищої освіти ступенів бакалавра, магістра, доктора філософії, доктора наук і вчених звань доцента, професора під час зарахування на навчання або на посаду наукового чи науково-педагогічного працівника;

- запровадження та оновлення рейтингового оцінювання освітніх, науково-дослідницьких та інноваційних досягнень учасників освітнього процесу;

- затвердження переліку посад науково-педагогічних і педагогічних працівників із відповідним визначенням наявності чи відсутності адміністративно-управлінської складової;

- розробку процедур прийняття остаточних рішень щодо присудження наукових ступенів акредитованими спеціалізованими вченими радами;

- розробку та подальший розвиток власних форм морального та матеріального заохочення учасників освітнього процесу;

- зменшення максимального навчального навантаження на одну ставку науково-педагогічного працівника до 600 годин на навчальний рік.

Розглянемо декілька прикладів реалізації наведених вище завдань. У наш час ефективна діяльність закладів вищої освіти неможлива без залучення із різних джерел позабюджетних коштів та інших ресурсів. Вирішити весь комплекс матеріально-фінансових завдань навчального закладу не дозволяє надання платних послуг, тому для нашої системи освіти важливим є досвід інших країн з вирішення цієї проблеми. Для залучення, необхідних для навчального закладу ресурсів, у західних країнах широко використовують фандрейзинг (залучення фінансових та інших ресурсів від благодійних фондів та приватних осіб для розв'язання соціально значимих проблем організації) [4]. У закладах вищої освіти

цих країн фандрейзингом займаються професійні менеджери з відповідною освітою.

Для реалізації завдань фандрейзингу створюють спеціальні підрозділи, які запроваджують системну заходів, яка спрямована на залучення фінансових, людських, матеріальних, інформаційних, технічних, технологічних ресурсів від приватних донорів, громадських благодійних організацій, органів влади, необхідних для матеріально-фінансової організаційної підтримки навчальних закладів в реалізації статутної діяльності або інших суспільно значимих некомерційних завдань. Так, наприклад, у Гарвардському університеті у такому підрозділі працює 80 фандрейзирів, які за рік можуть зібрати 2 - 3 мільярди доларів, а ендавмент-фонд університету складає 36 мільярдів доларів.

У ЗВО розробляють та впроваджують програми ресурсної підтримки окремих підрозділів та напрямів діяльності: бібліотек, музеїв, театральних студій, музичних гуртків, спортивних клубів, телевізійних та радіостанцій, окремих навчальних підрозділів, освітніх програм.

Частіше всього для цього використовують щорічні внески; індивідуальні внески; корпоративні внески та внески фондаций; заплановані внески (трасти, ануйтети, заповіти).

Одним із найбільш потужних напрямів фандрейзингової діяльності є запровадження програм розвитку зв'язків із випускниками. Для цього залучають усіх охочих до співпраці випускників і не тільки з метою отримання матеріальних ресурсів. Наприклад, випускники можуть бути індивідуальними донорами, організаторами практик, працевдавцями для студентів та майбутніх випускників, радниками з професійних питань, директорами наглядових рад, запрошеними лекторами, правозахисниками університету та ін.

В Україні фандрейзинговою діяльністю на першому етапі можуть займатися керівники навчальних закладів, працівники та стейкхолдери, але поступово треба переходити на професійну організацію цієї діяльності.

Головним напрямом реформування вищої освіти сьогодення є її дерегуляція та децентралізація. Цю проблему, як правило, розглядають з позицій взаємодії ЗВО та органів державної влади. Але важливими є і внутрішні аспекти реалізації цієї проблеми. Централізована система внутрішнього управління ЗВО ще з радянських часів була відбитком централізованої, планової системи державного управління освітою.

Вона була можлива в умовах одноманітності освіти та повного фінансування державою освітньої діяльності навчальних закладів.

У наші часи швидкий розвиток соціальних процесів вимагає більш гнучкої, динамічної системи вищої освіти, яка має забезпечити якість освітніх послуг. Це можливо за умови перерозподілу прав, повноважень органів управління закладу вищої освіти та його структурних підрозділів – факультетів, кафедр, відділів. Під час реалізації цього завдання важливо ураховувати наступні положення:

- ключовою ланкою ЗВО є кафедра, саме викладачі кафедри здійснюють головні види діяльності закладу – освітню та наукову;

- тільки високий рівень самостійності кафедри у прийнятті рішень щодо її діяльності може забезпечити якість результатів цієї діяльності;

- під час перерозподілу повноважень треба ураховувати, що підвищення самостійності кафедри у прийнятті рішень щодо її діяльності передбачає зміну функцій загально університетських структур, які мають перейти від логіки контролю та управління діяльністю кафедри до логіки створення сприятливих умов для реалізації завдань кафедри;

- українським ЗВО варто враховувати досвід організації діяльності кафедр в інших країнах, де функції кафедри виконують департаменти. Вони від наших кафедр відрізняються тим, що формуються не за предметним принципом, а забезпечують підготовку з певної спеціальності та відповідають за її якість. В українських ЗВО кафедри відповідають за якість викладання певних дисциплін, а відповідальність за якість всієї підготовки є безадресною. Не вирішує проблеми надання певним кафедрам статусу випускових, тому що інші кафедри за наявної системи управління їм не підпорядковані. Кафедра публічної служби та управління навчальними й соціальними закладами Луганського національного університету імені Тараса Шевченка функціонує за принципом департаменту. Вона здійснює підготовку за трьома магістерськими програмами та має такий склад викладачів, які можуть забезпечити викладання всього комплексу дисциплін навчальних планів. Така ситуація створює більш сприятливі умови для управління якістю діяльності кафедри;

- головною фігурою на кафедрі є викладач, тому важливо, щоб кафедра мала комплекс засобів впливу на якість його діяльності: можливість відбирати викладачів, визначати їх навантаження, рівень

оплати праці, оцінювати їх діяльність, організувати підвищення їх кваліфікації, використовувати необхідні засоби їх стимулювання. Все це вимагає зовсім інших повноважень кафедри у порівнянні з тими, які вона має зараз;

– вирішувати проблему перерозподілу повноважень доцільно не з гори до низу, а від кафедри до інших управлінських ланок, які мають виконувати ті управлінські завдання, які непритаманні та складні для кафедри.

Новим для ЗВО є завдання запровадження освітньо-наукових програм підготовки докторів філософії, освітня частина яких може складати 30-60 кредитів. Реалізація цього завдання вимагає вирішення декількох проблем: змісту освіти, технології організації освітнього процесу, організації освітнього процесу. На наш погляд, логіка побудови змісту освіти має бути наступною: 30 кредитів повинні складати провідні дисципліни магістерської програми, яка відповідає спрямованості освітньо-наукової програми, та основи педагогіки, психології теорії управління вищою школою. Якщо аспірант вивчав ці дисципліни у магістратурі, то їх перезараховують, якщо не вивчав, то він їх вивчає. Можливі три варіанти вивчення цих дисциплін: їх вивчення разом з магістрантами відповідної спеціальності; вивчення їх за дистанційною формою; вивчення їх за традиційною системою, якщо кількість таких аспірантів та фінансові можливості ЗВО це дозволяють. Ще 30 кредитів освітньої програми доцільно присвятити методології дослідження наукової галузі, яка відповідає освітньо-науковій програмі. Головним результатом вивчення цієї частини освітньої програми має стати детальна програма проведення наукового дослідження. У залежності від кількості аспірантів у ЗВО, кількості та спрямування освітньо-наукових програм, можна використовувати декілька моделей організації навчання за цією складовою освітньої програми. Об'єднувати всіх аспірантів для вивчення, наприклад, особливостей наукової мови, об'єднувати аспірантів гуманітарних спеціальностей, або педагогічних спеціальностей для вивчення методології дослідження. При наявності фінансових та кадрових можливостей може бути організоване окреме навчання аспірантів кожної спеціальності.

Щодо розмежування прав, повноважень органів управління закладу вищої освіти та його структурних підрозділів, то деякі ЗВО тільки декларують відповідні завдання, але принципово нічого не змінюють у традиційному розподілі повноважень.

Інноваційним для більшості ЗВО є створення та сертифікація системи внутрішнього забезпечення якості, передбаченої законом. Законодавчою базою формування системи внутрішнього забезпечення якості в університеті виступає Закон України «Про вищу освіту» (розділ 5, ст. 16). За вимогами Закону система внутрішнього забезпечення якості є одним з трьох елементів системи забезпечення якості вищої освіти.

Система забезпечення якості в закладах освіти (внутрішня система забезпечення якості освіти) може включати:

- стратегію (політику) та процедури забезпечення якості освіти;
- систему та механізми забезпечення академічної доброчесності;
- оприлюднені критерії, правила і процедури оцінювання здобувачів освіти;
- оприлюднені критерії, правила і процедури оцінювання педагогічної (науково-педагогічної) діяльності педагогічних та науково-педагогічних працівників;
- оприлюднені критерії, правила і процедури оцінювання управлінської діяльності керівних кадрів закладу вищої освіти;
- забезпечення наявності необхідних ресурсів для організації освітнього процесу, в тому числі для самостійної роботи здобувачів освіти;
- забезпечення наявності інформаційних систем для ефективного управління закладом освіти;
- створення в закладі вищої освіти інклюзивного освітнього середовища, універсального дизайну та розумного пристосування;
- інші процедури та заходи, що визначаються спеціальними законами або документами закладу освіти.

Приклади сертифікації внутрішніх систем забезпечення якості вищої освіти в Україні є тільки поодинокі. Так, 28 лютого 2017 року відбулося вручення сертифікатів системи управління якістю (системи забезпечення якості освітньої діяльності та якості вищої освіти) стосовно надання послуг у сфері освітньої та наукової діяльності в КНТЕУ. Вперше серед ЗВО України система управління якістю сертифікована на відповідність вимогам ДСТУ ISO 9001:2015. Сертифікацію проводив УкрТЕСТ. Згідно з вимогами ДСТУ ISO 9001:2015, який набрав чинності в Україні з липня 2016 р., було розроблено відповідний пакет документів Системи управління якістю

КНТЕУ (настанова з якості, документовані процедури), що був схвалений та набрав чинності в установленому порядку.

Головною метою функціонування системи управління якістю КНТЕУ є:

– підтримка високого рівня і постійне удосконалення системи забезпечення якості освітньої діяльності та якості вищої освіти;

– найбільш повне задоволення вимог і очікувань замовників послуг та інших зацікавлених сторін у сфері освітньої та наукової діяльності;

– виконання вимог чинного законодавства України, рішень і розпоряджень органів державної влади, що стосуються сфери діяльності КНТЕУ.

На виконання процедур проведено навчання внутрішніх аудиторів, консультування відповідальних по підрозділах та учасників процесів щодо особливостей функціонування Системи управління якістю КНТЕУ, відповідно до вимог ДСТУ ISO 9001:2015.

Не отримало розвитку завдання створення структурних підрозділів, які можуть забезпечувати додаткові надходження ресурсів до спеціального фонду ЗВО. У деяких навчальних закладах, як і раніше працюють дослідницькі структури, які забезпечують надходження додаткових ресурсів, але їх обсяги поки що незначні. Така ситуація залежить не тільки від навчальних закладів, а від стану економіки країни більшою мірою.

Щодо створення програм щорічного рейтингового оцінювання здобувачів вищої освіти, науково-педагогічних і педагогічних працівників, яка передбачає оприлюднення її результатів треба зазначити, що тільки невелика кількість ЗВО реалізувала ці завдання та оприлюднила цю інформацію.

2. Імплементація законів України «Про освіту»

Прийнятий у 2017 році Закон України «Про освіту» є прогресивнішим за попередній, він містить нові підходи до вирішення освітніх та управлінських завдань, тому його імплементація може позитивно вплинути на розвиток освіти та країни в цілому.

Але на заваді імплементації закону можуть бути декілька чинників: перший – на державному рівні ще не вжито всі заходи, які мають забезпечити його реалізацію; другий – вичікувальна позиція частини освітян та їх зневіра в ефективні реформи, небажання

самостійно щось робити для покращення стану освіти; третій - недостатня кількість керівників освітніх установ, здатних очолити необхідну роботу. Тому імплементація Закону – це складний, тривалий і поетапний процес постійного руху вперед, вивчення та узагальнення тих змін, які відбуваються практично щодня.

Для забезпечення цілеспрямованості імплементації Закону України «Про освіту» кожний навчальний заклад має скласти відповідний план роботи. Загальними для всіх освітніх закладів мають бути розділи плану: організація вивчення Закону України «Про освіту»; заходи з забезпечення якості освіти; запровадження компетентнісного підходу; розвиток громадських засад управління, забезпечення академічної доброчесності. Інші розділи плану можуть залежати від особливостей освітнього закладу, рівня вирішення тих чи інших освітніх та управлінських завдань.

Зрозуміло, що імплементація Закону України «Про освіту» неможливо без його детального вивчення. Педагоги, учні, студенти, працівники, батьки, представники громадськості мають знати закон, бажати його реалізувати та володіти засобами його імплементації.

Логіка роботи і з законом наступна: забезпечити ознайомлення з законом усіх категорій стейкхолдерів, організувати його обговорення, зібрати пропозиції щодо його імплементації. Для цього треба зробити закон доступним для всіх категорій стейкхолдерів доцільно розмістити на сайтах або розповсюдити його адресу в Інтернеті, за необхідністю - роздрукувати. Наступний крок – використання колективних форм роботи, організація поглибленого вивчення закону, обговорення нових ідей, які містить закон. Дуже важливо обговорити основні поняття, які містить закон.

Понятійна система закону надзвичайно важлива, вона характеризує основні його ідеї, результати реалізації, систему завдань з імплементації, зміст та засоби, суб'єктів майбутньої діяльності. Якщо порівняти його понятійну систему з понятійною системою попереднього закону, то можна зрозуміти рівень його іноваційності.

Закон презентує 30 основних термінів та їх визначення: автономія, академічна свобода, безоплатна освіта, викладацька діяльність, електронний підручник (посібник), заклад освіти, засновник закладу освіти, здобувачі освіти, індивідуальна освітня траєкторія, індивідуальна програма розвитку, індивідуальний навчальний план, інклюзивне навчання, інклюзивне освітнє середовище, кваліфікація, компетентність, освітній процес, освітня діяльність, освітня послуга,

освітня програма, особа з особливими освітніми потребами, педагогічна діяльність, результати навчання, рівень освіти, розумне пристосування, система освіти, спеціальні закони, суб'єкт освітньої діяльності, універсальний дизайн у сфері освіти, якість освіти, якість освітньої діяльності. Фактично ця понятійна система характеризує основні ідеї, напрями відповідно яким буде розвиватися вітчизняна освіта. Аналіз цієї понятійної системи дозволяє зробити висновок, що головне у реформуванні освіти – зробити її особистісно, індивідуально орієнтованою.

Колективна робота з обговорення закону має бути спрямована на здобувачів освіти, з якими треба розглянути поняття: права та обов'язки здобувачів освіти, стандарти освіти, державні гарантії здобувачам освіти тощо; батьків здобувачів освіти, з якими треба розглянути поняття: права та обов'язки батьків здобувачів освіти, рівні можливості для всіх, громадські засади управління тощо; педагогічних, науково-педагогічних, з якими треба обговорити не тільки їх права та обов'язки, але і численні питання імплементації закону.

Для активізації процесу аналізу закону можна дати завдання виокремити поняття, які характеризують мету освітньої діяльності, здійснення управління освітніми закладами, індивідуалізацію освітнього процесу, вирішення мовних проблем освіти, форми здобуття освіти, рівні освіти, спеціалізована освіта, забезпечення академічної доброчесності,

Підвищити інтерес до закону можуть завдання педагогічним та науково-педагогічним працівникам порівняти його з освітніми законами інших країн, знайти спільні та особливі риси. Важливим є завдання визначити положення, які вже реалізуються в країні, певному освітньому закладі, які ще необхідно реалізувати, які завдання є принципово новими для вітчизняної освіти, які можуть бути труднощі у реалізації закону, у чому полягає роль окремих груп стейкхолдерів з імплементації закону, яка послідовність реалізації положень закону.

Державні механізми управління освітою характеризують наступні поняття: громадське самоврядування та державно-громадське управління у сфері освіти; громадський нагляд (контроль) у сфері освіти; державно-приватне партнерство у сфері освіти і науки; державно-громадське партнерство; національне агентство кваліфікацій; інституційний аудит; інституційна акредитація; зовнішнє незалежне оцінювання; моніторинг якості освіти; громадська акредитація закладу освіти; стандарти освіти; професійні стандарти;

національна рамка кваліфікацій; інституційне відокремлення функцій контролю (нагляду) та функцій забезпечення діяльності закладів освіти; регіональні та місцеві цільові програми, плани діяльності у сфері освіти органів влади.

Проблеми забезпечення якості освіти в законі характеризують наступні поняття: система забезпечення якості освіти(внутрішня система забезпечення якості освіти); система зовнішнього забезпечення якості освіти; стратегія (політика) та процедури забезпечення якості освіти; система та механізми забезпечення академічної доброчесності; оприлюднені критерії, правила і процедури оцінювання здобувачів освіти; оприлюднені критерії, правила і процедури оцінювання педагогічної (науково-педагогічної) діяльності педагогічних та науково-педагогічних працівників; оприлюднені критерії, правила і процедури оцінювання управлінської діяльності керівних працівників закладу освіти; забезпечення наявності необхідних ресурсів для організації освітнього процесу, в тому числі для самостійної роботи здобувачів освіти; забезпечення наявності інформаційних систем для ефективного управління закладом освіти; забезпечення наявності інформаційних систем для ефективного управління закладом освіти; створення в закладі освіти інклюзивного освітнього середовища, універсального дизайну та розумного пристосування.

Систему управління закладами освіти характеризують поняття: демократизм; засновник (засновники); керівник закладу освіти; колегіальний орган управління закладу освіти; колегіальний орган громадського самоврядування; права і обов'язки засновника закладу освіти; повноваження (права і обов'язки) та відповідальність керівника закладу освіти; фінансово-господарської діяльності закладу освіти; громадське самоврядування в закладі освіти загальні збори (конференція) колективу закладу освіти; наглядова (піклувальна) рада закладу освіти; прозорість та інформаційна відкритість закладу освіти; відкритий доступ до такої інформації та документів; стратегічного планування; фінансова, академічна, кадрова та організаційна автономія закладів освіти;

За допомогою інформаційних технологій доцільно збирати пропозиції щодо імплементації закону та обговорювати, а якщо фіксувати всю таку інформацію, то можна активізувати стейкхолдерів освітнього закладу.

Однією з важливих історичних передумов демократії в Європі є університетська автономія. Плюралізм, життєздатність, ефективність європейської системи освіти значною мірою завдячують тому, що однією з її базових підвалів є автономні університети. Автономія є одним із трьох основоположних принципів діяльності європейських університетів, що закріплено Великою Хартією Університетів.

У європейській практиці автономія університету ґрунтується на принципі дотримання академічних свобод. Академічні свободи – це максимально можлива самостійність суб'єктів навчального процесу, прояв партнерства у стосунках викладачів і студентів, максимально демократична процедура навчання, право студентів та викладачів вибирати навчальні курси поза певним обсягом обов'язкових, право кафедри і викладача визначати зміст навчальної дисципліни, право викладачів вибирати керівників установи та факультету, а також самостійність ЗВО в організації навчального процесу тощо. Рівень і характер академічних свобод є показником, котрий характеризує ефективність реформ у вищій освіті будь-якої країни.

Але порівняно із західними університетами, де автономія набувалася століттями, ми знаходимося на початковому етапі її розвитку. Сьогодні автономія університетів якщо і реалізується, то це іноді відбувається у спотвореному вигляді, так, що навіть виникло поняття «ректорський феодалізм», яке характеризує реальну ситуацію управління деякими ЗВО. Досить часто трапляються випадки, коли університетська спільнота не використовує демократичні інструменти для управління навчальним закладом, як це передбачено освітніми законами.

У демократичній моделі керівник освітньої установи управляє через консультації, делегування рішень і експертний аналіз варіантів дій, колегіальне обговорення та прийняття рішень.

Тому, не випадково, Закон «Про освіту» знову таки акцентує увагу на проблему автономії суб'єктів освітньої діяльності, під якими розуміється фізична або юридична особа (заклад освіти, підприємство, установа, організація), що провадить освітню діяльність. Але закон приділяє більшу увагу зовнішній автономії освітніх закладів та не конкретизує проблему їхньої внутрішньої автономії, особливо актуальної для закладів вищої освіти, які мають розгалужену структуру. З одного боку, така позиція є обґрунтованою, тому, що внутрішня автономія можлива тільки за умов зовнішньої автономії. Автономія передбачає делегування певних повноважень, а щоб їх

делегувати треба мати ці повноваження. Як свідчить досвід інших країн подальший ефективний розвиток освітніх закладів, особливо крупних, неможливий без внутрішньої автономії структурних підрозділів. Розвиток внутрішньої автономії це один із аспектів демократизації управління, який активізує механізми самоорганізації. Ініційована автономія може бути знизу та зверху. Якщо її ініціюють тільки знизу, наприклад, факультети університету, то це характеризує панування авторитарного управління у навчальному закладі, непрофесійність вищих ланок керівництва, певне випередження розвитку членів колективу своїх керівників.

Для розвитку внутрішньої автономії треба аналізувати нормативні документи, досвід країн, які випереджають наявний рівень автономії у вітчизняних ЗВО, стан автономії у конкретному освітньому закладі, бажання чи небажання працівників брати на себе нові повноваження.

Марк Е. Генсон зазначав, що має бути стратегія вчителів та керівників щодо того, які рішення вони роблять незалежно, а в яких потребують поради інших чи спільного вибору. Доцільно говорити про частки автономності, що різняться за внеском. Дослідники побачили рівні автономності всередині кожної сфери впливу загалом і всередині кожної автономної частки зокрема, врахували обмеження з боку державного законодавства (наприклад, книги слід обирати із запропонованого переліку), судової системи (у класах неможна проводити молебнів), шкільної ради (наприклад, єдиною прийнятною формою викладання – є індивідуальний підхід) і директора (наприклад, усі викладачі повинні бути у класах о 8 годині) [2].

Існує думка, що автономія стосується незалежності підрозділів організації від контролю з боку інших частин організації чи навіть з боку цілої організації.

Викладацька автономія у навчальному процесі виявила себе чотирма різними способами. Перший. Викладачі зазвичай вважають, що у навчальному процесі вони мають необмежену владу, оскільки це царина їхньої спеціалізації. Другий. Викладачі зазвичай вважають, що мають право організувати навчальну програму на власний розсуд. Третій. Навчальний процес був відносно не обтяжений шкільними правилами, які б визначали, яке саме має проводитись навчання. Спостерігалась тенденція до припинення дії раціональних правил за дверима класної кімнати. З такої позиції, викладачі почали виробляти власні гнучкі правила. Які б допомагали їм у викладацькій роботі.

Четвертий. Викладач діє не за правилами, затвердженими в межах округу чи приписами директора школи. Плутанина серед суперечливих наказів має іронічний ефект – підвищує автономію викладачів [2, с.102-104].

Що дає розвиток автономії:

– Якщо збільшення зовнішньої автономії не доповнюється внутрішньою автономією, то зовнішня автономія підвищує рівень централізації та авторитарності управління. Тому зовнішня автономія має обов'язково бути доповнена внутрішньою автономією.

– Відповідає провідним особливостям сучасної людини.

– Відповідає особливостям сучасних моделей управління.

– Демократизує управлінське життя освітнього закладу, мікроклімат колективу.

– Дозволяє більш ефективно вирішувати певні управлінські завдання.

– Залучає до управлінської діяльності більш широкі кола працівників.

– Сприяє розвитку певних якостей працівників – активності, самостійності, зацікавленості у справах, управлінських вмінь.

– Звільняє час керівників вищої ланки для нових завдань та справ.

– Дозволяє перерозподілити повноваження.

– Забезпечує перехід від вертикальних до горизонтальних зв'язків в управлінні.

– Налагоджує нові зв'язки членів колективу.

– Обумовлює перехід до нового рівня стосунків керівників вищої та середньої ланки.

У процесі розвитку автономії необхідно ураховувати що централізована система управління, одноосібна влада керівників не дуже сприяє реалізації цього завдання. Вищі ланки керівництва освітніми закладами тяжіють до централізації управління, середні ланки – до децентралізації та автономії. Але оптимальне співвідношення централізації та автономії є важливою умовою ефективного функціонування освітнього закладу. Вищі управлінські ланки освітнього закладу забезпечують розробку та реалізацію стратегічних цілей установи, забезпечення її цілісності, а представники середньої управлінської ланки забезпечують інтенсивний розвиток структурних підрозділів, які є базовими для навчального закладу.

Розвиток внутрішньої автономії в навчальному закладі неможливий без делегування керівником своїх повноважень. Деякі керівники під **делегуванням** своїх повноважень розуміють передання своїх функцій підлеглим. Але під делегуванням повноважень треба розуміти передання підлеглим або громадським організаціям владних повноважень – права приймати рішення з певних питань.

Керівник має розуміти переваги делегування повноважень, які полягають у:

- відповідності особливостям сучасної людини, яка не бажає бути слухняним виконавцем не завжди обґрунтованих вказівок;
- відповідності сучасним уявленням про управління, неефективність вертикальних стосунків – керівник-підлеглий;
- активізації членів колективу, які починають з більш широких, системних позицій розглядати все, що відбувається в освітньому закладі, та відчувати свою причетність до результатів та процесу діяльності.
- підвищенні статусу колегіальних органів, їх імідж та вплив на ефективність діяльності освітнього закладу.
- розвантаженні керівника, що дозволяє керівнику переорієнтуватися на нові цілі;
- нормалізації психологічного клімату, запобіганні появі незадоволення та конфліктів у колективі;
- сприянні підвищенню ефективності управління за умови розробленості відповідних процедур;
- формуванні управлінського досвіду членів колективу, можливості готувати резерв керівного складу освітнього закладу;
- можливості послабленні суб'єктивізму в управлінні освітнім закладом;
- технологізації процесу управління у зв'язку з тим, що делегують вирішення типових завдань, які постійно повторюються.

Напрями делегування повноважень можна виокремити шляхом з'ясування типових конфліктних ситуацій та ситуацій, які напружують стосунки: розподіл навчального навантаження, розподіл громадських доручень, використання засобів заохочення працівників, оцінка діяльності працівників, невиконання певних вимог працівниками та учнями, розподіл обмежених ресурсів, визначення посадових обов'язків тощо.

Скоріше негативним прикладом є делегування повноважень з розподілу позабюджетних коштів на придбання обладнання для факультетів та інститутів ЗВО, яке поширене у деяких навчальних закладах. З цією метою створюється комісія, до складу якої включають одного із керівників освітнього закладу, представника бухгалтерії та профспілкової організації. Така комісія розглядає замовлення факультетів на придбання обладнання та приймає рішення. На перший погляд така процедура є демократичною, але тільки на перший погляд. Вся сутність полягає в тому, що комісія розподіляє приблизно 0,5-1% позабюджетних коштів незрозуміло за якими критеріями.

У даному випадку сутність демократизації управління полягає зовсім у іншому. У ЗВО мають бути визначені чіткі норми, за якими структурний підрозділ отримує від 30 до 90 відсотків зароблених коштів, а відповідний відсоток буде передано у консолідований бюджет ЗВО. Делегування повноважень у такому випадку буде полягати у тому, що колектив структурного підрозділу буде вирішувати як ефективніше використовувати свої кошти. У свою чергу, факультет чи інститут може делегувати свої повноваження з розподілу позабюджетних коштів кафедрам та іншим своїм підрозділам.

Делегування повноважень є нагальною необхідністю для деяких категорій керівників. Так, завідувач кафедри ЗВО тільки незначну частину свого часу може використовувати для управлінської діяльності. Завідувач кафедри, відповідно своєму статусу, має бути провідним науковцем та викладачем підрозділу, який він очолює. Зрозуміло, що завідувач кафедри майже весь свій робочий час використовує на навчальну та наукову діяльність. Така ситуація обумовлює необхідність залучення всіх працівників до вирішення управлінських завдань, делегування їх управлінських повноважень та колегіального управління. Саме тому кафедра ЗВО має значний потенціал демократизації управління, а це значною мірою визначає те, що заклади вищої освіти є найбільш демократичними навчальними закладами.

Зовсім іншою є ситуація у дошкільних закладах освіти, де керівник сто відсотків свого робочого часу займається саме управлінською діяльністю, і може особисто вирішувати більшість із існуючих управлінських завдань. Але навіть у таких освітніх закладах кожний керівник має розуміти, що в сучасних умовах ефективно управління може бути тільки демократичним.

Закон проголошує **відповідальність і підзвітність** органів управління освітою та закладів освіти, інших суб'єктів освітньої діяльності перед суспільством. Це положення вимагає детального обговорення та усвідомлення конкретних кроків з його реалізації. Кожний стейкхолдер освітнього закладу має усвідомлювати за що він несе відповідальність, перед ким він підзвітний та які організаційні форми такої звітності можуть бути використані. Так, закон визначає форму підзвітності керівників освітніх закладів – щорічні звіти перед колективом закладу. Окрім того, керівники освітніх закладів підзвітні засновнику установи та його органам, наглядовій раді. Відповідно законодавчій базі працівники освітніх закладів підзвітні своїм керівникам, але, якщо враховувати сучасні уявлення про управління, більш ефективним є делегування керівником своїх повноважень колегіальним органам та створення таких процедур підзвітності, які не вимагають безпосередньої участі керівника. Так, наприклад, підзвітність викладача кафедри ЗВО реалізується за допомогою системи щорічного оцінювання його навчальної, навчально-методичної, наукової, громадської діяльності за чітко визначеними критеріями, кількісними та якісними показниками. Така система базується на самооцінці, прозорості інформації, можливості перевірити її об'єктивність будь-яким працівником кафедри. Але залишаються і не вирішені питання: як і перед ким звітує учень у школі; як звітує студент, який навчається за бюджетні кошти; як та перед ким мають звітувати батьки учнів; як має звітувати освітній заклад перед суспільством тощо.

Під час обговорення заходів з реалізації цієї статті в освітньому закладі доцільно вивчити міжнародний **стандарт ISO 26000** ДСТУ ISO/CD 26000:2009 – «Системи управління соціальною відповідальністю. Вимоги» [7]. Стандарт трактує соціальну відповідальність як відповідальність організації за вплив її рішень та діяльності на суспільство, навколишнє середовище за допомогою прозорості та етичної поведінки яка:

- сприяє сталому розвитку;
- ураховує очікування зацікавлених сторін;
- відповідає законодавству та узгоджується з міжнародними нормами поведінки;
- інтегрована в діяльність всієї організації та застосовується в її взаємостунках.

Стандарт акцентує увагу на те, що підзвітність передбачає, що організація має прийняти критику а також обов'язки відповідати на цю критику. Підзвітність передбачає, що керівник відповідає перед особами, які контролюють організацію, обов'язки організації відповідати перед контролюючими органами щодо реалізації законів та нормативних документів. Рівень підзвітності залежить від обсягу повноважень. Підзвітність передбачає відповідальність організації за негативні наслідки діяльності та недопущення їх повторення.

Новою для теорії та практики управління освітніми закладами є ідея стандарту про необхідність періодичного аналізу відповідності своєї діяльності законодавчим та нормативним актам.

Підзвітність передбачає, що організація знає зацікавлені сторони своєї діяльності та виявляє їх. Для визначення зацікавлених сторін треба відповісти на наступні питання:

- Перед ким в організації є юридичні обов'язки?
- На кого організація своїми рішеннями та діяльністю може впливати негативно чи позитивно?
- Хто, скоріше всього, висловить занепокоєність стосовно рішень та діяльності організації?
- Хто був залучений у минулому до вирішення подібних проблем?
- Хто може допомогти організації у здійсненні дії відповідно конкретного впливу?
- Хто може впливати на здатність організації виконувати її обов'язки?
- Хто потрапить у невідне становище, якщо буде вилучений із взаємодії з організацією?

Стандарт визначає принципи соціальної відповідальності: підзвітність, прозорість, етична поведінка, повага інтересів зацікавлених сторін, дотримання верховенства права, відповідність міжнародним нормам поведінки, дотримання прав людини. Відповідно цим принципам освітня установа має звітувати перед зацікавленими сторонами навіть, якщо цього не вимагають закони та нормативні документи

Стандарт передбачає обмін інформацією про соціальну відповідальність:

- підвищення обізнаності всередині та зовні організації про її стратегії цілі, плани, результативність та виклики, що стосуються соціальної відповідальності;
- демонстрація поваги до принципів соціальної відповідальності;
- допомога у взаємодії з зацікавленими сторонами започаткування діалогу з ними;
- виконання правових та інших вимог щодо розкриття інформації щодо соціальної відповідальності;
- демонстрація того як організація виконує свої обов'язки щодо соціальної відповідальності та реагує на інтереси зацікавлених сторін на очікування суспільства в цілому;
- надання інформації щодо впливу діяльності, послуг організації включаючи інформацію про зміну цього впливу з часом;
- допомога у залученні та мотивації працівників та інших осіб щодо підтримки діяльності в галузі соціальної відповідальності;
- проведення порівняння з аналогічними організаціями, які можуть стимулювати підвищення результативності в галузі соціальної відповідальності;
- підвищення репутації організації у зв'язку з соціально відповідальною діяльністю, відкритістю, підзвітністю для того щоб підвищити довіру зацікавлених сторін організації.

Аналіз сайтів освітніх установ свідчить, що в Україні не склалися традиції стратегічного планування діяльності, тому необхідні докорінні зміни у системі планування його переорієнтації на стратегічні цілі, визначення соціально значущих результатів діяльності та ознайомлення з ними зацікавлених сторін.

Розробка процедур організації періодичних зустрічей керівник освітнього закладу з педагогами, учнями та студентами, батьками, роботодавцями, представниками громадського самоврядування, громадськими організаціями та обговорення того, як вирішуються проблеми кожної з цих зацікавлених сторін. Обговорення з зацікавленими сторонами обґрунтованих, реальних, стратегічних цілей освітньої установи дозволить мотивувати стейкхолдерів на участь в їх реалізації.

Кожний освітній заклад має скласти план подальшого поступового підвищення прозорості своєї діяльності. Так, наприклад, оприлюднення на сайтах рішень колегіальних органів може суттєво

вплинути на результативність їх діяльності, а оприлюднення критеріїв оцінки освітнього закладу, керівників, працівників може оптимізувати діяльність всієї установи. Важливим добровільним кроком може стати оприлюднення результатів працевлаштування та подальшого навчання випускників освітнього закладу.

Соціально відповідальним буде періодичне проведення моніторингу за одними і тими ж критеріями оцінки діяльності освітнього закладу, його керівника, що дасть змогу порівнювати результати діяльності та з'ясувати провідні тенденції. За таких умов у щорічних звітах керівники зможуть порівнювати показники діяльності освітньої установи за останні роки та відповідними показниками інших установ.

Відповідно стандарту у щорічних звітах керівник має висвітлювати як реалізуються проблеми зацікавлених сторін освітнього закладу.

Осмислення вимагає особливості сучасних теорій управління. Так, якщо управлінській теорії «створення умов» притаманне системне охоплення всіх управлінських проблем, то ця властивість притаманна і теорії соціальної відповідальності, теорії управління якістю. Орієнтація управління освітніми закладами на міжнародні стандарти та теорії соціальної відповідальності та управління якістю дозволяють реалізувати більшість із наявних управлінських завдань. Але потрібна теоретична адаптація цих теорій до освітніх потреб та відповідна підготовка керівного складу навчальних закладів.

Загальносвітовою тенденцією є те, що влада пересувається на робоче місце. Нова мозаїчна структура влади – походить із нової надзвичайної ролі знань в суспільстві. Відбувається перехід від внутрішньої стабільної структури до мозаїки, утвореної з десятків а то і сотень самоврядних одиниць. А це має принципово змінити систему управління [10, 269].

Однією з провідних тенденцій управління вітчизняними навчальними закладами є невідповідність традиційної теорії та практики менеджменту освіти сучасним особливостям суспільства. У зв'язку з тим, що ключову роль в управлінні відіграють управлінські рішення, тому для подальшого розвитку теорії та практики управління освітою, імплементації Закону «Про освіту» важливо забезпечити поступовий перехід від авторитарної до демократичної моделі прийняття управлінських рішень.

Проаналізувати систему прийняття управлінських рішень дозволяють параметри таблиці, які можна використовувати як критерії аналізу, оцінки управління освітнім закладом, діяльності керівника, рівня його професіоналізму та визначення напрямів розвитку цього важливого параметру управління.

Таблиця 1

Дві моделі прийняття управлінських рішень

Авторитарна модель	Демократична модель
Більшість рішень приймає особисто керівник	Більшість управлінських завдань вирішується за допомогою норм організаційного порядку. Обсяг рішень, які приймає керівник обмежений.
Всі головні рішення приймає сам керівник	Всі масштабні рішення приймаються колегіально
Кулуарне прийняття рішень	Прозоре прийняття рішень
Обмежена доступність управлінських рішень	Доступність управлінських рішень для зацікавлених сторін
Обмежене делегування повноважень. Не делегуються рішення, пов'язані з головними ресурсами влади, – розподілом фінансових та матеріальних ресурсів	Широке делегування повноважень
Поширеність суб'єктивних рішень	Всебічно обґрунтований характер рішень
Рішення обумовлюють необґрунтовані переваги окремим працівникам	Рішення забезпечують об'єктивне ставлення до всіх працівників
Рішення презентують одну точку зору	Рішення є результатом узгодження різних точок зору на проблему
В процесі прийняття рішень не враховуються думки членів колективу	Колегіальний характер рішень забезпечує врахування думок членів колективу
Керівник не пояснює своїх мотивів під час прийняття рішень	Колективний характер рішень вирішує проблему мотивації працівників

Продовження табл. 1

Авторитарна модель	Демократична модель
Рішення пов'язані з поточними проблемами	Рішення пов'язані зі стратегією розвитку закладу
Неконкретний, формальний характер значної частини рішень	Конкретність управлінських рішень
Обмежене право структурних підрозділів приймати рішення	Автономність структурних підрозділів у прийнятті управлінських рішень
Відбивають інтереси керівника та окремих груп колективу	Відбивають інтереси колективу та суспільства
Обмежене коло тих, хто бере участь у розробці управлінських рішень	До розробки та прийняття рішень залучають різні групи стейкхолдерів
Вибірковий часто формальний контроль реалізації рішень	Системне охоплення контролем процесу реалізації рішень
Відокремлений характер управлінських рішень від інших складових управління, що не забезпечує їх реалізації	Зв'язок управлінських рішень з іншими складовими управління, що забезпечує їх реалізацію
Формальне ставлення членів колективу до розробки та реалізації управлінських рішень	Відповідальне ставлення членів колективу до розробки та реалізації управлінських рішень
Одноосібне прийняття управлінських рішень керівником в конфліктних ситуаціях	Використання колегіальних засобів розв'язання конфліктів
Правитель	Лідер
Суворий тон	Дружній тон
Наказ	Запрошення, прохання
Влада	Вплив
Тиск	Пропозиція
Вимога підпорядкування	Налаштування на співпрацю, консенсус
Нав'язування завдань	Висування ідей
Домінування критики	Заохочення до дії
Часті покарання	Підтримка і допомога
«Говорю вам...!»	Давайте це обговоримо

Продовження табл. 1

Авторитарна модель	Демократична модель
«Робіть так, як вам говорять!»	«Я роблю пропозицію та допомагаю у вирішенні»
Виняткова відповідальність за групу	Загальна відповідальність та обов'язок усередині групи
Контроль підлеглих	Контроль реалізації цілей
Недовіра до працівників	Довіра до працівників
Керівництво вважає себе відповідальним/ підзвітним тільки перед органами вищого рівня	Прийняття підзвітності перед різними категоріями стейкхолдерів
«Я краще знаю!» консультації не потрібні	Колективне обговорення – умова ефективного рішення
Делегування другорядних повноважень	Підпорядкування делегування ефективності управління

Як відомо, демократичні процедури потребують більше часу та ресурсів для їх реалізації, тому їх доцільно використовувати для розробки найбільш важливих управлінських рішень. Але можна використовувати і механізми самоорганізації, коли масштаби підготовки управлінського рішення буде визначати його актуальність для членів колективу. Якщо актуальність є значною, то бажаючих взяти участь у підготовці рішення буде більшою, а якщо незначною, то і бажаючих взяти участь у підготовці рішення буде меншою. За умови запровадження нової технології підготовки рішень використання поширених механізмів маніпулювання не буде мати сенсу.

Зрозуміло, що демократичність процесу розробки управлінських рішень неможливо забезпечити без чіткого усвідомлення та прийняття усіма його учасниками потреби чіткого дотримання нових процедур і правил, оскільки в європейській практиці «демократія» і «процедури» є тотожними поняттями і невід'ємними елементами сучасної управлінської культури й етики.

Головним колегіальним органом, який приймає рішення у ЗВО є вчена рада. Для підвищення ефективності діяльності вчених рад ЗВО на часі може бути досвід вітчизняних ЗВО, поширений у минулому. Так, діяльність вчених рад в університетах України в ХІХ ст. була більш демократичною ніж зараз. Склад вченої ради не обирали, а до неї

входили всі професори та доценти з тих дисциплін, з яких не було професорів. У засідання вченої ради мали право брати участь і інші викладачі, але вони мали дорадчий статус. Засіданнями вченої ради керував ректор, повноваження якого були чітко визначені та обмеженими тільки керівництвом проведення засідань.

Вчена рада розглядала весь комплекс питань, пов'язаних з діяльністю учнів, організацією навчання, навчальними планами, розподілом годин між дисциплінами, розкладом занять, відвідуванням студентами занять, фінансуванням відрядження та виданням за кошти університету книг, обрання на посади. Кожне засідання вченої ради починалось з того, що секретар вченої ради зачитував протокол попереднього засідання та всі члени ради після цього підписували його. Всі рішення приймали більшістю у 2/3. Члени вченої ради, пропозиції яких не було прийнято, мали право вимагати, щоб їх позицію було відбито у протоколі засідання. Протоколи засідань видавали друкарським засобом у вісниках університетів. Якщо у попечителя округу не виникало заперечень, то рішення вченої ради набували статусу обов'язкових для виконання всіма членами колективу університету.

Не всі керівники ЗВО бажають делегувати право на прийняття рішень з питань, пов'язаних з владними ресурсами. У зв'язку з цим варто урахувати, що чим ширшим є коло залучених до прийняття управлінських рішень членів колективу, тим більшим є потенціал демократизації управління. Тому найбільш важливі рішення життєдіяльності ЗВО краще приймати на загальних зборах або конференції з широким представництвом всіх категорій членів колективу.

Сучасні керівники часто переконані, що вони краще знають, що та як треба робити, ніж їхні підлеглі. Владних повноважень у них достатньо для того, щоб примусити працівників робити те, з чим вони не згодні. Але для забезпечення виконання таких завдань треба дуже багато часу та зусиль, це не дозволить вирішувати інші завдання, тому заздальгідь – це неефективне.

Керівникам освітніх закладів треба урахувати, що чим вченішим є населення, то більше демократії воно потребує. Коли зростає освітній рівень працівників, то збільшується і тиск знизу. Саме у навчальних закладах саме високий рівень освіченості працівників. Унаслідок цього виникає докорінне преображення владних стосунків

[10, 260-264]. Нові відносини керівників та підлеглих не є жорстко детермінованими, установленими, а є динамічними.

Нестабільність освітнього середовища у наш час часто вимагає вирівнювання або навіть скасування ієрархії задля того, щоб пришвидшити розробку та ухвалення рішень.

Делегування керівних повноважень у ЗВО широко розповсюджене на вирішення поточних завдань, яким займаються загально університетські та факультетські комісії – наукова, навчальна, з соціальних питань тощо.

Найбільш демократичною ланкою у ЗВО є кафедра, що пов'язане з тим, що в її засіданнях беруть участь усі працівники та рішення приймаються колегіально. Хоча завідувач кафедри теж має одноосібну владу і може сам вирішувати управлінські проблеми, але демократичні традиції на рівні діяльності кафедр є більш сталими та тривалими. Якщо у більшості працівників кафедри сформовані демократичні цінності, навіть завідувач кафедри з авторитарним потенціалом змушений буде орієнтуватися на демократичні процедури та колективно прийняті рішення.

Завдання демократизації управління у ЗВО полегшується за умови сформованості демократичних цінностей керівного складу освітнього закладу, але у зворотній ситуації, у зв'язку з наявністю великої кількості структурних підрозділів, рівнів управління, працівників, студентів, це завдання значно ускладнюється. Запорукою демократизації управління ЗВО є активна позиція всіх його стейкхолдерів – студентів, викладачів, працівників, членів наглядових рад, представників колегіальних органів та органів державно-громадського управління.

Закон «Про освіту» спрямований на підвищення її якості, а вона, у свою чергу, значно залежить від педагогів, їх кваліфікації, психологічного стану, рівня мотивації до подолання наявних проблем. Опитування працівників навчальних закладів свідчить про те, які саме проблеми частіше всього їх турбують.

1. Об'єктивна оцінка їх діяльності, що впливає на формування іміджу.
2. Розподіл навчального навантаження.
3. Можливість реалізувати свій потенціал в освітній та громадській діяльності.
4. Можливість приймати участь у прийнятті важливих управлінських рішень або впливати на цей процес.

5. Розподіл фінансових та матеріальних ресурсів.
6. Отримання певних відзнак за свою роботу.

У будь-якого навчального закладу є дві можливості вирішити ці проблеми: або розробити норми організаційного порядку, які технологізують розв'язання цих проблем, або реагувати на ці проблеми під час їх загострення. Зрозуміло, що другий шлях є неефективним, конфліктним, непрофесійним та вимагає багато часу.

Закон «Про освіту» містить положення, які орієнтують на ефективне вирішення цих проблем: необхідність мати систему оцінки педагогічних та науково-педагогічних працівників; забезпечення прозорості фінансової діяльності; розвиток колегіальних засад управління, що створює різнопланові можливості для працівників, учнів та студентів.

Як ми зазначали, працівників усіх освітніх закладів турбує проблема **розподілу навчального навантаження**, тому, що від цього залежить рівень заробітної платні. Роль керівника освітнього закладу полягає не в безпосередньому розподілі навчального навантаження, хоча за законами він має сам його розподіляти, а у створенні процедури, яка буде стимулювати плідну роботу викладачів та підвищення якості освітнього процесу.

Складові такої процедури можуть бути наступними:

1. Відповідність розподілу навантаження законодавчим документам.
2. Наявність критеріїв оцінки всіх аспектів діяльності педагогів, які є діагностичними та дозволяють здійснювати кількісну оцінку.
3. Сформованість системи оцінювання, яка передбачає поєднання самооцінки, колективної оцінки та оцінки керівників закладу. Така система може передбачати з'ясування думки учнів щодо оцінки працівників.
4. Наявність відкритої інформації щодо результатів діяльності педагогів, яка відповідає критеріям оцінки.
5. Колективне прийняття рішення щодо розподілу навантаження. Для забезпечення цього може бути створено комісію з представників всіх методичних об'єднань. Очолити її має самий авторитетний педагог освітнього закладу. До такої комісії може входити і представник адміністрації. Склад комісії доцільно обговорити та затвердити на засіданні педагогічної ради.
6. Оприлюднення результатів роботи комісії та за необхідності обговорення їх з окремими членами педагогічного колективу.

У зв'язку з розподілом навчального навантаження у колективі доречно обговорювати такі питання: чи можна розглядати розподіл навчального навантаження як засіб заохочення за всі види діяльності педагога і громадську у тому числі; чи можна перед пенсією давати педагогам найбільше навантаження, не зважаючи на результати оцінки їхньої діяльності. Відповіді на ці питання має дати педагогічний колектив. А наша позиція полягає у тому, що навчальне навантаження – це не нагорода за всі види діяльності, тому під час його розподілу треба брати до уваги саме результати навчальної діяльності. Однак, в освітньому закладі має бути єдина система оцінки діяльності педагогів, а під час розподілу навчального навантаження треба брати до уваги результати навчальної та навчально-методичної роботи педагога. Розподіляти навчальне навантаження майбутнім пенсіонерам треба за загальними для всіх критеріями.

Елементом демократизації управління освітніми закладами є **звіти керівників**, започатковані новими освітніми законами. В мережі Інтернет можна знайти вже багато звітів ректорів, але поки ще немає жодного положення про процедуру звіту. Нам ще потрібно сформулювати цю процедуру. Для цього треба дати відповіді на наступні питання: як забезпечити, щоб це був звіт про діяльність ректора, а не діяльність всього навчального закладу, якою має бути структура звіту; як зробити звіт доступним для кожного зацікавленого; як організувати обговорення звіту; як перетворити звіт на дієвий засіб розвитку освітнього закладу; які рішення треба приймати після звіту ректора; хто має забезпечувати та відповідати за реалізацію прийнятих рішень.

Наявні звіти ректорів характеризують наступні особливості:

– Обсяг звітів складає від 60 до 300 сторінок тексту, які становлять фрагменти звітів структурних підрозділів ЗВО. Для того щоб заслухати такий звіт треба від 5 до 15 годин.

– Звіти відбивають переважно поточну діяльність ЗВО та не дозволяють зрозуміти, що конкретно робив ректор.

– Звіти не містять конкретних цілей, на які була спрямована діяльність ЗВО за звітний період, тому не дозволяють об'єктивно оцінити внесок ректора у їх реалізацію.

– Звіти свідчать про відсутність стратегічного планування та управління у ЗВО. Якщо ці моменти були б висвітлені в звітах, то спрямованість, зміст та структура звітів була б іншою.

– Незалежно від результатів звітів значна частина ректорів визначає собі значні надбавки (до 100%) до заробітної платні, коли такі надбавки іншим категоріям працівників не нараховують.

– Ректори звітують перед засновником та загальними зборами, але структуру та зміст звіту визначають не вони а керівник установи.

– Така процедура звіту ректора не дозволяє реалізувати її потенційні можливості.

Процедура звіту ректора може містити наступні складові:

– Регламентування структури звіту, яка має лаконічно висвітлювати результати діяльності освітнього закладу, їх порівняння з попередніми результатами та результатами інших закладів, місце в рейтингу освітніх закладів; те, які цілі реалізував особисто керівник та що він для цього конкретно робив; висвітлення завдань, які він бачить на наступний звітний період, що особисто він буде для цього робити та якими мають бути результати роботи через рік.

– Визначення стейкхолдерами запитань та пропозицій керівнику висвітлити у звіті той чи інший аспект діяльності.

– Використання зацікавлених сторін для з'ясування того наскільки звіт відбиває їх проблеми

– Оприлюднення звіту керівника за 2 тижня до обговорення.

– Визначення того, що має бути результатом звіту – пропозиції до плану роботи освітнього закладу, створення комісії для детального аналізу діяльності керівника, ініціювання нагородження, або звільнення керівника.

– Положення про звіт керівника має передбачати можливість визначати результати діяльності освітнього закладу через рік членами колективу.

– Ведення та оприлюднення протоколу обговорення.

– Порівняння з минулими звітами та звітами інших освітніх закладів

– Використання інформації про стан справ у закладі освіти незалежних осіб.

– Доповнення звітів результатами опитування незалежних організацій, державно-громадських організацій, асоціацій.

– Використання показників, які можна співставити, (зміни у кадровому складі, плінність кадрів, кількості студентів, рівень заробітної платні, наукові проекти, публікації, матеріальна база, кількість спеціальностей).

Якщо після звіту ректора немає виступаючих, відсутні запитання до керівника, не приймаються рішення, якщо керівник звітує тільки за діяльність освітнього закладу, а не свою діяльність, то процедура звітування є формальною.

Процедуру звітування керівника можна оцінити за наступними критеріями.

1. Зміст звіту, який має системно охоплювати діяльність керівника, зміни в результатах діяльності освітнього закладу за звітний період.
2. Прозорість процедури – оприлюднення за 2 тижня, оприлюднення запитань, протоколу та рішень.
3. Активність стейкхолдерів у підготовці та обговоренні звіту.
4. Конкретність прийнятих рішень.
5. Зв'язок процедури звітування з рівнем оплати праці ректора.

Створення автоматизованих систем управління персоналом, які можна розглядати як елемент демократизації, тому, що зменшує роль суб'єктивного фактору в управлінні, можливість зловживань, виникнення конфліктних ситуацій. Автоматизовані системи управління уже зараз можуть відігравати значну роль у вирішенні значної кількості управлінських завдань:

- Ведення кадрового обліку.
- Бухгалтерський облік, нарахування заробітної платні.
- Звітність і аналіз даних про працівників.
- Розклади занять, робочий графік та облік відвідування.
- Розподіл навчального навантаження.
- Оцінка результатів та продуктивності праці.
- Додаткові виплати, заохочення.
- Набір та адаптація персоналу.
- Планування роботи.
- Підвищення кваліфікації.
- Формування кадрових резервів.

Підводячи підсумки розділу зазначимо, що наявність досконалих законів – це тільки одна із умов реформування освіти. Історія розвитку вітчизняної освіти свідчить, що численні закони, програми, концепції розвитку освіти не були реалізовані, або реалізовані тільки частково. Тому, у наш час, найбільш актуальною є проблема імплементації освітніх законів, які дійсно створюють умови для прогресу вітчизняної освіти.

Література:

1. Бахрушин В. Закон України «Про вищу освіту»: Проблеми імплементації [Електронний ресурс]/ В.Бахрушин. – Режим доступу <http://EDUCATION-UA.ORG/UA/ARTICLES/443-ZAKON-PRO-VISHCHU-OSVITU-PROBLEMI-IMPLEMENTATSIIJL>.
2. Генсон Марк Е. Керування освітою та організаційна поведінка / Марк Е. Генсон ; пер. з англ. Х. Проців. – Львів : Літопис, 2002. – 384 с.
3. Ефективна імплементація Закону «Про вищу освіту» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://kno.rada.gov.ua/komosviti/control/uk/publish/article.jsessionid>.
4. Красуля А. В. Організаційно-педагогічні засади фандрейзингової діяльності в державних університетах США: дис. ...кан-та пед. наук. 13.00.01 / А.В. Красуля. - Суми – 2016. – 336 с.
5. Про вищу освіту від 01.07.2014 № 1556-VII: [із змін. і допов.] станом на 1 січня 2018 р. URL <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата звернення: 26.06.2018).
6. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII: [із змін. і допов.] станом на 5 вересня 2017 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 26.06.2018)
7. Системи управління соціальною відповідальністю. Вимоги: ДСТУ ISO/CD 26000:2009 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.klubok.net/Downloads-index-req-viewdownloaddetails-lid347.html>
8. Системи управління якістю. Вимоги: ДСТУ ISO 9001:2015. - Київ, ДП «УкрНДНЦ. - 2016. - 22 с.
9. Стратегія реформування вищої освіти України до 2020 року. – Київ, USAID. – 2014. – 75 с.
10. Тоффлер Е. Нова парадигма влади / Е.Тоффлер ; пер. с англ. Наталки Бородукової. – К.: Акта, 2003. – 685 с.

Є.М.Хриков

ДЕРЖАВНО-ГРОМАДСЬКЕ УПРАВЛІННЯ У СФЕРІ ОСВІТИ

Українська освіта – один із найбільших секторів суспільства, у якому працюють і здобувають освіту понад 8 млн осіб. Протягом останніх 25 років в освітній сфері країни накопичувалися численні проблеми системного характеру. Серед них найбільш типовими є:

- надмірна централізація управління освітою;
- ставлення влади до освітнього сектору як до другорядного порівняно з політикою, економікою;
- занепад матеріально-технічної бази навчальних закладів;
- загострення кадрових проблем, пов'язаних із старінням педагогічних кадрів, недостатнім припливом молодих спеціалістів, професійною деградацією частини учительських кадрів, низькою заробітною платою, зниження соціального статусу працівників освіти;
- збереження нерівних можливостей у доступі до якісної освіти;
- надмірна комерціалізація освітніх послуг, поширення корупції;
- недостатній рівень якості освіти та падіння рівня знань і вмій учнів, студентів, моральне старіння технологій навчання;
- несформованість ефективної системи моніторингу та оцінки якості освіти;
- брак передових технологій в освітньому секторі.

Протягом останніх двох десятиліть сформувалися чотири основні моделі реагування освітньої системи на зміни які відбуваються у зовнішньому середовищі.

Перша модель -: запровадження нових форм організації освітньої діяльності, які орієнтовані на прогноз тенденцій розвитку освіти. Ця модель найпоширеніша на рівні окремих освітніх закладів.

Друга модель - модернізація наявних інституцій, організаційних і освітніх практик відповідно до мінливих умов, технічне пристосування до нових умов існування й діяльності. Ця модель застосовується на всіх щаблях освітньої системи - від дошкільного закладу до Міністерства освіти і науки. Зазвичай ця модель передбачає дію наврогін: вона передбачає еkleктичне використання досвіду інших країн.

Третя модель - імітація змін, теж наявна на всіх рівнях освітньої системи, але є більшою на вищих рівнях, меншою - на рівні освітньої установи, більшою в управлінських процесах, меншою в освітньому процесі.

Четверта модель - системне реформування освіти – від нижніх до верхніх шаблів, яке базується на оновленій законодавчій базі, аналізі досвіду інших країн, державних рішеннях щодо розвитку освіти.

У наші часи одночасно функціонують одразу всі чотири моделі. Але треба урахувати можливість поєднання четвертої та третьої моделі, коли окремі складові освітньої системи починають імітувати реформи. Провідну роль у такій ситуації відіграють керівні ланки освіти на всіх її шаблях. Саме від них залежить подолання широко поширених багаторічних традицій імітації реформ. У зв'язку з цим, від модернізації управління освітою значною мірою залежить подальший розвиток освітньої сфери.

У реформуванні управління освітою можна виокремити два головних напрями: демократизація управління навчальними закладами та перехід від державного до державно-громадського управління (ДГУ) освітою, що забезпечує децентралізацію управління. Децентралізація управління освітою – характерна ознака освітніх систем демократичних країн, де сформоване громадянське суспільство.

Соціальне значення ДГУ полягає у відході від надмірної централізації державного управління, розвитку місцевого самоврядування, більш повному врахуванні регіональних особливостей, розвитку інститутів громадянського суспільства. Громадянське суспільство можна розглядати як самоорганізовану і саморегульовану сферу публічно-правових відносин у державі, яка утворюється вільними і рівними індивідами та створеними ними об'єднаннями громадян, які беруть участь в управлінні, здійснюють контроль за органами державної влади, є основою демократії та визначальним чинником у розбудові правової держави.

Проблеми розвитку ДГУ освітою в Україні обумовлені:

- несформованістю громадянського суспільства в державі;
- непослідовністю дій центральних, регіональних та місцевих органів виконавчої влади у реалізації вимог державної політики щодо становлення та розвитку ДГУ освітою;
- відсутністю точного розуміння в учасників освітнього процесу сутності ДГУ;

– недосконалістю законодавчої та нормативно-правової бази, що регламентує правові механізми створення й розвитку системи ДГУ освітою;

– малоефективним розподілом функцій між різними суб'єктами управлінського процесу, відсутністю постійного зворотнього зв'язку з суспільством;

– недостатністю повноважень у громадських органів у прийнятті рішень, пов'язаних з можливістю відповідально й результативно впливати на освітню політику;

– низьким професійним рівнем керівників освітніх установ у питання демократизації управління освітою;

– низьким рівнем правової культури і правосвідомості частин учасників освітнього процесу;

– неготовності як громадськості до здійснення управління освітою, контролю за діяльністю органів влади та наданням освітніх послуг, так і керівників навчальних закладів, управлінців до співпраці з громадськістю [4, 53].

Розв'язання проблеми ДГУ регламентують численні законодавчі документи, постанови, указами, програми, доктрини, конвенції, хартії, положення тощо. Це, в першу чергу, Конституція України, Закон України «Про освіту», Закон України «Про місцеве самоврядування в Україні», Конвенція про права дитини; Європейська хартія про участь молоді в житті комун та, Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті (2002року), Указ Президента України «Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року», Постанова «Про затвердження положення про загальні збори громадян за місцем проживання в Україні», Положення про піклувальну раду загальноосвітнього навчального закладу тощо.

Ще у Національній доктрині розвитку освіти України було вказано, що «сучасна система управління освітою має розвиватись як державно-громадська, яка повинна враховувати регіональні особливості, тенденції до зростання автономії навчальних закладів, конкурентноспроможність їх освітніх послуг. Діяльність освітян спрямовується на пошуки нових демократичних відкритих моделей управління освітою, що зорієнтовують освітні процеси не на відтворення, а на розвиток. У ній передбачається забезпечення державного управління з урахуванням громадської думки, внаслідок чого змінюється навантаження, функції, структура і стиль центрального та регіонального управління освітою» [24].

Якщо проаналізувати тенденцію зміни законодавчих засад ДГУ за 15 останніх років, то можна зазначити, що на початку цього періоду йшлося про урахування позиції громадськості в державному управлінні освітою. А в останні часи вже йдеться про рівноправне партнерство та навіть провідну роль громадських інститутів у вирішенні значної кількості освітніх проблем (Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року).

Значний крок у розвитку державно-громадського управління у сфері освіти зроблено Законом України «Про освіту» [22]. Це обумовлюється тим, що закон узагальнює і теоретичні розробки, і досвід державно-громадського управління у сфері освіти. Закон містить відповіді на більшість запитань, які виникають у процесі державно-громадського управління у сфері освіти. Опрацювання змісту закону дозволяє згрупувати його положення. Закон структурує суб'єкти та об'єкти ДГУ, засоби, принципи ДГУ.

Закон «Про освіту» містить систему понять, яка характеризує суб'єктів державно-громадське управління: центральні органи виконавчої влади, інститути громадянського суспільства, територіальна громада, районні, міські ради та ради об'єднаних територіальних громад, сільські, селищні ради, органи місцевого самоврядування, органи державно-громадського управління, засновник закладу освіти, органи управління у сфері освіти, наглядова (підключальна) рада закладу освіти, репрезентативні громадські об'єднання, суб'єкти громадського нагляду (контролю).

Широким є поняття «інститут громадянського суспільства» до них в Україні відносять: громадські організації, релігійні організації, благодійні організації, професійні спілки, об'єднання професійних спілок, творчі спілки, асоціації, організації роботодавців, недержавні засоби масової інформації, інші невідприємницькі товариства і установи, легалізовані відповідно до законодавства України.

Прикладами громадських організацій, пов'язаних з освітою в Україні є такі: «Інша освіта», «Європейська освіта і наука в Україні», «Відкрита освіта», «Центр неформальної освіти», «Діалог», «Асоціація освітян Луганщини», «Асоціація приватних закладів освіти Києва», «Асоціація дослідників проблем управління» тощо.

Об'єкти ДГУ характеризують поняття: освітній округ, мережа закладів освіти, заклади освіти, державний, комунальний, приватний, корпоративний заклад освіти, опорний заклад освіти, бюджетна установа, неприбутковий заклад освіти, прибутковий заклад освіти,

початкова школа, гімназія, ліцей, заклад дошкільної освіти, заклад позашкільної освіти, заклад загальної середньої освіти, міжшкільний ресурсний центр, школа-інтернат.

Засади державної політики у сфері освіти характеризують поняття: державно-громадське управління; державно-громадське партнерство; державно-приватне партнерство.

Принципове значення має те, що закон дає визначення поняття «державно-громадське управління у сфері освіти» - це взаємодія органів державної влади, органів місцевого самоврядування з громадськими об'єднаннями, іншими інститутами громадянського суспільства з метою прийняття ефективних управлінських рішень та задоволення суспільних інтересів у сфері освіти. До прийняття закону значна кількість авторів, які писала про ДГУ, мала на увазі в першу чергу процеси, що відбуваються всередині освітніх закладів, що не відповідало сутності цього явища.

Окрім того, на попередніх етапах розвитку освіти в країні трактування сутності ДГУ значно відрізнялися як в науковому дискурсі, так і в законах. У той час зазначалося, що ДГУ – це реалізація законодавчо-визначених прав та обов'язків педагогів, учнів та їх батьків на участь в управлінні загальноосвітніми навчальними закладами; демократизація державного управління освітою; задоволення потреб та інтересів учасників навчально-виховного процесу; розвиток погоджувальних механізмів у вирішенні загальних завдань [3, с.10].

Державно-громадське управління розвитком освіти – це управління, в якому органічно поєднуються, узгоджуються і скоординовані сфери діяльності, права, обов'язки і відповідальності суб'єктів державного управління, освітнього процесу, самоуправління і громадськості у межах визначених повноважень. Таке управління базується на принципах освіти, зокрема «...доступності для кожного громадянина усіх форм і типів освітніх послуг, що надаються державою; рівності умов для повноцінної реалізації здібностей кожної людини, її таланту, всебічного розвитку; гуманізму, демократизму, пріоритетності загальнолюдських цінностей; поєднанні державного управління і громадського самоврядування та ін.» [7, 3–4]. Таким чином, за більше чим двадцять років, які розділяють Закон України «Про освіту» тлумачення сутності ДГУ стало більш конкретним, чітким та відповідним сутності цього явища.

Принципова відмінність ДГУ та управління закладом освіти полягає у тому, що ДГУ орієнтоване на освітній округ, мережу закладів освіти і окремі освітні заклади, як складові більш масштабних освітніх систем, а управління закладом освіти має на меті вирішення проблем даної установи та її мікросередовища.

Суб'єктів управління закладом освіти характеризують поняття: засновник (засновники); керівник закладу освіти; колегіальний орган управління закладу освіти; колегіальний орган громадського самоврядування.

Закон передбачає численні засоби ДГУ: заснування закладів освіти; ліквідація закладів освіти; затвердження установчих документів закладу освіти; укладання строкового трудового договору (контракту) з керівником закладу освіти; фінансове забезпечення закладів освіти; затвердження кошторису та прийняття фінансового звіту закладу освіти; розвиток мережі закладів освіти; контроль за фінансово-господарською діяльністю закладу освіти; контроль за дотриманням установчих документів закладу освіти; громадський нагляд (контроль) у сфері освіти; громадська акредитація закладу освіти; інституційний аудит; моніторинг якості освіти; рекомендації закладам освіти; курси підвищення кваліфікації; гранти вітчизняних і міжнародних організацій; облік дітей дошкільного та шкільного віку; спільне фінансування закладів освіти; розроблення і розвиток сучасних технологій освіти, навчання; наукове і методичне забезпечення освіти; дослідження з питань освіти та оприлюднення результатів таких досліджень; громадські обговорення, громадські консультації та проведення громадської експертизи; договори між органами державної влади та приватними партнерами; незалежна наукова експертиза тощо. Частина перелічених засобів є прерогативою державних органів управління освітою, частина інститутів громадянського суспільства, частина може бути використана як органами управління освітою, так і інститутами громадянського суспільства.

Закон визначає принципи громадського самоврядування та державно-громадське управління у сфері освіти: взаємної поваги та партнерства; репрезентативності органів громадського самоврядування, громадських об'єднань та інших інститутів громадянського суспільства і правоможності їх представників; обов'язковості розгляду пропозицій сторін; пріоритету узгоджувальних процедур; прозорості, відкритості та гласності; обов'язковості

дотримання досягнутих домовленостей; взаємної відповідальності сторін тощо.

Провідну роль у наші часи у розвитку ДГУ освітою відіграють об'єднані територіальні громади (ОТГ). Повноваження територіальних громад в Україні визначаються статтею 143 Конституції України. Територіальні громади села, селища, міста безпосередньо або через утворені ними органи місцевого самоврядування управляють майном, що є в комунальній власності; затверджують програми соціально-економічного та культурного розвитку і контролюють їх виконання; затверджують бюджети відповідних адміністративно-територіальних одиниць і контролюють їх виконання; встановлюють місцеві податки і збори відповідно до закону; забезпечують проведення місцевих референдумів та реалізацію їх результатів; утворюють, реорганізують та ліквідовують комунальні підприємства, організації і установи, а також здійснюють контроль за їх діяльністю; вирішують інші питання місцевого значення, віднесені законом до їхньої компетенції.

Таким чином, повноваження територіальної громади згідно з Конституцією України поширюється на всі питання місцевого значення і освіти у тому числі.

У сучасній Україні функції та повноваження територіальних громад у нелегітимний спосіб перебрати на себе місцеві ради та виконкоми. Як результат – відсутність будь-якого ефективного контролю їхньої діяльності з боку територіальних громад. А це тягне за собою розквіт корупції у всіх можливих її проявах.

Створення територіальних громад як юридичних осіб публічного права дозволяє територіальним громадам повернути собі функції та повноваження, передбачені Конституцією України.

На відміну від управлінь освіти райдержадміністрацій, органи місцевого самоврядування об'єднаних громад є автономними та мають всі повноваження, у тому числі у сфері управління освітою. Але серйозною проблемою є їхня інституційна нерозвиненість та слабкість.

Органам місцевого самоврядування ОТГ разом з отриманням бюджетних преференцій та управлінських повноважень необхідно буде взяти на себе відповідальність за створення ефективного управління системою освіти в своїх громадах. Виникають нові можливості для розширення державно-громадського партнерства у сфері освіти через нові підходи для співфінансування й управління закладами освіти.

У процесі децентралізації та модернізації освіти зростає вплив ОТГ на формування місцевої і освітньої політики, з урахуванням місцевих культурних особливостей та особливостей ринку праці. Оптимальна організація функціонування закладів освіти та ефективне управління закладами освіти на місцях є головним чинником успіху освітніх реформ та отримання громадянами якісних освітніх послуг.

Проблему ДГУ освітою розглянуто не тільки в законах, а і в численних роботах вчених (Л.Грицяк, Т.Лукіна, В.Грабовський, Я.Гречка, Г.Єльнікова, О.Тягушева, Л.Гаєвська, Л.Паращенко, Л.Калініна тощо).

Так, Л.Калініна зазначає, що державно–громадське управління розвитком освіти – це реалізація демократичних засад в структурі, функціях, формах, методах і стилі управління розвитком освіти; взаємодія державних і громадських інститутів, професійних, творчих спілок і асоціацій; цілеспрямованість діяльності суб'єктів управління державних і громадських інституцій на розвиток освіти, що ґрунтується на добровільному встановленні державою та громадянами соціально значущих обов'язків в управлінні освітою з урахуванням специфіки регіону та наявного ресурсного забезпечення.

Саме відхід від надмірної централізації державного управління, державно–владних повноважень у сфері освіти та їх делегування громадськості спричинять нові збалансовані державно–громадські відносини, які сприятимуть становленню і розвитку громадянського суспільства в Україні та врівноваженню впливу державного та громадського чинників на стан і перспективи розвитку системи освіти.

Однак треба ураховувати, що ДГУ має вертикальну будову та односпрямовані зв'язки, перебуває під контролем держави. Провести інтеграцію вертикального та горизонтального управління дозволяє громадсько-державне управління, яке передбачає провідну роль структур громадянського суспільства [25, с. 446].

Державно-громадське управління освітою - особливий тип управління, характерною рисою якого є постійна відповідальна участь і взаємодія в управлінні освітою суб'єктів і їх органів з одного боку, що виражають і представляють інтереси, політику, гарантії і компетенцію держави в області освіти, з іншого боку, суб'єктів і їх органів, що виражають інтереси громадянського суспільства, населення. Завдяки численним механізмам владно-громадська взаємодія представників органів місцевого самоврядування та широких верств населення всі

головні рішення стосовно освіти, які приймають в ОТГ- стратегія, програми розвитку, є рішеннями самих громадян.

Узагальнення наукової літератури дозволяє виокремити механізмів державного управління освітою.

- Механізми законодавчо-нормативного визначення освіти.
- Механізми організації міжнародного співробітництва у галузі освіти.
- Механізми формування мережі освітніх закладів.
- Механізми підготовки педагогічних та управлінських кадрів.
- Механізми целевизначен та освітньої політики.
 - Механізми Курукулуму – (знання-забезпечення).
 - Механізми розвитку педагогічного персоналу.
 - Механізми розвитку навчального середовища, інфраструктури.
 - Механізми менеджменту/фінансування освіти.
 - Механізми оцінювання і моніторингу освіти.
 - Механізми наукового забезпечення функціонуванням освіти.

Як ми зазначали, довгий час у науковому дискурсі була поширеною помилкова точка зору на сутність ДГУ освітою. Тому треба розрізняти управління освітнім закладом, яке здійснюється керівною ланкою та органами громадського самоврядування та державно-громадське управління освітою. Перше спрямоване на забезпечення вирішення організаційних завдань окремого освітнього закладу, а друге на системи освіти – державну, обласну, району, територіальної громади. Існує тільки один колегіальний орган, який займає проміжкове становище між окремим освітнім закладом та державним управлінням – це піклувальна рада освітнього закладу. Діяльність ради, з одного боку, спрямована на окремий навчальний заклад, а, з другого боку, її члени є фактично представниками громадськості та держави. Саме так було ще в царській Росії, де члени піклувальних рад були державними службовцями.

Але навіщо необхідне ДГУ? Є багато прикладів, коли міські, районі управління освіти працюють активно, ефективно вирішують актуальні проблеми освіти своїх регіонів. Навіщо у такій ситуації необхідно переходити до ДГУ? Таке управління передбачає більшу кількість учасників процесу прийняття управлінських рішень, а це може гальмувати його.

Що дає неформальне ДГУ освітою?

– Демократизує процес управління освітніми закладами та освітньою системою за рахунок об'єднання зусиль державних і суспільних суб'єктів управління.

– Як відомо, сутність управління полягає у прийнятті управлінських рішень. Традиційна модель державного управління передбачає прийняття рішень вузьким колом державних службовців, які мають відбивати інтереси громадян. Монополія на прийняття управлінських рішень породжує корупцію, формалізацію діяльності представницьких органів, розбіжність інтересів громадян та тих, хто має їх обслуговувати та захищати. Реалізація потенціалу ДГУ дозволяє зробити громадян рівноправними партнерами державних організацій у процесі прийняття управлінських рішень і таким чином безпосередньо впливати на стан освіти.

– ДГУ має забезпечити процеси саморегуляції освітньої системи тому, що саме представники громадськості презентують дійсні інтереси громадян.

– Зростання суспільної активності мешканців, розвиток самоорганізації та організацій громадянського суспільства.

– Оптимізує співвідношення централізації й децентралізації управління освітою через вироблення проміжних моделей на основі створення механізмів залучення до реалізації функцій управління ддержавних, регіональних, громадських суб'єктів.

– ДГУ дозволяє перейти від централізованої вертикальної системи управління до більш сучасної – мережевої.

– Формує громадське середовище, яке сприяє розвитку активної громадянської позиції підростаючого покоління.

– Забезпечує упровадження відкритої демократичної моделі управління, яка побудована на підставі активної взаємодії із середовищем, нових, більш демократичних відношень, узгодженої взаємодії між державою та громадянським суспільством, участі цих сторін у розв'язанні різних питань освіти.

– Змінює ставлення громадян до регіональних проблем.

– Формує у громадян почуття причетності до того, що відбувається в громаді, країні, віру в те, що «ми» можемо визначати перебіг подій.

– Дозволяє урахувати інтереси різних груп мешканців та забезпечувати відповідність освітньої політики актуальним і

перспективним потребам особистості, суспільства й держави. Система громадського управління освітою охоплює всіх стейкхолдерів і учасників освітнього процесу, таким чином забезпечуючи врахування їхніх інтересів на всіх рівнях та в будь-якому рішенні, що стосується політики у сфері освіти.

- ДГУ передбачає використання нових механізмів управління, поширених у розвинених країнах світу, пов'язаних з контролем за діяльністю владних структур, оцінкою стану справ, налагодження комунікацій різних соціальних груп, формування громадської думки, розробки та контролю виконання управлінських рішень.

- Забезпечує поєднання державного та громадського контролю, моніторингу діяльності освітніх закладів.

- Залучення населення до управління громадою дозволяє підвищувати прозорість процесів управління освітою, у тому числі бюджетного управління, і враховувати волевиявлення громадян.

- Забезпечує громадський контроль за діяльністю державних органів, залучення громадян до нагляду за місцевими бюджетами.

- Забезпечує більш сприятливі умови функціонування освітніх закладів та системи освіти громади.

- Сприяє формуванню соціально орієнтованої держави. Яка стає демократичним регулятором суспільних відносин, гарантом і захисником інтересів і прав кожного громадянина. Головними її функціями стають регулюючі та захисні, що базуються на принципі: держава для людини, а не людина для держави. ДГУ забезпечує формування неформального народовладдя.

- Головною метою ДГУ освітою є підвищення її якості. Для цього існують численні механізми: формування оптимальної структури освітніх закладів; проведення моніторингу якості освітнього процесу, відповідності його результатів освітнім стандартам; розвиток матеріальної бази навчальних закладах; вплив на вирішення кадрових проблем, оплати праці; налагодження взаємозв'язків з роботодавцями тощо. ДГУ створює для громадськості можливість відповідально та результативно впливати на освітню політику, визначальним пріоритетом якої є забезпечення якості освіти, більш сприятливих умов для розвитку особистості, формування стійких автономних, самодостатніх освітніх систем.

- Якщо до забезпечення реформування освіти, не будуть залучені широкі кола громадськості, реформи знову перетворяться на

імітацію. Поки що перехід від державного до державно-громадського управління освітою ближче до імітації, ніж до реальних реформ, хоча і з'являються окремі позитивні практики ДГУ.

Провести системний аналіз ДГУ освітою дозволяє управлінська теорія створення умов, яка дає змогу розглянути це явище з прогностичної, педагогічної, психологічної, організаційної, правової, кадрової, медичної матеріально-фінансової, точок зору. З урахуванням специфіки цього явища до них треба додати соціальну точку зору.

Таблиця 1

Системний аналіз ДГУ освітою

Аспекти аналізу ДГУ освітою	Особливості ДГУ освітою
Прогностичний	Орієнтоване на визначення перспектив розвитку освіти. Відповідає прогресивним тенденціям розвитку державних інститутів.
Педагогічний	Орієнтоване на забезпечення підвищення якості освіти. Передбачає розвиток регіональної складової змісту освіти. Орієнтоване на вирішення регіональних проблем засобами освіти.
Психологічний	Спрямоване на формування суспільної активності мешканців. Передбачає готовність посадових осіб до взаємодії с громадськістю. Передбачає готовність керівників освітніх установ до розвитку самоврядування. Передбачає готовність мешканців до участі в управлінні.
Кадровий	Сприяє стабілізації та збільшенню кількості мешканців громади. Орієнтоване на системне вирішення кадрових проблем освітніх закладів.

Продовження табл.1.

Аспекти аналізу ДГУ освітою	Особливості ДГУ освітою
Організаційний	<p>Спрямоване на організацію взаємодії різних груп мешканців.</p> <p>Спрямоване на організацію взаємодії державних службовців, посадових осіб місцевого самоврядування та громадян.</p> <p>Орієнтоване на організаційне забезпечення значної кількості нових управлінських процедур.</p>
Правовий	<p>Регламентоване значною кількістю законів, нормативних документів.</p> <p>Передбачає розробку регіональних норм реалізації процедур управління освітою.</p>
Матеріально-фінансовий	<p>Передбачає залучення додаткових коштів до фінансування освіти.</p> <p>Забезпечує більш оптимальне використанн ресурсів.</p> <p>Передбачає участь громадян у ормуванні бюджету освіти.</p>
Медичний	<p>Завдяки комплексному характеру розвитку ОТГ забезпечується медичне обслуговування закладів освіти.</p>
Соціальний	<p>Відповідає провідним тенденціям розвитку держави.</p> <p>Модернізує державу, державну службу та службу в органах місцевого самоврядування.</p> <p>Сприяє сталому розвитку регіону.</p> <p>Орієнтоване на розвиток інфраструктури громади.</p> <p>Забезпечує створення більш сприятливих умов для проживання мешканців.</p>

Наведені параметри дозволяють здійснювати різнобічний аналіз стану ДГУ освітою, з'ясувати наскільки реалізовано його потенціал. Під час такого аналізу треба ураховувати, що існує дві групи проблем:

освітні проблеми, з якими буде стикатися ДГУ, та проблеми ДГУ, які характеризують його стан.

Аналіз сайтів ОТГ (97, що складає 14% від наявних ОТГ) дозволяє зробити декілька висновків:

- громадська складова діяльності ОТГ обмежується проведенням виборів, створенням рад та виконавчих комітетів;
- більшість форм участі членів територіальної громади у вирішенні питань місцевого значення не отримала свого поширення;
- сайти не містять інформації про створення системи менеджменту освіти громад;
- керівники ОТГ під розвитком ДГУ освітою розуміють розвиток самоврядування тільки у навчальних закладах. Така позиція буде гальмувати розвиток громадських засад управління освітою;
- у деяких ОТГ (Новопсковська) більшу частину бюджету використовують для розвитку матеріальної бази освітніх закладів, але на деяких сайтах зовсім відсутня інформація щодо освітніх закладів та освітні проблеми;
- розвиток освіти в ОТГ розглядають як розвиток окремих освітніх закладів, а не як цілісну освітню систему регіону;
- поки що в управлінні освітньою сферою переважають традиційні підходи, які були сформовані на попередніх етапах розвитку країни. Виняток складає більш широке залучення коштів ОТГ до вирішення освітніх проблем.

Законодавча база країни створює сприятливі умови для розвитку ДГУ, але громадська складова управління ще не запрацювала у повному обсязі. Можливі причини такої ситуації:

- Традиції авторитарного, централізованого державного управління.
- Громадська пасивність більшої частини громадян.
- Відсутність громадських організацій у більшості ОТГ.
- Відсутність доступних прикладів практик ДГУ освітою.
- Відсутність наукових розробок, результати яких можна ефективно використовувати.
- Зберігається пріоритеті державного управління освітою.
- Проблему ДГУ регіональні керівні ланки освіти розглядають як проблему діяльності окремих закладів освіти, що не відповідає тлумаченню цього поняття в Законі України «Про освіту».

– Не проводяться громадські слухання з освітніх проблем, бюджетних питань. Протоколи проведення будь-яких громадських слухань не оприлюднюються, звіти про врахування тих чи пропозицій не формуються.

– Механізми участі населення в управлінні громадою не сформовано у повному обсязі, не затверджено місцеві нормативні акти про механізми участі громадян в управлінні (загальні збори громадян, у т.ч. громадські бюджетні слухання, місцеві ініціативи).

– Не всі громади оприлюднюють або не оприлюднюють вчасно проекти рішень ради, рішення ради, рішення виконавчого комітету, розпорядження голови ради, план роботи ради, плани роботи постійних комісій ради.

– Не всі ОТГ розміщують місцеві програми розвитку на веб-сайті громад та окремих підрозділів разом із змінами.

– Не оприлюднюють на веб-сайтах громад усі розпорядчі документи та положення щодо управління освітою.

– У більшості громад, під час формування бюджету, опитування чи обстеження громадської думки не проводяться, задокументовані результати збору пропозицій від громадян відсутні, бюджетні слухання проводились у незначній кількості ОТГ.

Ще 2001 р. МОН України прийняло «Примірне положення про раду загальноосвітнього навчального закладу», яке не дуже чітко визначає результати його діяльності, але пропонує дуже велику кількість напрямів його діяльності [18]. З того часу в інформаційному та науковому дискурсі так і не з'явилася інформація про ефективні практики діяльності таких рад. Використання морфологічного аналізу дозволяє визначити можливі причини такої ситуації: небажання керівників навчальних закладів делегувати повноваження таким радам; відсутність громадських активістів, здатних виконувати відповідні функції; відсутність реальних повноважень таких рад; несформованість механізмів державного управління освітою, які передбачають рівноправне партнерство з громадськістю; не сформованість системи контролю керівного складу освіти з урахуванням рівня залучення громадськості до управління.

Тривалий час головною проблемою управління освітою в регіонах було те, що районі, міські, обласні управління освітою були елементами вертикальної централізованої системи управління і тільки умовно відбивали інтереси місцевого населення. Управління освітою в

ОТГ, яких все більше стає в країні, має принципову відмінність. Органи управління освітніми закладами ОТГ не є елементами вертикальної системи управління та безпосередньо не підпорядковуються обласним управлінням освіти. Створення об'єднаних територіальних громад (ОТГ) в сільських регіонах, вперше створило умови, коли всі управлінські та фінансові повноваження будуть зосереджені в єдиному органі місцевого самоврядування. Таким чином, з'явилася реальна можливість оптимізації мережі ЗЗСО для подолання численних проблем, які накопичилися в секторі освіти через велику кількість високо затратних, малокомплектних шкіл в сільських регіонах України.

Наявний стан ДГУ освітою, необхідність визначення напрямів його подальшого розвитку актуалізує проблему критеріїв оцінки результативності цього процесу. Аналіз теорії та практики ДГУ дозволяє визначити ці критерії.

Критерії оцінки стану ДГУ освітою

– Достатній рівень громадської самосвідомості, що виражається в активній участі громадян у вирішенні проблем освіти.

– Наявність нормативно-правової бази, що забезпечує реальні повноваження державних та громадських інститутів управління освітою.

– Масштабність рішень, прийнятих представниками громадськості щодо розвитку освіти.

– Сформованість органів громадського менеджменту освіти.

– Обсяг владних повноважень органів громадського менеджменту освіти.

– Реалізація можливості представникам громади брати участь у прийнятті рішень щодо розвитку освіти.

– Розвиненість структури громадських організацій.

– Різноманітність участі громадськості в управлінні освітою (громадська акредитація, громадська приймальня, громадська експертиза, громадське спостереження, громадська участь в оцінці якості освіти, громадсько-професійна експертиза, громадські слухання, громадський спостерігач, громадський рейтинг, громадський керуючий).

- Використання, наявних в країні, механізмів управління системою освіти в регіоні на державно-громадських засадах, розробленість процедур його здійснення.
- Участь громадських організацій у контролі органів управління освітою.
- Налагоджений постійний зворотний зв'язок державних органів управління освітою із суспільством. Формалізація цих зв'язків, наявність відповідної інформації в інформаційному просторі.
- Залучення додаткових коштів для розвитку освіти.
- Тенденція до позитивних зрушень у розвитку освіти, підвищення її якості.
- Сформованість оптимальної освітньої мережі.
- Узгодженість інтересів державних та громадських органів управління освітою.
- Забезпечення участі громади в зміцненні матеріально-технічної бази освітніх закладів.
- Забезпеченість освітніх закладів якісними педагогічними кадрами.
- Позитивний вплив освіти на забезпечення сталого розвитку громади.

Для подальшого розвитку ДГУ освітою та розв'язання освітніх проблем важливу роль може відіграти міжнародний та вітчизняний досвід. У Європі на місцевому рівні широко розвивається співробітництво громадян з органами місцевої влади, завдяки якому громадяни можуть сказати своє слово про розвиток середовища, в якому вони живуть. Місцеві «Стратегічні партнерства» (Великобританія) і партиципаторний бюджетний процес (Іспанія, Бельгія, Італія, Німеччина, Франція, Португалія, Данія, Нідерланди, Великобританія) є одними з найкращих практичних методів зміцнення громадських засад управління.

У частині європейських країн створення та функціонування шкіл здійснюється за ініціативи громади, таким чином виникають приватні школи, засновані громадою. Так, у Нідерландах діє закон, відповідно до якого держава здійснює фінансування в рівних долях державних і приватних шкіл. Приватну школу може заснувати, як громада, так і окрема особа. Управління такою школою здійснює рада, яка є її засновником. До складу ради входять батьки та представники громадськості. Рада вирішує всі питання щодо функціонування школи:

підбору учителів, керівників, його матеріально-фінансового і методичного забезпечення. Рада приймає рішення щодо організації навчально-виховного процесу, вибору методів навчання, проте до цього процесу в якості консультантів запрошуються педагоги школи та фахівці інших установ освіти. Таким чином, школою керує громада, яка зацікавлена в якійсь освіті та високоефективній діяльності навчального закладу.

У *польських* громадах, особливо сільських, створюються асоціації розвитку села, які одним зі своїх завдань мають розвиток культури в населеному пункті, допомогу самотнім людям, навчання дорослих, а головне – відкриття (створення) шкіл. Таким чином виникають так звані «громадські» школи. У громадських школах часто заробітня платня вчителя залежить не від рівня його кваліфікації, а від того, як він працює і які домовленості існують між ним і школою. У зв'язку з цим зростає мотивація учителів, які зацікавлені працювати більш якісно. Вони є досить активними не тільки у навчальній, а й у позанавчальній діяльності: постійно здійснюють пошук додаткових ресурсів, наприклад, проводять різноманітні курси для мешканців села, навчання дорослих, здійснюють підприємницьку діяльність тощо.

Польські школи утримуються органами місцевого самоврядування, тобто їхніми власниками є громада, тому вона вирішує всі питання щодо функціонування школи. У Польщі склалася ситуація, коли під час закриття малих шкіл саме громадські організації, асоціації розвитку села на вимогу жителів відкривали школи.

Які ж переваги мають асоціації розвитку села і якими видами діяльності вони можуть займатися? Переваги утворення громадських організацій полягають у наступному: село отримує права юридичної особи; відбувається активізація діяльності місцевих жителів; здійснюється побудова спільного капіталу; реалізується право на здійснення діяльності за такими напрямками: освіта, культура, екологія, соціальна робота; з'являється можливість займатися різноманітними видами діяльності: розвивати місцеві традиції, ремесла, проводити спортивні та мистецькі заходи тощо; створюються соціальні підприємства, які можуть вести туристичне господарство; здійснюється пошук додаткових коштів на фінансування школи.

Виявилось, що здійснення управління школою батьками (за допомогою асоціації, громадської організації) має вплив на якість навчання, оскільки діти, які проживають і навчаються у сільській місцевості, за результатами незалежного оцінювання мають такий же

рівень навчання, як і їхні однолітки з міст. Такий підхід є важливим для зростання рівня якості освіти в сільських школах і не лише, оскільки цей механізм узалежнює директора школи від батьків і передбачає насамперед відкритість діяльності школи.

Підсумовуючи, зазначимо, що загальносвітова практика показує: чим більший вплив батьків та громадськості на діяльність школи, тим більш високий рівень навчання в ній. Так, у Нідерландах приблизно 70% шкіл керують фонди або інші громадські організації. До того ж, батьки, які залучені до процесу управління школою, працюють у батьківських радах, радах школи.

У США у кожному штаті функціонує спеціальний державно-громадський орган - Рада з освіти, яку складають 9 осіб, яких обирають на кілька років населенням або призначає губернатор. У деяких штатах заборонено обирати в раду представників освіти. Тому рада складається із представників ділових кіл, бізнесу, професійних асоціацій, наукових товариств, релігійних конфесій, громадських діячів, громад. Управління освітою здійснює департамент освіти штату, який призначається Радою та звітує перед нею. Головною адміністративною одиницею в освітній галузі є шкільний округ, який очолюється спеціальним комітетом, що обирається населенням із своїх представників. Безпосереднє керівництво штатом працівників округу здійснює суперінтендант, який стягує місцеві податки на потреби шкіл, розподіляє фінанси між школами, приймає та звільняє вчителів, наглядає за навчальною та виховною роботою.

Познайомитись з міжнародним та вітчизняним досвідом та оволодіти певними практичними вміннями управління в ОТГ можна в межах шведсько-українського проекту «Підтримка децентралізації в Україні» [23]. Так проект надає можливість пройти щорічний навчальний курс «Управління проектами місцевого розвитку».

Створення ОТГ в Україні обумовило появу позитивного досвіду ДГУ освітою. З кожним роком ОТГ все більше використовують бюджет участі (громадський бюджет, бюджет громадських ініціатив) – це частина коштів бюджету громади, щодо якої її мешканці самостійно обирають на що їх витратити шляхом голосування, результати якого мають пряму дію, незалежно від волі чиновників та депутатів. Бюджет участі передбачає, що будь-який житель громади може подати проект, пов'язаний з покращенням життя в громаді, взяти участь у конкурсі, перемогти в голосуванні і спостерігати за тим, як його проект реалізують в рамках місцевого бюджету.

Бюджет участі було започатковано в середині 80-х років минулого століття у місті Порту-Алегрі (Бразилія). Починалося все із зібрань у мікрорайонах, коли люди збиралися для обговорення проблем, які їх турбували. На зборах обирали ініціативну групу, що контролювала процес реалізації проблеми. Для голосування використовували складну математичну формулу, сутність якої зводилася до того, що мікрорайони, які мали меншу кількість мешканців, але брали у голосуванні більш активну участь – отримували більше коштів, ніж великі і пасивні. То був не тільки спосіб активізації мешканців, а й комплексна програма керування містом. Ця ідея відповідає двом концепціям – прямої демократії і лібералізації, тобто обговорення.

В основі цього процесу лежить розподіл визначеної заздалегідь долі коштів бюджету безпосередньо мешканцями громади, відповідно до її потреб. Результати голосування мешканців є обов'язковими до виконання. Друга особливість – бюджет участі має циклічний характер, тобто проекти розраховані на впровадження протягом одного року, і процедура розробки проектів та голосування за кращі повторюється щороку.

Бюджет участі стає все більш популярним механізмом - якщо у 2017 він не використовувався, то на 2018 рік майже половина громад планує застосувати цей механізм.

Особливістю використання бюджету участі в наш час є більш чітка нормативна визначеність його процедури. В більшості ОТГ розробляють положення щодо його реалізації, які регламентують вимоги до тих, хто подає проекти, їх спрямованості, і порядку розгляду, прийняття та реалізації проектів.

От як визначають сутність поняття «проект» в Дунаєвській ОТГ: «Проект – план дій, комплекс робіт, задум, ідея, втілені у форму описання, обґрунтування, розрахунків, креслень, що розкривають сутність замислу та можливість його практичної реалізації. Проект має за мету покращення після його реалізації зовнішнього обліку громади та умов проживання у ньому громадян, знаходиться в межах компетенції Дунаєвської міської ради та відповідає критерію загальної доступності жителів. Вартість проекту не повинна перевищувати 50 тис.грн.» [2].

Активна робота щодо розвитку ДГУ проводиться у м. Івано-Франківськ [8]. От як описують стан державно-громадського управління закладів освіти працівники управління освіти і науки Івано-

Франківської міської ради: у місті функціонують 40 шкільних рад, 10 рад позашкільних навчальних закладів, 27 рад дошкільних навчальних закладів, 63 благодійні організації піклувальних рад закладів освіти, загальношкільні учнівські та батьківські комітети, міська Рада батьківського самоврядування та міська Рада учнівського самоврядування. Школи міста активно співпрацюють з 17 різноманітними громадськими організаціями, благодійними фондами тощо. Голова міської Ради батьківського самоврядування Петро Хмельовський представляє місто в складі Колегії Департаменту освіти і науки обласної державної адміністрації.

Благодійні організації піклувальних рад активно підтримують залучення спонсорських коштів для покращення матеріально-технічної бази закладів освіти, а батьківські комітети – для проведення ремонтних робіт в літній період. Батьки школярів щорічно забезпечують від 70 до 100 % необхідного фінансування для перебування дітей в пришкільних таборах.

З метою координації спільних дій управління освіти і науки та органів громадського управління проводяться загальноміські зустрічі з головами батьківських комітетів дошкільних, загальноосвітніх та позашкільних закладів освіти, загальноміські семінари для новообраних голів класних батьківських комітетів 1-х класів, для голів батьківських комітетів 11-х класів. Управління освіти і науки всебічно сприяє діяльності міських Рад учнівського та батьківського самоврядування, організує правовий всеобуч для батьківської громадськості закладів освіти міста, займається організацією зустрічей з людьми, громадянська активність яких і справи яскраво свідчать про їх громадянську позицію як громадянина України.

У 2017 р. В Івано-Франківську була реалізована програма розвитку місцевого самоврядування та громадянського суспільства. Її мета – фінансова підтримка проектів та програм інститутів громадянського суспільства та органів самоорганізації населення, спрямованих на розв'язання актуальних проблем та поширення позитивного досвіду набутого у процесі їх реалізації. Було проведено низку семінарів, проведено організаційний, інформаційний та технічний супровід міського конкурсу проектів та програм розвитку місцевого самоврядування та громадянського суспільства, зокрема: проведено 5 навчальних семінарів для учасників конкурсу та 2 наради з переможцями конкурсу; прийнято та опрацьовано 152 проектних заявок у таких номінаціях та визначено переможців («Проекти

громадських та благодійних організацій» - 12, «Проекти громадських та благодійних організацій при дошкільних, загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладах» - 27 тощо); здійснено консультування переможців міського конкурсу проектів та програм розвитку місцевого самоврядування та громадянського суспільства; висвітлено результати щодо проведення конкурсу проектів та програм розвитку місцевого самоврядування та громадянського суспільства, громадських слухань, роботи громадських колегій, інших дорадчо-консультативних органів при раді.

У місті реалізується програма «Громадське самоврядування» в межах якої продовжується реалізація проекту «Міська школа громадянської освіти». Міська школа громадянської освіти – неформальне об'єднання учнів, батьків, педагогів, громадськості, діяльність якого спрямована на формування активної громадянської позиції дітей та молоді Івано-Франківська.

У Етичному кодексі посадових осіб виконавчого комітету Івано-Франківської міської ради є розділ «Участь громадськості у здійсненні контролю за поведінкою посадових осіб», який декларує, що громадяни мають право брати участь у здійсненні контролю за поведінкою посадових осіб через органи державної влади, громадські організації, особисто, у судовому порядку та іншими способами, що не суперечать чинному законодавству України. Результатом запровадження кодексу має бути усвідомлення державними службовцями, посадовими особами місцевого самоврядування, громадянами необхідності та можливості контролю за поведінкою посадових осіб, що має бути одним із елементів ДГУ.

У деяких ОТГ затверджені Положення про проведення громадських слухань, про місцеві ініціативи, проте ці випадки не є поширеною практикою.

У Криничанській ОТГ працює молодіжна рада ОТГ та громадська організація «Корінь екології». Вони займаються поширенням екологічних торбинок замість поліетиленових пакетів. Молодіжна Рада Громади «Кодимська молодь» проводить дослідження за методом «фотографія з питанням», майстерня із визначення бачення та стратегічних цілей, бере участь у засіданнях робочої групи стратегія розвитку громади [7].

Координатор регіонального офісу реформ із децентралізації в Черкаській області Сергій Слинко наголосив, що більшість об'єднаних громад мають дуже позитивний досвід ДГУ. Так, у

Білозірській об'єднаній територіальній громаді вдалося чудово обладнати опорну школу, відремонтувати дорогу між селами, а в Мокрокалигирській громаді – забезпечити доплати вчителям, провести ремонт школи, викласти її подвір'я плиткою. Розглядається питання про забезпечення територіальних громад апаратурою для виготовлення сучасних пластикових паспортів громадян України [2].

Наявний досвід свідчить, що взаємодія державних та громадських органів відбувається у таких правових формах, як: участь у розробленні та обговоренні проектів нормативно-правових актів; залучення інститутів громадянського суспільства до надання соціальних послуг; здійснення інститутами громадянського суспільства громадського контролю за діяльністю органів державної влади у формі громадського моніторингу підготовки та виконання рішень, експертизи їх ефективності, подання органам державної влади експертних пропозицій, утворення спільних консультативно-дорадчих та експертних органів, рад, комісій, груп для забезпечення врахування громадської думки у формуванні та реалізації державної політики; проведення органами державної влади моніторингу і аналізу громадської думки, забезпечення своєчасного публічного реагування на пропозиції та зауваження громадськості; ознайомлення широких верств населення з формами його участі у формуванні та реалізації державної політики, виконання спільних проектів інформаційного, аналітично-дослідницького, благодійного і соціального спрямування тощо.

Заступник голови Теробовлянської громади Тарас Вітківський зазначає: «Нам вдалося оптимізувати видатки на комунальні заклади у сфері культури. Ми об'єднали шкільні і публічні бібліотеки, виділили фінансування на книги, обладнали їх комп'ютерною технікою. З 12 клубів, які виглядали не дуже привабливими і в які мало хто ходив, ми зробили чотири центри дозвілля, куди прийшла команда молодих фахівців. Тепер ці заклади надають якісні послуги і ще й заробляють власні кошти за рахунок додаткових платних послуг – курсів комп'ютерної грамотності, майстер-класів та хореографії, які користуються попитом [25].

Статут Новописьковської ОТГ Луганської області передбачає форми участі членів територіальної громади у вирішенні питань місцевого значення: місцеві вибори; місцевий референдум; загальні збори членів територіальної громади за місцем проживання; громадські слухання; місцеві ініціативи; органи самоорганізації населення;

електронні петиції; консультативно-дорадчі органи (громадські ради); інші не заборонені законом форми безпосередньої участі членів територіальної громади у вирішенні питань місцевого значення, встановлені рішенням Ради [14].

Статуту ОТГ передбачають можливість створення за розпорядженням селищного голови консультативно-дорадчих органів при селищному голові (громадські ради, дорадчі комітети, інші), до яких входять представники інститутів громадянського суспільства, органів самоорганізації населення.

Статуту ОТГ передбачають можливість контролю за діяльністю селищної ради, депутатів, селищного голови, старости здійснюють громадські організації, органи самоорганізації населення, що діють на території громади чи безпосередньо члени Громади.

Указані суб'єкти можуть використовувати такі способи контролю:

- аналіз інформації, що має знаходитися у відкритому доступі, згідно норм цього Статуту та законодавства України;
- надсилання інформаційних запитів з приводу будь-яких питань місцевого самоврядування;
- ініціювання звіту будь-якого представника органів місцевого самоврядування на Загальних зборах Громади;
- створення інспекцій з контролю за рішенням Загальних зборів Громади;
- ініціювання та проведення Громадських слухань;
- здійснення інших незаборонених дій, які спрямовані на боротьбу з корупцією органів і посадових осіб місцевого самоврядування;
- здійснення інших незаборонених законом контрольних дій.

На сприяння вирішення фінансових проблем ДГУ спрямована програма USAID DOBRE. Програма передбачає моніторинг реалізації планів поліпшення фінансового управління, які були розроблені для кожної громади, запроваджено навчальні програми з бюджетного планування та програмно-цільового методу закупівель. У громадах вже розпочато проект фінансової доброчесності, основним завданням якого є підвищення прозорості бюджетних процесів та залучення громадян до управління місцевими активами. Планується розробити бюджетний симулятор та унікальний для України інструмент – бюджет для громадян [23].

Наведені факти можна вважати позитивними прикладами ДГУ, але це тільки перший крок у його запровадженні. Поки що те, що відбувається має демонстраційний характер та не перетворює державне управління в державно-громадське управління освітою. Керівні регіональні ланки управління освітою орієнтують процеси на певні зміни в внутрішньому управлінні навчальними закладами та не демонструють послідовних реальних дієвих кроків переходу до громадського управління регіональними освітніми системами.

Л.Гасєвська вважає, що основними напрямками розвитку ДГУ освітою на державному рівні мають стати:

- активізація громадської ініціативи у розбудові держави загалом та у справах освіти зокрема;
- забезпечення наукових засад в організації й розвитку ДГУ освітою, активізація наукових досліджень з цього напрямку;
- законодавче забезпечення розвитку ДГУ освітою, що передбачає внесення змін щодо нормативно-правової бази з питань освіти в частині розмежування прав і обов'язків державної і громадської складової управління освітою;
- зміна дорадчих функцій громадських органів на управлінські;
- розроблення механізмів залучення громадськості до фінансування навчальних закладів з одночасним контролем з їхнього боку за використанням фінансово-економічних ресурсів;
- широка роз'яснювальна робота в засобах масової інформації про мету, завдання, роль і місце органів громадського управління в системі управління освітою в Україні;
- підготовка керівників і представників органів громадського управління освітою всіх рівнів з питань управлінської діяльності, навчання формам і методам співпраці з органами державного управління освітою;
- підвищення кваліфікації і перепідготовка керівників навчальних закладів та працівників державних органів управління освітою з питань організації та розвитку ДГУ освітою, навчання формам і методам співпраці з органами державного управління освітою;
- модернізація навчальних програм педагогічних вишів з метою підготовки студентів до управлінської діяльності, базованої на принципах демократизації та колегіальності, врахування думки громадськості та її залучення до процесу управління;

– формування позитивної мотивації до здійснення ДГУ освітою в керівників освітніх установ, працівників органів державного управління освітою, учасників освітнього процесу. [4, 61-62].

Законодавчо-нормативні документи, наведені критерії оцінки, особливості ОТГ зумовлюють першочергові завдання з запровадження ДГУ:

– Формування системи менеджменту освіти ОТГ. Сприяти у вирішенні цього завдання може «Зразок ПОЛОЖЕННЯ про орган управління освітою ОТГ» [11].

– Створення умов для розвитку громадських організацій, органів учнівського, студентського й батьківського самоврядування всіх рівнів. Сприяти у вирішенні цього завдання може «ПОЛОЖЕННЯ про Громадську раду при виконавчому комітеті міської/ селищної/ сільської ради» [11].

– Створення та організації діяльності громадських органів управління освітою, де представлено всі верстви населення.

– Розробка, затвердження та оприлюднення місцевих нормативних актів про механізми участі громадян в управлінні (загальні збори громадян, у т.ч. громадські бюджетні слухання, місцеві ініціативи тощо), впровадження їх та популяризація.

– Проведення громадських слухань проблем розвитку освіти.

– Вивчення та поширення ефективних практик ДГУ освітою.

– Формування лідерів громадських організацій.

– Формування нової генерації керівників освіти здатних до ефективної взаємодії з громадськістю.

– Планування діяльності з ДГУ освітою.

– Забезпечення прозорості ДГУ.

– Розробка критеріїв та процедури оцінки стану ДГУ.

– Підтримка практики електронних петицій.

– Проведення роботи з формування комунікаційних стратегій щодо роботи з громадськістю.

– Розроблення і впровадження моделі фінансування, яка оптимально поєднуватиме державне (комунальне) і приватне інвестування освіти.

– Навчання викладачів та учнів щодо застосування їхніх прав в управлінні освітніми закладами.

– Розроблення і запровадження системи фінансування, яка забезпечуватиме фінансування додаткових послуг, потрібних для

дітей/дорослих з особливими освітніми потребами в процесі навчання, зокрема через надання спеціальних ваучерів для цієї групи осіб.

- Вчасно оприлюднювати проекти рішень ради, рішення ради разом з додатками, рішення виконавчого комітету, розпорядження голови ради, плани діяльності ради, протоколи постійних комісій.

- Легітимізація існування та сприяння розвитку фондів сталого розвитку (ендаументу) навчальних закладів усіх рівнів.

- Створення нормативних умов, які мотивуватимуть приватне інвестування у сфері освіти.

Органи менеджменту освіти ОТГ повинні враховувати такі типові проблемні фактори як:

- низький рівень фінансово-економічного, матеріально-технічного, навчально-методичного та інформаційного забезпечення навчальних закладів;

- у сільській місцевості освітня мережа закладів загальної середньої освіти складається з надмірної кількості малокомплектних і одночасно витратних шкіл, яким дуже складно забезпечити необхідну якість освіти;

- складність відновлення роботи закритих у попередні роки дошкільних навчальних закладів, розширення їх мережі до повного задоволення потреб населення;

- недостатній розвиток мережі дошкільних навчальних закладів;

- серед населення сіл високий рівень безробіття, слабо розвинена місцева економіка, що обумовлює постійну міграцію працездатного населення і скорочення дітей шкільного віку;

- зазвичай сільські школи є віддаленими, дороги між населеними пунктами мають низьку якість, що значно ускладнює перевезення учнів;

- інфраструктура сіл - приміщення комунальних закладів, водопостачання, каналізація, вуличне покриття і освітлення у незадовільному стані або відсутнє;

- шкільна адміністрація сільських ЗЗСО не завжди може самостійно, без зовнішньої методичної підтримки, забезпечувати якість освітнього процесу;

- недостатній розвиток громадського самоврядування навчальних закладів, недосконалість механізмів залучення до управління освітою та її оновлення інституцій громадянського суспільства, громадськості.

До створення ОТГ адмініструванням освітньої мережі в сільських районах України займалися відділи освіти РДА. Функції виконавчих органів сільських і селищних рад в сфері освіти були обмеженими, і полягали в реалізації непрямих завдань для забезпечення функціонування шкіл, як, наприклад, організація підвезення учнів. Створення ОТГ передбачає формування системи менеджменту освітою. Під поняттям «системи менеджменту освітою ОТГ» розуміють структурний підрозділ виконавчого комітету, який створений відповідною місцевою радою ОТГ, наділений відповідними повноваженнями і виконує необхідні функції для управління освітнім процесом у громаді. У наш час відбувається перехід від ієрархічної, пірамідальної методології управління до мережевої.

Завдання, які реалізує відділ освіти РДА та орган управління освітою в ОТГ, значно відрізняються, тому необхідно уникати технічного дублювання функцій.

Створення відповідної структури управління системи освіти ОТГ передбачає: укомплектування його кадрами відповідної кваліфікації; інвентаризацію прийнятого комунального майна; кадровий облік педагогів і шкільних працівників; вирішення питань методичної підтримки та атестації працівників; налагодження фінансового та бухгалтерського забезпечення шкіл; оформлення необхідної документації; підготовки статистичних звітів.

У залежності від кількості освітніх установ їх розташування система менеджменту освітою ОТГ може мати різні назви, структуру, штати: управління, відділ, сектор та ін., штат працівників. Органи управління освітою ОТГ на відміну від відділів освіти РДА не є елементами адміністративної вертикалі державного управління. У системі менеджменту освітою ОТГ входять і державно-громадські органи.

Закон України «Про місцеве самоврядування в Україні» передбачає, що органи державно-громадського управління у сфері освіти утворюються за рішенням органів державної влади, органів місцевого самоврядування у формі робочих груп, дорадчих, громадських, експертних та інших органів.

Після того, як сформовано систему менеджменту освітою ОТГ можна розпочинати вирішення самих складних завдань - оптимізації мережі закладів середньої освіти, розвитку матеріальної бази, вирішення кадрових питань освітніх закладів, забезпечення якості змісту освіти.

Головні функції органи управління освітою ОТГ:

- Створюють та ліквідують освітні заклади.
- Затверджують установчі документи закладів освіти.
- Планують розвиток мережі закладів освіти.
- Укладають та розривають строковий трудовий договір з керівниками закладів освіти.
- Затверджують штатний розпис і тарифікацію.
- Призначають (за поданням керівника ЗНЗ) на посаду та звільнюють з посади заступників керівника та інших педагогічних працівників комунального ЗНЗ.
- Затверджують робочі навчальні плани комунального навчального закладу.
- Створюють та забезпечують роботу атестаційних комісій II рівня.
- Вносять пропозиції органам місцевого самоврядування щодо встановлення різних видів стимулювання та матеріального заохочення педагогічних працівників.
- Контролюють додержанням вимог законів та інших нормативно-правових актів у галузі освіти.
- Погоджують формування класів, структуру навчального року, яка встановлюється закладом,
- Затверджують кошториси та приймають фінансові звіти закладів освіти.
- Здійснюють контроль за фінансово-господарською діяльністю закладів освіти.
- Здійснюють контроль за дотриманням установчих документів закладів освіти.
- Забезпечують створення у закладах освіти інклюзивного освітнього середовища, універсального дизайну та розумного пристосування,
- Здійснюють контроль за недопущенням привілеїв чи обмежень (дискримінації).
- Забезпечують розподіл освітніх субвенцій.
- Ініціюють проведення інституційного аудиту закладів освіти.
- Створюють опорні школи та освітні округи.
- Закріплюють за закладами освіти територію обслуговування.
- Організують підвезення учнів та педагогічних працівників.

Ефективність системи менеджменту закладів освіти ОТГ значною мірою залежить від делегування адміністративних і навчально-методичних повноважень навчальним закладам.

Зарубіжний досвід свідчить, що для вирішення господарських завдань, розробку місцевих нормативно-правових актів, фінансового і бухгалтерського обслуговування освітніх та інших установ доцільно створювати зовнішні комунальні сервісні служби.

Важливим та складним завданням є створення в ОТГ методичної служби функції та штати якої будуть залежить від багатьох чинників: кількості установ, рівня компетентності персоналу та особливо керівного складу, фінансових можливостей. Особливо важливо подолати тяжіння працівників таких служб до контролюючої діяльності та повністю зорієнтувати їх на допомогу педагогам.

Питання атестації педагогічних працівників в ОТГ вирішується шляхом створення атестаційних комісій II рівня як це передбачено Типовим положенням про атестацію педагогічних працівників.

Актуальною для ДГУ є проблема запровадження всього комплексу механізмів владно-громадської взаємодії в ОТГ:

- Звернення та запити на інформацію.
- Електронні петиції.
- Місцеві ініціативи.
- Створення консультативно-дорадчих органів.
- Організація консультацій з громадськістю. Проведення консультацій через ЦНАП.
- Створення органу самоорганізації населення (сільські, квартальні, вилічні комітети тощо) .
- Загальні збори (конференція) за місцем проживання.
- Місцевий референдум.
- Громадський бюджет (бюджет участі).
- Опитування через сайт ОТГ.

Громадська акредитація, громадська приймальня, громадська експертиза, громадське спостереження, громадська участь в оцінці якості освіти, громадсько-професійна експертиза, громадські консультації, громадські слухання, громадський спостерігач, громадський рейтинг, громадський керуючий.

Міжнародний досвід країн з розвинутою демократією свідчить про значну поширеність практики створення органами місцевого самоврядування **громадських консультативно-дорадчих органів**

(громадських рад, комітетів, комісій, палат, бюро, журі, рад згоди, рад мудрості тощо). Такі органи можуть бути створені на нетривалий час для розробки певного рішення, або постійними для реалізації довготривалого завдання.

Серед таких органів доцільно виокремити:

– представницькі (представляють та узгоджують інтереси різних груп громадськості, налагоджують обмін думками між представниками таких груп та органами державної влади або органами місцевого самоврядування). Такі органи можуть розглядати проблему мережі освітніх закладів, створення або ліквідації освітніх закладів, обсягів фінансування певних програм розвитку освіти;

– експертні (надають експертну, консультаційну та інформаційну допомогу органам державної влади або органам місцевого самоврядування). Такі органи можуть проводити оцінювання діяльності освітніх закладів, керівників освітніх закладів, програм розвитку освіти, умов освітньої діяльності, стану матеріальної бази освітніх закладів. Але реалізація цих завдань залежить від наявності експертів, здатних виконувати такі функції;

– залучені до виконання владних повноважень (виконують функції мобілізації та самоорганізації громадян, їх безпосереднього залучення до формування і реалізації політики). Такі органи можуть проводити залучати представників місцевого бізнесу до фінансування освіти, організації місцевих референдумів, громадських слухань, громадських зборів тощо;

– апеляційні (забезпечують незалежний «арбітраж» у спірних питаннях, що виникають між громадянами, або громадянами та посадовими особами). Такі органи можуть розглядати конфліктні ситуації, які виникають між педагогами та керівниками, педагогами та учніми, освітніми закладами та батьками, різними освітніми закладами.;

– органи громадського контролю (виконують функції незалежного контролю і нагляду за діяльністю органів державної влади або органів місцевого самоврядування). Такі органи можуть проводити контроль реалізації програм розвитку освіти, контролювати реалізацію освітнього бюджету, виконання функцій цих органів.

Зазвичай виокремлюють три способи формування громадських консультативно-дорадчих органів: призначення членів, обрання членів (керівництвом органу державної влади або органу місцевого

самоврядування, частіше всього експертних консультативно-дорадчих органів або формування апеляційних органів), набуття членства шляхом повідомлення. Перевагами обрання членів громадських консультативно-дорадчих органів є можливість добору саме тих експертів, в кваліфікації можна бути упевненим, до недоліків – формування «зручних» органів, які не будуть критичними щодо органу державної влади чи органу місцевого самоврядування.

Особливо характерним такий спосіб є для експертних консультативно-дорадчих органів, коли суб'єкт створення самостійно визначає експертів з того чи іншого питання. Прикладом є створення експертної групи для аналізу умов проживання школярів.

Ще одним варіантом обрання членів КДО серед кандидатів, висунутих інститутами громадянського суспільства. Такий спосіб обрання часто використовується для формування експертних органів. Цей спосіб дозволяє також урівноважити характеристики членів за параметрами важливими для громади: віком експертів, місцем проживання, досвідом, освітою тощо.

КДО можуть також формуватися шляхом обрання членів громадянами або певними інститутами громадянського суспільства. Частіше всього такий спосіб застосовується під час обрання складу представницьких органів, органів, залучених до виконання владних повноважень, та органів громадського контролю. Головна перевага такого способу полягає в можливості представників громадянського суспільства безпосередньо обирати своїх представників, що будуть взаємодіяти з органами влади та місцевого самоврядування. Але є загроза нерівномірного представництва у громадському консультативно-дорадчому органі певних груп громадськості.

Спосіб «змішаного» обрання їх складу передбачає, що частина членів призначається органом державної влади чи органом місцевого самоврядування, інша – обирається заінтересованими інститутами громадянського суспільства або громадянами, що забезпечує досягнення більшої фахової рівноваги у складі цих органів та унеможливлення монополізації інтересів окремих груп громадськості.

Інколи для формування КДО використовується спосіб включення до їх складу усіх бажаючих представників громадськості, які відповідають певним критеріям. Хоча такий спосіб є демократичним, але велика кількість членів КДО може ускладнювати його роботу. В окремих випадках КДО можуть формуватися способом

випадкового відбору членів за спеціальними методиками, які передбачають представництво різних демографічних груп громадян.

Але формування КДО тільки один із чинників, які визначають ефективність його роботи. Інші чинники: наявність положення, яке визначає його статус, функції, повноваження; обґрунтованість технології діяльності; узгодженість діяльності КДО та інших соціальних інститутів; готовність членів КДО до виконання своїх функцій; узгодженість з іншими процедурами розробки управлінських рішень; забезпечення діяльності необхідними ресурсами; рівня залежності від суб'єкта створення; готовності відповідного органу державної влади чи органу місцевого самоврядування до співпраці.

Прикладами дорадчих органів з проблем освіти в Україні є: Комісія з питань захисту прав дитини, Міська міжвідомча координаційно-методична рада з правової освіти населення, Регіональна рада професійної освіти (стейкхолдерів) при Херсонській обласній державній адміністрації, Робоча група з питань оптимізації мережі вищих навчальних закладів I-II рівнів акредитації Херсонської області, Обласна міжвідомча робоча група з реформування системи інституційного догляду та виховання дітей, Штаб з організації оздоровлення та відпочинку дітей в області. Наведений перелік свідчить, що поки серед таких структур переважають КДО на державному та обласному рівні.

Для функціонування механізмів владно-громадської взаємодії в ОТГ важливу роль відіграють місцеві нормативно-правові акти: статут та положення про механізми місцевої демократії, які мають бути прозорими та реальними.

Посилити вплив громадськості на освітні процеси можна завдяки створення Громадської Ради. До Ради бажано запросити представників педагогічної та батьківської громадськості, що представляють у тому числі жителів різних селищ та інших населених пунктів. Громадська Рада може виконувати дві важливі ролі: платформи для обговорення наявних проблем освіти і комунікаційного механізму для інформування громадськості про стан справ та актуальні завдання.

Одним із механізмів ДГУ є громадські консультації вважаються безпрограшною для обох сторін формою взаємодії, яка уможливило розробку ефективних і продуктивних програмних заходів. Участь громадян забезпечується по всій довжині політичного ланцюжка – від початкового задуму до втілення в життя. Зелені книги, що

публікуються Європейською комісією, являють собою важливі консультаційні документи, що сприяють проведенню широких громадських обговорень на європейському рівні.

Наявний досвід діяльності ОТГ свідчить, що для підтримки процесів розвитку освіти в віддалених селах рекомендується створювати органи самоорганізації населення (далі – ОСН), які входять до системи місцевого самоврядування в Україні.

Представникам громадськості варто враховувати думку західного фахівця Марка Е.Генсона, який зазначає, що за законом, і за звичайною логікою, кожен знає, що міністерство освіти розробляє політику, а директор доводить її до кінця. На противагу такому твердженню, Цайглер зі своїми колегами пише: «Прийнято вважати, що через директора управління освітою промовляє до громади; однак насправді ролі міняються місцями, і основним виробником політики, якою керується школа, стає директор». Панування директора над шкільною радою не є несвідоме чи наперед визначене, а багато в чому залежить від умов, за яких пішов з посади колишній директор контексту ситуації, з якою стикається новоприбулий провідник» [5, с.85].

Актуальні проблеми, з якими будуть стикатися більшість ОТГ

- Забезпечення стовідсоткового охоплення обов'язковою дошкільною освітою дітей старшого дошкільного віку через урізноманітнення форм її здобуття;
- Розробка реалістичної, але амбіціозної програми розвитку, яка буде спрямовувати зусилля всіх груп стейкхолдерів освіти громади та програм розвитку всіх освітніх закладів.
- Консолідування мережі шкіл на основі прогностичних досліджень.
- Організація опорних шкіл. На сьогодні в Україні створено 504 опорні школи, до яких приєднано 970 філій. Із них 208 опорних шкіл в ОТГ, до яких приєднано 390 філій, але багато ще треба зробити у цьому напрямі.
- Підвищення якості та оптимальна організація шкільної та позашкільної освіти, у тому числі навчання базовим навичкам для започаткування інноваційних форм підприємництва.
- Відкриття дошкільних навчальних закладів сімейного типу
- Відновлення лабораторної й практичної частини природничої підготовки (фізика, хімія, біологія, географія) у закладах загальної

середньої освіти, обладнання їх новітніми лабораторними комплексами та витратними матеріалами.

- Забезпечення практичної орієнтації основних предметів середньої школи з урахуванням місцевого виробництва
- Запровадження механізмів заохочення сімей з низьким соціально-економічним становищем до участі їхніх дітей у дошкільній освіті та пристосувати систему до потреб сімей.
- Забезпечення інклюзивного освітнього середовища для дітей з особливими освітніми потребами
- Збільшення кількості дітей віком від 4 до 6 років у ДНЗ до 85% - 95%.
- Звільнення приміщень дошкільних навчальних закладів, зайнятих іншими установами, і передати їх дошкільним дитячим навчальним закладам.
- Забезпечення всіх навчальних закладів широкосмуговим інтернетом, зокрема завдяки державно-приватному партнерству.
- Запровадження стажування педагогічних працівників у навчальних закладах поза місцем постійної роботи.
- Запровадження надбавок педагогам за використання прогресивних методик і технологій навчання, врахування усіх видів роботи тощо.
- Запровадження нових ефективних форм підвищення кваліфікації керівників освіти

Одним із провідних напрямів діяльності ОТГ – впровадження Нової української школи. Нова українська школа з новим обладнанням, матеріалами, підходами і методиками має створюватись в абсолютно новій інфраструктурі. Це і нові спортивні зали, навчальні майстерні та спортивні майданчики навколо, це – у першу чергу, середовище, яке повинно змінити менталітет дітей, які там навчаються. Нова українська школа дасть свій максимальний ефект лише із розбудовою Нового освітнього простору.

МОН сформулювало вимоги до організації освітнього простору. У наказі зазначено, що освітній простір має організовуватись таким чином, щоб учитель міг спостерігати за діяльністю дітей в усіх осередках, а діти мали можливість безпечно переміщуватися й мати місце для зберігання особистих речей. У кожному класі повинні бути стільці та парти не менше двох ростових груп. Столи і парти мають

бути одномісними, а стільниця має мати виріз з ближнього до учня боку. Стілець не може бути важчим 4 кг, а парта – за 10 кг.

Окрім того, рекомендується для учнів початкових класів створити навчальні осередки навчально-пізнавальної діяльності (з партами/столами); змінні тематичні осередки (дошки/фліп-чарти/стенди для діаграм з ключовими ідеями); гри (настільні ігри, інвентар для рухливих ігор); художньо-творчої діяльності (полочки для зберігання приладдя та стенд для змінної виставки дитячих робіт); куточок живої природи для проведення дослідів (пророщування зерна, спостереження та догляд за рослинами, акваріум); відпочинку (з килимом для сидіння та гри, стільцями, кріслами-пуфами, подушками з м'яким покриттям); дитяча класна бібліотечка; осередок вчителя (стіл, стілець, комп'ютер, полиці/ящики, шафи для зберігання дидактичного матеріалу тощо) [13].

В Україні принципи нового освітнього простору впроваджуються вже у 115 школах, які стали опорними. Ці освітні заклади обладнані комп'ютерами, Wi-Fi та доступом до Інтернету, у них створені умови для інтерактивної освіти, є доступ до найкращих світових технологій. Школа перестає бути «дисциплінарним простором», школа стає простором розвитку та активної взаємодії дитини з оточуючим світом. І саме на цю ціль працюють Стандарти, які розроблені Міністерством для типових проєктів щодо Нового освітнього простору. Невід'ємною частиною створення Нового освітнього простору є інклюзія. Сьогодні в опорних школах створено 514 класів з інклюзивним навчанням та навчаються понад 2 тисячі учнів з особливими освітніми потребами.

У процесі оптимізації мережі освітніх установ можна виокремити декілька етапів: створення із представників освітніх закладів, громадських об'єднань робочої групи; аналіз наявної мережі закладів загальної середньої освіти; аналіз прогнозів розвитку контингенту учнів; аналіз стану та прогнозів розвитку місцевої економіки; розробка варіантів мережі закладів загальної середньої освіти; проведення обговорення варіантів мережі серед депутатів, вчителів, батьківської громадськості та інших зацікавлених сторін; затвердження Плану оптимізації на відповідний період (зазвичай 3-5 років) рішенням сесії ради ОТГ; розробка індикаторів реалізації плану оптимізації мережі закладів загальної середньої освіти.

Важливо щоб всі стейкхолдери усвідомлювали, що оптимізації мережі закладів загальної середньої освіти спрямована на підвищення

якості освіти, вона є пріоритетним напрямом стратегії сталого розвитку громади в цілому, рішення про оптимізацію мережі закладів загальної середньої освіти є нашим власним рішенням і його реалізація залежить від об'єднання зусиль всіх зацікавлених сторін.

Під час оптимізації освітньої мережі треба ураховувати, що не менш важливим завданням є формування соціального оточення навчального закладу від якого залежить якість освіти. Недостатньо мати оптимальний зміст освіти, гарних педагогів та обладнання навчального закладу. Результати освітньої діяльності залежать від того як працює місцева економіка, від наявності роботи у батьків, наявності позашкільних закладів, установ культури, можливості отримувати на сучасному рівні інформаційні та адміністративні послуги, оптимального використання фінансових ресурсів.

Експерти Центрального офісу реформ при Мінрегіоні підготували Індекс спроможності шкільної освітньої мережі об'єднаних територіальних громад. Його створено для допомоги громадам самостійно визначити, наскільки існуюча на території мережа закладів освіти відповідає тій моделі, фінансування якої забезпечує держава [23].

З 1 січня 2018 року розподіл освітньої субвенції між місцевими бюджетами здійснюється на основі нової формули, що враховує кількість учнів та особливості території (відсоток сільського населення та щільність учнів на кв. км.). На основі цих показників для кожної громади визначено розрахункову наповнюваність класів (РНК), тобто прогноз, яка мінімальна кількість учнів повинна навчатися у класах. Відносна відповідність фактична наповнюваності класів (ФНК) розрахунковій має забезпечувати достатнє фінансування на оплату праці з нарахуваннями для педагогів, гічних працівників у загальноосвітніх навчальних закладах (помаранчева зона).

Якщо фактична (ФНК) перевищує розрахункову (РНК) наповнюваність класів (зелена зона), то освітня мережа громади відповідає визначеним критеріям її оптимальності. Тоді не виникне ситуації, при якій необхідно виплачувати з місцевого бюджету передбачені законодавством надбавки та матеріальне заохочення для педагогічних працівників. Окрім того, у такій ситуації органи місцевого самоврядування не виділяють з місцевих бюджетів кошти на доплати педагогічним працівникам, а якщо за результатами фінансового року у них з'являються вільні кошти, то вони їх можуть

використати для модернізації та розвитку матеріальної бази закладів освіти.

Ситуація недостатності обсягу освітньої субвенції для оплати праці педагогів виникає тоді, коли фактична наповнюваність класів є значно нижчою, ніж розрахункова (червона зона). У таких випадках педагогічним працівникам нараховуються мінімальні, передбачені законодавством, надбавки, без матеріального заохочення, а органи місцевого самоврядування повинні з місцевого бюджету передбачати кошти, яких не вистачає на оплату праці педагогів.

Індекс спроможності шкільної освітньої мережі ОТГ враховує різницю між РНК та ФНК. При цьому показник ФНК розраховувався за станом на 2016/2017 навчальний рік. Показник РНК не визначає жорстко достатність/недостатність фінансового забезпечення на виплату заробітної плати педагогічних працівників, оскільки на це також можуть впливати окремі регіональні чинники такі як: педагогічний стаж працівників, їх кваліфікаційні категорії, розмір надбавок, поділ класів на групи тощо.

Цей розрахований Індекс дозволяє органам місцевого самоврядування можливості для більш ефективного використання фінансових ресурсів та підвищення якості надання освітніх послуг у закладах освіти. Особливо актуальною є проблема модернізації освітньої мережі для ОТГ, які є у червоній зоні.

Наявність індексу спроможності шкільної освітньої мережі створює умови для свідомої участі громадян у розвитку освітньої сфери ОТГ.

Підводячі підсумки розгляду проблеми ОДГ сформулюємо найбільш актуальні на цей час завдання його розвитку:

- Сформувати та розвивати інституційну спроможність освітнього менеджменту ОТГ.
- Розробити програми розвитку системи освіти ОТГ та залучити до їх реалізації широкі кола громадян.
- Сприяти розвитку громадської активності стейкхолдерів.
- Проводити громадські слухання проблем розвитку освіти.
- Затвердити та оприлюднити місцеві нормативні акти щодо механізму участі громадян в управлінні (загальні збори громадян, зокерма громадські бюджетні слухання, місцеві ініціативи), впровадити їх та популяризувати.

Розвиток ДГУ освітою не може бути відокремлений від розвитку самої освіти. Тому ДГУ освітою треба спрямовувати на вирішення декілька основних блоків завдань. Це створення мережі опорних шкіл, запровадження з 1 вересня у всіх школах Нової української школи з одночасною розбудовою Нового освітнього простору і третє, забезпечення організації інклюзивне навчання. Актуальними є завдання також забезпечення шкіл новим обладнанням, автобусами, будівництво інфраструктури навколо опорних шкіл тощо.

Література:

1. Андрійчук Т. Громадські консультативно-дорадчі органи: проблеми організації та функціонування / Т. Андрійчук // Наукові записки - 2014. - Вип. 3. - С. 357-368.
2. Білозірська об'єднана територіальна громада : [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://bilozirska.gromada.org.ua/>
3. Бочкарев В. И. Государственно–общественное управление образованием: каким ему быть? / В. И. Бочкарев // Педагогика. – 2001. – № 2. – С. 9–13.
4. Гаєвська Л. А. Утвердження принципів державно-громадського управління у взаємодії органів державного управління й інститутів громадянського суспільства/ Громадянські компетентності у професійній освіті державних службовців та посадових осіб місцевого самоврядування: зб. метод. матеріал. для системи підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації державних службовців та посадових осіб місцевого самоврядування / За аг. ред.. Н.Г.Протасової, Ю.О.Молчанової. – К.: НАДУ, 2016. – 308 с.
5. Генсон Марк Е. Керування освітою та організаційна поведінка / Марк Е. Генсон ; пер. з англ. Х. Проців. – Львів: Літопис, 2002. – 384 с.
6. Грицяк Л. Д. Державно–громадське управління розвитком освіти на державному, регіональному та інституціональному рівнях [Електронний ресурс] / Л.Д.Грицяк, Л.М.Калініна// Стратегічні пріоритети. - 2009. - №3(12). - С. 59-65 – Режим доступу: http://old.niss.gov.ua/book/StPryor/StPrior_12/7.pdf
7. Дунаєвська селищна об'єднана у територіальній громаді Хмельницької області [Електронний ресурс] – Режим доступу:

<https://dunaevcka-gromada.gov.ua/ob%E2%80%99ednana-teritorialna-gromada-13-42-46-01-02-2017/>

8. Івано-Франківськ [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.mvk.if.ua/>

9. Королюк С. В. Громадсько-державне управління школою: особливості впровадження [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/Narodna_osvita/vupysku/17/statti/koroluk.htm

10. Криничанська громада Дніпропетровської області [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://gromada.info/gromada/krynychanska/>

11. Липовецька О. Зарубіжний досвід управління освітою регіону /О. Липовецька// Вісн. Нац. акад. державного управління при Президентові України – 2013- №1 -С. 247-253

12. Методичні рекомендації щодо створення системи управління освітою об'єднаних територіальних громад [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://old.decentralization.gov.ua/pics/attachments/2016-02-22-1.pdf>

13. Механізми владно-громадської взаємодії в ОТГ: Успішні практики: зб. матер. про досвід участі громадян в управлінні місцевими справами /Під редакцією О.Калашникова, О.Колесникова. – Кропивницький: ТОВ "Студія реклами та дизайну "Арідан"", 2018. – 28 с.

14. Новопокровська селищна територіальна громада Луганської області [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://novopkovrada.gov.ua/>

15. Паращенко Л. І. Державне управління розвитком загальної середньої освіти в Україні: методології, стратегії, механізми. Монографія/ Л.І.Паращенко – К.: Мастер книг, 2011. – 536 с.

16. Примірне положення про раду загальноосвітнього навчального закладу: наказ МОН України № 159 від 27 березня 2001р. [Електронний ресурс] – Режим доступу: zdosvita.at.ua/d66.doc

17. Про затвердження Методичних рекомендацій щодо організації освітнього простору Нової української школи : наказ МОН №283 від 23 березня 2018 року [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://mon.gov.ua/.../pro-zatverdzhennya-metodichnih-reko...>

18. Про затвердження Типового положення про атестацію педагогічних працівників: наказ МОН України № 930 від 06.10.2010

[Електронний ресурс]. – Режим доступу:
<http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/z1255-10>

19. Про місцеве самоврядування в Україні: Закон України № 280/97-ВР від 4.11.2018 [Електронний ресурс]. – Режим доступу:
<http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/280/97-%D0%B2%D1%80>

20. Про Національну доктрину розвитку освіти : Указ Президента України № 347/2002 від 17.04.2002 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/347/2002>

21. Про освіту : Закон України // Верховна Рада України. – К.: Вид-во «Генеза», 1996. – С. 3–4.

22. Про освіту: Закон України № 2145- VIII від 5.09.2017 [Електронний ресурс]. – Режим доступу:
<http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/page>

23. Рогова В.Б. Упровадження державно–громадське управління у закладах системи середньої освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу:

HTTPS://WWW.NARODNAOSVITA.KIEV.UA/NARODNA_OSVITA/VUPYSKU/3/STATTI/3ROGOVA/ROGOVA.HTM

24. Сайт шведсько-українського проекту «Підтримка децентралізації в Україні» [Електронний ресурс]. – Режим доступу:
<http://despro.org.ua/>

25. Теробовлянська об'єднана територіальна громада [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://terebotg.in.ua/>

А.Г.Розказов

НОРМАТИВНО - ПРАВОВІ ТА ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПРАВОВІ ЗАСАДИ ДЕРЖАВНОГО УПРАВЛІННЯ СИСТЕМОЮ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

1.Нормативно - правові засади державного управління системою освіти в Україні

Однією з необхідних умов здійснення ефективної освітньої політики в державі є наявність розвинутої нормативно-правової бази у сфері освіти. Виключно правовими нормами визначаються пріоритетні напрями діяльності держави в освітній галузі, регулюються суспільні

відносини між учасниками освітнього процесу, у сфері власності, фінансово-господарській діяльності, соціальному захисті працівників тощо.

Нормативно-правове поле України у сфері освіти досить широке і розгалужене та охоплює законодавчі та нормативно-правові акти, які регулюють правові, соціально-економічні, організаційні, фінансові, освітні та виховні засади розвитку та функціонування усіх ланок системи освіти в Україні: дошкільної освіти, повної загальної середньої освіти, позашкільної освіти, спеціалізованої освіти, професійної (професійно-технічної) освіти, фахової передвищої освіти, вищої освіти, освіти дорослих, у тому числі післядипломної освіти [1]

Завданням законодавства у галузі освіти є врегулювання суспільних відносин, що виникають у процесі реалізації конституційного права людини на освіту, прав та обов'язків фізичних і юридичних осіб, які беруть участь у реалізації цього права, а також визначення компетенції державних органів та органів місцевого самоврядування у сфері освіти.

Законодавство України про освіту ґрунтується на Конституції України та складається із Закону України «Про освіту» (із змінами), спеціальних законів, інших актів законодавства у сфері освіти і науки та міжнародних договорів України, укладених в установленому законом порядку [1].

Конституція України гарантує право кожного громадянина на освіту. Повна загальна середня освіта є обов'язковою. Відповідно до положень частини 2, статті 53 Основного закону держава забезпечує доступність і безоплатність дошкільної, повної загальної середньої, професійно-технічної, вищої освіти в державних і комунальних навчальних закладах; розвиток дошкільної, повної загальної середньої, позашкільної, професійно-технічної, вищої і післядипломної освіти, різних форм навчання; надання державних стипендій та пільг учням і студентам.

Громадянам, які належать до національних меншин, відповідно до закону гарантується право на навчання рідною мовою чи на вивчення рідної мови у державних і комунальних навчальних закладах або через національні культурні товариства [2].

У дослідженнях структури нормативно-правових актів про освіту в Україні С. Крисюк визначає такі їх загальні складові: загальні положення (правове регулювання відносин, державна політика, гарантії громадян); система освіти і науки (структура системи,

державні стандарти, порядок створення, реорганізація, управління навчально-виховними закладами); управління системою освіти і науки (компетенція суб'єктів управління, контроль за якістю); фінансово-економічна діяльність; соціальний захист учасників освітнього процесу; міжнародна і зовнішньополітична діяльність; підсумкові положення [3, с. 13].

Вітчизняні дослідники у сфері освіти зазначають, що становлення правових основ освітньої діяльності в країні проходило декілька етапів. Так В. Астахов виділяє три таких етапи [4, с. 53-55], Є. Красняков та Л. Жабенко виділяють п'ять етапів [5, с. 266-269]. Слід зазначити, що межі певних періодів процесу становлення національного освітнього законодавства у багатьох дослідників пов'язано зі значними подіями в освітній сфері та країні в цілому.

Початок формування національного освітнього законодавства країни у всіх дослідників пов'язується з прийняттям 23 травня 1991 року Закону України «Про освіту». 3 листопада 1993 року відбулося затвердження Кабінетом Міністрів України Державної національної програми «Освіта» (Україна ХХІ століття), яка за своїм змістом стала першим стратегічним документом розвитку національної системи освіти. У цей період вперше з'являються нормативно-правові акти, які створюють правові засади діяльності освітніх структур, заснованих на недержавній (приватній) формі власності.

В окремих етап розвитку освітнього законодавства Є. Красняков та Л. Жабенко виділяють період за часи прийняття Закону України «Про освіту» у редакції від 23.03.1996 р. та Конституції України 28.06.1996 р., яка положеннями статті 92 закріпила засади регулювання освітньої діяльності виключно законами України.

Слід зазначити, що в цей же час Верховна Рада України також приймає Закон «Про місцеве самоврядування в Україні» № 280/97-ВР від 21.05.1997 р. [6], положеннями якого визначає власні і делеговані повноваження органів місцевого самоврядування у сфері освіти. Прийняттям Закону України «Про місцеві державні адміністрації» від 09.04.1999 № 586-XIV [7] визначаються повноваження місцевих державних адміністрацій у сфері освіти. Головною особливістю цього етапу можна назвати початок створення системи управління освітою в країні та реформування вищої освіти країни з метою забезпечення якості надання освітніх послуг, що було вирішено подальшим впровадженням системи акредитації вищих навчальних закладів.

Прийняттям Конституції України почався окремий етап розбудови правового поля країни в освітній сфері, який характеризується розробкою та подальшим ухваленням спеціальних законів, що спрямовані на регулювання відносин в усіх ланках освітньої галузі. Після прийняття 28.06.1996 р. Конституції України, Верховною Радою були прийняті 10.12.1998 р. Закон України «Про професійно-технічну освіту» [8], 13.05.1999 р. Закон України «Про загальну середню освіту» [9], 22.06.2000 р. Закон України «Про позашкільну освіту» [10], 11.07.2001 р. Закон України «Про дошкільну освіту» [11], 17.01.2002 р. Закон України «Про вищу освіту» [12].

Прийняттям Законів України «Про охорону дитинства» від 26.04.2001 р. [13], та Закону України «Про соціальну роботу з дітьми та молоддю» від 06.06.2001 р. [14] було визначено правові засади в окремому напрямку роботи освітніх установ щодо забезпечення реалізації прав дітей та молоді на життя, охорони здоров'я, освіти, соціального захисту, всебічного розвитку та виховання, забезпечення їх найкращих інтересів, визначення основних засад державної політики у цій сфері.

Окремим етапом розвитку законодавства України про освіту науковці визначають період зміцнення правових засад щодо забезпечення реалізації окремих положень освітніх законів шляхом прийняття постанов, наказів, інструкцій та положень органами виконавчої влади.

Згідно досліджень, підзаконні нормативно-правові акти цього періоду стосуються питань: удосконалення системи управління освітою, стандартизації змісту освіти, ліцензування, атестації та акредитації навчальних закладів, гуманізації та демократизація освіти, методологічна переорієнтація процесу навчання на розвиток особистості [5, с. 267].

У сфері вдосконалення системи управління освітою в цей період біло прийнято такі нормативні документи:

– Указ Президента України № 773/2000 від 07.06.2000 року «Про Міністерство освіти і науки України» (втратив чинність 18.04.2011 р.);

– Постанови Кабінету Міністрів України «Про затвердження Типового положення про Головне управління освіти і науки Київської міської державної адміністрації, управління освіти і науки обласної, Севастопольської міської державної адміністрації» № 1326 від 22.08.2000 (втратила чинність 20.02.2013 р.), «Про затвердження

Положення про загальноосвітній навчальний заклад» № 964 від 14.06.2000 (втратила чинність 01.07.2018 р.), «Про затвердження переліку типів позашкільних навчальних закладів і Положення про позашкільний навчальний заклад» № 433 від 06.05.2001 [15], «Про затвердження Положення про навчально-виховний комплекс «дошкільний навчальний заклад – загальноосвітній навчальний заклад», «загальноосвітній навчальний заклад – дошкільний навчальний заклад» № 306 від 12.03.2003 [16];

– наказ Міністерства освіти України «Про затвердження Примірного статуту загальноосвітнього навчального закладу» № 284 від 29.04.2002 (втратив чинність 07.11.2014) та ін.

У напрямку стандартизації змісту освіти, ліцензування, атестації та акредитації навчальних закладів у той час приймаються:

– Постанови Кабінету Міністрів України: «Про перехід загальноосвітніх навчальних закладів на новий зміст, структуру і 12-річний термін навчання» № 1717 від 16.11.2000 (втрата чинності 01.09.2012 р.), «Про ліцензування освітніх послуг» № 1380 від 29.08.2003 [17], «Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти» № 24 від 14.01.2004 [18], тощо.

– видаються накази Міністерства освіти і науки: «Про затвердження Положення про державну підсумкову атестацію учнів (вихованців) у системі загальної середньої освіти» № 588 від 14.12.2000 [19], «Про затвердження Порядку державної атестації загальноосвітніх, дошкільних та позашкільних навчальних закладів» № 553 від 24.07.2001 р. (втратив чинність 06.03.2015 р.) тощо.

Прийняттям Закону України «Про забезпечення молоді, яка отримала вищу або професійно-технічну освіту, першим робочим місцем з наданням дотації роботодавцю» від 04.11.2004 № 2150-IV (втратив чинність 01.01.2013 р.), Постанов Кабінету Міністрів України: «Про затвердження Положення про індивідуальну форму навчання в загальноосвітніх навчальних закладах» № 732 від 20.12.2002 (втратила чинність 01.04.2016 р.), «Про затвердження Державного стандарту початкової загальної освіти для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку» № 848 від 05.07.2004 (втратила чинність 01.04.2016 р.) були закладені правові основи щодо гуманізації та демократизація освіти, методологічної переорієнтація процесу навчання на розвиток особистості.

Значне місце серед нормативно-правових актів з регулювання відносин у галузі освіти займають Укази Президента. Так на виконання

статті 1 Указу Президента України «Про додаткові заходи щодо забезпечення розвитку освіти в Україні» від 9 жовтня 2001 р. № 941 [20], Кабінет Міністрів України Постановою від 28 березня 2002 р. № 379 затвердив Державну програму «Вчитель» (втратила чинність 07.07.2011 р.). Метою Програми було визначення невідкладних і перспективних заходів щодо реалізації основних напрямів модернізації системи освіти з урахуванням вимог сучасного інформаційно-технологічного суспільства, забезпечення економічних і соціальних гарантій професійної самореалізації педагогічних працівників та утвердження їх високого соціального статусу в суспільстві.

Програма передбачала вирішення таких основних завдань: оптимізації кадрового забезпечення навчальних закладів; модернізації системи підготовки педагогічних працівників; оновлення змісту і форм професійної діяльності педагогічних працівників, удосконалення післядипломної освіти; підвищення ролі вчителя у формуванні громадянського суспільства; поглиблення міжнародного співробітництва у сфері новітніх педагогічних технологій та розширення співпраці з діаспорою; підвищення рівня соціально-економічного і фінансового забезпечення підготовки педагогічних працівників, їх професійної діяльності та післядипломної освіти.

Програму «Вчитель» було розроблено на період до 2012 року і з урахуванням поступовості переходу загальноосвітніх навчальних закладів на новий зміст, структуру і 12-річний термін навчання передбачалося реалізувати поетапно: 2002-2005, 2006-2010 і 2011-2012 роках.

Відповідно до абзацу третього пункту 1 статті 1 Указу Президента України від 9 жовтня 2001 р. № 941 «Про додаткові заходи щодо забезпечення розвитку освіти в Україні» [20] Кабінет Міністрів України Постановою від 28 березня 2002 р. № 378 також затвердив Програму розвитку позашкільних навчальних закладів на 2002-2008 роки [21]. Основними завданнями цієї програми було: збереження та розвиток мережі позашкільних навчальних закладів, особливо у сільській місцевості; створення умов для забезпечення фундаментальної практичної професійної та наукової підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації педагогічних працівників системи позашкільної освіти; сприяння випуску науково-популярних видань, радіо- та телепередач з питань позашкільної освіти; збереження та подальше зміцнення матеріально-технічної бази позашкільних навчальних закладів різних типів, вирішення питань їх фінансування;

соціальний захист учасників навчально-виховного процесу; прискорення та поглиблення інтеграції України в європейський та світовий освітній простір, розширення співробітництва з іншими країнами, міжнародними організаціями у питаннях позашкільної освіти.

Прийняттям Указом Президента України № 347/2002 від 17.04.2002 року «Національної доктрини розвитку освіти» [22] на загальнодержавному рівні починається наступний етап розвитку правового освітнього законодавства країни. Цим нормативно-правовим актом визначено систему концептуальних ідей та поглядів на стратегію і основні напрями розвитку освіти в країні у першій чверті XXI століття. Пріоритетними напрямами державної політики визначено:

- особистісну орієнтацію освіти;
- формування національних і загальнолюдських цінностей;
- створення для громадян рівних можливостей у здобутті освіти;
- постійне підвищення якості освіти, оновлення її змісту та форм організації навчально-виховного процесу;
- розвиток системи безперервної освіти та навчання протягом життя;
- пропаганда здорового способу життя;
- розширення україномовного освітнього простору;
- забезпечення освітніх потреб національних меншин;
- забезпечення економічних і соціальних гарантій для професійної самореалізації педагогічних, науково-педагогічних працівників, підвищення їх соціального статусу;
- розвиток дошкільної, позашкільної, загальної середньої освіти у сільській місцевості та професійно-технічної освіти;
- органічне поєднання освіти і науки, розвиток педагогічної та психологічної науки, дистанційної освіти;
- запровадження освітніх інновацій, інформаційних технологій;
- створення індустрії сучасних засобів навчання і виховання, повне забезпечення ними навчальних закладів;
- створення ринку освітніх послуг та його науково-методичного забезпечення;
- інтеграція вітчизняної освіти до європейського та світового освітніх просторів.

Особливе місце у системі нормативно-правових актів в галузі освіти займають міжнародні угоди. Так 5 вересня 2005 року між Україною та Міжнародним банком реконструкції та розвитку було

підписано Кредитну угоду у рамках реалізації проекту «Рівний доступ до якісної освіти в Україні». 21 грудня 2005 року Законом України № 3255-IV Кредитну угоду було ратифіковано [23]. Ратифікація Кредитної угоди була спрямована на вирішення низки проблем, пов'язаних з підвищенням якості загальної середньої освіти та досягненням рівного доступу до якісної освіти всіх категорій населення.

Значний вплив на розвиток системи нормативно-правових актів з регулювання відносин в галузі освіти здійснюють документи що спільно розроблені представниками держaparату, регіональної влади, бізнесу, українського й міжнародного експертного співтовариства, але які не мають статусу нормативно-правового документа. Прикладом такого документа є Програма економічних реформ на 2010 - 2014 роки «Заможне суспільство, конкурентоспроможна економіка, ефективна держава» [24]. Розробка цієї програми спричинило прийняття та затвердження Кабінетом Міністрів України надзвичайно важливих для розвитку освіти державних цільових програм, зокрема Державну цільову соціальну програму розвитку позашкільної освіти на період до 2014 року [25], Державну цільову програму розвитку професійно-технічної освіти на 2011 - 2015 роки [26], Державну цільову соціальну програму підвищення якості шкільної природничо-математичної освіти на період до 2015 року [27], Державну цільову програму впровадження у навчально-виховний процес загальноосвітніх навчальних закладів інформаційно-комунікаційних технологій «Сто відсотків» на період до 2015 року [28], Державну цільову соціальну програму розвитку дошкільної освіти на період до 2017 року [29]. Триває виконання Державної цільової соціальної програми «Шкільний автобус» [30].

Прийняттям 25 червня 2013 року Національної стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року зазначено, що «в Україні забезпечено правове регулювання питань функціонування системи освіти, всіх її рівнів і підсистем, діяльності навчальних закладів різних типів і форм власності, організації різних форм навчання [31].

1.2. Організаційно-правові засади державного управління системою освіти в Україні

Для забезпечення функціонування освітньої сфери країни створюється система органів управління. Згідно статті 24 Закону України «Про освіту» від 05.09.2017 р. № 2145-VIII управління закладами освіти в межах повноважень, визначених законами та установчими документами цього закладу, здійснюють [1]:

- засновник (засновники);
- керівник закладу освіти;
- колегіальний орган управління закладу освіти;
- колегіальний орган громадського самоврядування;
- інші органи, передбачені спеціальними законами та/або установчими документами закладу освіти.

Відповідно до п.7 ч.1 ст.1 вказаного вище закону «Про освіту», засновником закладу освіти є орган державної влади від імені держави, відповідна рада від імені територіальної громади (громад), фізична та/або юридична особа, рішенням та за рахунок майна яких засновано заклад освіти або які в інший спосіб відповідно до законодавства набули прав і обов'язків засновника.

У системі державного управління освітньою сферою країни виділяється три рівні: вищий, центральний та місцевий.

На вищому рівні управління знаходяться: Верховна рада України, Президент України та Кабінет Міністрів України. Нормативно-правовими актами, що визначають повноваження органів управління освітою на цьому рівні є Конституція України [2] та Закони України. Згідно п 5. ст. 85 Конституції України визначення засад внутрішньої політики (в тому числі у сфері освіти) відноситься до компетенції Верховної Ради України. Згідно положень п. 6, ст. 12 Конституції України всі відносини у галузі освіти регулюються виключно Законами України.

За Конституцією України (ст. 102) Президент України є гарантом додержання положень Конституції України, прав і свобод людини і громадянина.

Відповідно до ст. 106 Конституції України, Президент України як голова держави на основі та на виконання Конституції і законів України видає укази і розпорядження, які є обов'язковими до виконання на території України. **Указ** може бути нормативним, тобто таким, що має загальний характер і містить у собі правила поведінки

(юридичні норми), та ненормативним (індивідуальним), який застосовує юридичні норми до конкретного життєвого випадку. **Розпорядження** – це другий за значенням підзаконний акт глави держави. Вони, як правило, не мають нормативного характеру та приймаються з поточних чи процедурних питань

Кабінет Міністрів України, відповідно до положень ст. 116 Конституції України, забезпечує здійснення політики держави у сфері освіти, виконання положень Конституції і законів України, актів Президента України в освітній сфері, розробляє і здійснює загальнодержавні освітні програми, спрямовує і координує роботу міністерств, інших органів виконавчої влади у сфері освіти.

Відповідно до ч.2. ст.5 Закону України «Про освіту» [1] державну політику у сфері освіти визначає Верховна Рада України, а реалізують Кабінет Міністрів України, центральний орган виконавчої влади у сфері освіти і науки та інші центральні органи виконавчої влади та органи місцевого самоврядування.

Відповідно до норм статті 117 Конституції Кабінет Міністрів України в межах своєї компетенції видає **постанови і розпорядження**, які є обов'язковими до виконання на всій території України. Акти Кабінету Міністрів України нормативного характеру приймаються у формі постанов та стосуються, як правило, загальних питань, питань економіки, промислової, правової і правоохоронної політики, освіти, культури, соціального захисту тощо. Акти з оперативних, організаційно-розпорядчих та інших поточних питань (зокрема щодо утворення або ліквідації робочих органів, затвердження або зміни їх складу) видаються у формі розпоряджень.

На центральному рівні Конституцією України та законом забезпечення прав, свобод та законних інтересів фізичних і юридичних осіб, надання їм адміністративних послуг, забезпечення інтересу держави та суспільства в цілому покладено на центральні органи виконавчої влади.

Відповідно до положень Закону України «Про центральні органи виконавчої влади» від 17 березня 2011 року № 3166-VI [32] та Указу Президента України від 9 грудня 2010 року № 1085/2010 «Про оптимізацію системи центральних органів виконавчої влади» [33] в Україні існують такі види центральних органів виконавчої влади:

- міністерства;
- державні служби;
- державні агентства;

- державні інспекції;
- центральні органи виконавчої влади зі спеціальним статусом.

Згідно положень статті 6 Закону України «Про центральні органи виконавчої влади» [32] (зі змінами) **міністерство** є центральним органом виконавчої влади, який забезпечує формування та реалізує державну політику в одній чи декількох визначених Президентом України сферах, проведення якої покладено на Кабінет Міністрів України Конституцією та законами України. Міністерство очолює міністр України, який є членом Кабінету Міністрів.

Міністерство в межах своїх повноважень видає накази, які підписує міністр України. Накази міністерства, які відповідно до закону є регуляторними актами, розробляються, розглядаються, ухвалюються та оприлюднюються з урахуванням вимог Закону України «Про засади державної регуляторної політики у сфері господарської діяльності». Накази за своїм змістом можуть бути нормативними і ненормативними. Наказами часто затверджуються інші нормативно-правові акти – положення, інструкції, правила тощо. Накази міністерства нормативно-правового змісту підлягають державній реєстрації.

Згідно положень п.1 ст.16 Закону України «Про центральні органи виконавчої влади» [32] для виконання окремих функцій з реалізації державної політики утворюються такі центральні органи виконавчої влади, як: служби, агентства, інспекції. Діяльність центральних органів виконавчої влади спрямовується та координується Кабінетом Міністрів України через відповідних міністрів.

Відповідно до теорії адміністративного права [34, с. 106-107]:

державна служба – це центральний орган виконавчої влади, який забезпечує реалізацію державної політики шляхом надання адміністративних послуг фізичним і юридичним особам в одній чи декількох сферах адміністративно-правового регулювання;

державне агентство – це центральний посередницький (між відповідним міністерством і об'єктами державного управління) орган виконавчої влади, який забезпечує реалізацію державної політики шляхом реалізації управлінських функцій у сфері використання державного майна та надання адміністративних послуг у відповідній сфері адміністративно-правового регулювання;

державна інспекція – це центральний орган виконавчої влади, який забезпечує реалізацію державної політики шляхом здійснення нагляду (контролю) за дотриманням і виконанням законодавства

різними об'єктами публічного управління у відповідній сфері адміністративно-правового регулювання.

Завдання центральних органів виконавчої влади визначені положеннями статті 17 Закону України «Про центральні органи виконавчої влади» [32]):

- надання адміністративних послуг;
- здійснення державного нагляду (контролю);
- управління об'єктами державної власності;
- внесення пропозицій щодо забезпечення формування державної політики на розгляд міністрів, які спрямовують і координують їх діяльність тощо.

Державне управління у сфері освіти на центральному рівні здійснює Міністерство освіти і науки України (далі МОН), Державна служба якості освіти України, Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти та інші органи, які беруть участь у формуванні державної освітньої політики, розробляють концепції, прогнози, проекти цільових державних програм розвитку, пропозицій і доповнень до законодавчих актів, здійснюють контроль за дотриманням законодавства у сфері освіти тощо. Відповідно до Положення про Міністерство освіти і науки України затвердженого Постановою Кабінету Міністрів України від 16 жовтня 2014 р. № 630 [35], МОН є центральним органом виконавчої влади, діяльність якого спрямовується і координується Кабінетом Міністрів України.

Міністерством освіти і науки України є також головним органом у системі центральних органів виконавчої влади, що забезпечує формування та реалізує державну політику у сферах освіти і науки, наукової, науково-технічної та інноваційної діяльності, трансферу (передачі) технологій, а також забезпечує формування та реалізацію державної політики у сфері здійснення державного нагляду (контролю) за діяльністю навчальних закладів, підприємств, установ та організацій, які надають послуги у сфері освіти або провадять іншу діяльність, пов'язану з наданням таких послуг, незалежно від їх підпорядкування і форми власності [35].

Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти є постійно діючим колегіальним органом з питань реалізації державної політики у сфері забезпечення якості вищої освіти. Повноваження Національного агентства визначені статутом затвердженим Постановою Кабінету Міністрів «Про утворення Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти» від 15 квітня 2015 р. №

244. Агентство формує вимоги до системи забезпечення якості вищої освіти, розробляє положення про акредитацію освітніх програм і подає його МОН для затвердження; аналізує якість освітньої діяльності вищих навчальних закладів; проводить ліцензійну експертизу, готує експертний висновок щодо можливості видачі ліцензії на провадження освітньої діяльності у сфері вищої освіти тощо [36].

Державна служба якості освіти України - є центральним органом виконавчої влади, діяльність якого спрямовується і координується Кабінетом Міністрів України через Міністра освіти і науки та який реалізує державну політику у сфері освіти, зокрема з питань забезпечення якості освіти, забезпечення якості освітньої діяльності, здійснення державного нагляду (контролю) за закладами освіти щодо дотримання ними законодавства. Основні завдання Служби визначені Положенням «Про Державну службу якості освіти України» що затверджені Постановою Кабінету Міністрів «Деякі питання Державної служби якості освіти України» від 14 березня 2018 р. № 168 [37].

Державне управління у галузі освіти на місцевому рівні здійснюють місцеві державні адміністрації та органи місцевого самоврядування відповідно до власних та делегованих їм повноважень, визначених законом.

Закон України «Про місцеві державні адміністрації» № 586-XIV від 09.04.1999 р. [7], зазначає, що до відання місцевих державних адміністрацій у межах і формах, визначених Конституцією і законами України, належить вирішення питань науки та освіти (п.6 ст.13), здійснення на відповідних територіях державного контролю за додержанням законодавства з питань науки, мови, реклами, освіти тощо (п.9 ст.16), реалізація державної політики в галузі науки, освіти, охорони здоров'я, культури, фізкультури і спорту, материнства і дитинства, сім'ї та молоді (п.1 ст.22), сприяння розвитку науки і техніки (п.2 ст.22), виконання програм щодо обов'язковості повної загальної середньої освіти, здійснення загального керівництва закладами науки, освіти, охорони здоров'я, культури, фізкультури і спорту, що належать до сфери її управління, їх матеріально-фінансове забезпечення (п.3 ст.22), вживання заходів щодо збереження мережі закладів освіти, культури, охорони здоров'я, фізкультури і спорту та розробка прогнозів їх розвитку, врахування їх при розробці проектів програм соціально-економічного розвитку (п.4 ст.22).

Відповідно до статті 34 закону [7] місцеві державні адміністрації здійснюють повноваження, делеговані їм відповідними обласними, районними радами. Делегування радами повноважень місцевим державним адміністраціям супроводжується передачею фінансових, матеріально-технічних та інших ресурсів, необхідних для їх здійснення.

Місцеві державні адміністрації підзвітні та підконтрольні відповідним радам у частині делегованих повноважень.

Згідно положень статті 36 Закону України «Про місцеві державні адміністрації» місцеві державні адміністрації здійснюють функцію управління майном підприємств, установ та організацій, що функціонують в у сфері освіти та знаходяться під їх управлінням. Голови місцевих державних адміністрацій укладають та розривають контракти з їх керівниками. Керівники підприємств, установ та організацій, що належать до сфери управління міністерств та інших центральних органів виконавчої влади, призначаються та звільняються з посад за погодженням з головою відповідної місцевої державної адміністрації.

На підставі положень статті 42 Закону України «Про місцеві державні адміністрації» керівництво у сфері освіти на місцевому рівні здійснює структурний підрозділ місцевої державної адміністрації, який несе відповідальність за її розвиток. Структурні підрозділи місцевих державних адміністрацій підзвітні та підконтрольні головам відповідних місцевих державних адміністрацій, а також органам виконавчої влади вищого рівня. Структурні підрозділи районних державних адміністрацій підзвітні та підконтрольні відповідним структурним підрозділам обласної державної адміністрації.

Діяльність структурного підрозділу з керівництва у сфері освіти місцевої державної адміністрації визначається положенням. Типове положення про структурний підрозділ місцевої державної адміністрації затверджено Постановою Кабінету Міністрів України від 26 вересня 2012 р. № 887 із змінами. Вид структурного підрозділу (департамент, управління, відділ, сектор, інший структурний підрозділ, передбачений законом) та його статус як юридичної особи публічного права визначаються головою місцевої держадміністрації.

Відповідно до п. 3¹ Постанови Кабінету Міністрів «Про упорядкування структури апарату центральних органів виконавчої влади, їх територіальних підрозділів та місцевих державних адміністрацій» від 12 березня 2005 р. № 179 (із змінами) у складі

місцевих державних адміністрацій утворюються такі структурні підрозділи управління освітою (якщо інше не передбачено законодавчими актами):

департамент – структурний підрозділ обласної, Київської та Севастопольської міських державних адміністрацій (крім їх апаратів), що утворюється для виконання основних завдань високого ступеня складності (багатогалузовість, багатофункціональність), координації роботи, пов'язаної з виконанням таких завдань, за умови, що в його складі буде не менш як два управління;

управління – структурний підрозділ місцевої державної адміністрації одногалузевого або однофункціонального спрямування, до складу якого входить не менш як два самостійних відділи;

відділ – структурний підрозділ місцевої державної адміністрації, що утворюється для виконання завдань за одним напрямом діяльності місцевої державної адміністрації з штатною чисельністю не менше ніж п'ять одиниць в обласній державній адміністрації та не менше ніж три одиниці у районній державній адміністрації;

сектор – структурний підрозділ місцевої державної адміністрації, що утворюється для виконання завдань за одним напрямом діяльності місцевої державної адміністрації, функції якого неможливо поєднати з функціями інших структурних підрозділів, з штатною чисельністю не менше ніж дві одиниці [38].

Відповідно до статті 6 Закону України «Про місцеві державні адміністрації» від 9.04.1999 р. № 586 [7], на виконання Конституції України, законів України, актів Президента України, Кабінету Міністрів України, міністерств та інших центральних органів виконавчої влади, власних і делегованих повноважень голова місцевої державної адміністрації в межах своїх повноважень видає **розпорядження**, а керівники управлінь, відділів та інших структурних підрозділів – **накази**.

Управління у сфері освіти органами місцевого самоврядування здійснюється на підставі положень Закону України «Про місцеве самоврядування в Україні» від 21.05.1997 № 280/97-ВР [6]. Відповідно до положень ст. 17 – 18 вказаного закону, відносини органів місцевого самоврядування з підприємствами, установами та організаціями, що перебувають у комунальній власності відповідних територіальних громад, будуються на засадах їх підпорядкованості, підзвітності та підконтрольності органам місцевого самоврядування. Відносини органів місцевого самоврядування з підприємствами, установами та

організаціями, що не перебувають у комунальній власності відповідних територіальних громад, будуються на договірній і податковій основі та на засадах підконтрольності у межах повноважень, наданих органам місцевого самоврядування законом.

Згідно п. 23 ч. 1. ст. 26 закону [6] виключною компетенцією сільських, селищних, міських рад є затвердження місцевого бюджету, внесення змін до нього, затвердження звіту про виконання відповідного бюджету.

Відповідно до положень статті 32 Закону України «Про місцеве самоврядування в Україні» до відання виконавчих органів сільських, селищних, міських рад у сфері освіти належать:

а) власні (самоврядні) повноваження, щодо

1) управління закладами освіти;

2) забезпечення здобуття повної загальної середньої, професійно-технічної освіти у державних і комунальних загальноосвітніх, професійно-технічних навчальних закладах, вищої освіти у комунальних вищих навчальних закладах, створення необхідних умов для виховання дітей, молоді, розвитку їх здібностей, трудового навчання, професійної орієнтації, продуктивної праці учнів, сприяння діяльності дошкільних та позашкільних навчально-виховних закладів, дитячих, молодіжних та науково-просвітницьких організацій;

3) створення при загальноосвітніх навчальних закладах комунальної власності фонду загальнообов'язкового навчання за рахунок коштів місцевого бюджету, залучених з цією метою на договірних засадах коштів підприємств, установ та організацій незалежно від форм власності, а також коштів населення, інших джерел; контроль за використанням коштів цього фонду за призначенням;

4) забезпечення пільгового проїзду учнів, вихованців, студентів та педагогічних працівників до місця навчання і додому в порядку та розмірах, визначених органами місцевого самоврядування, за рахунок видатків відповідних місцевих бюджетів;

б) делеговані повноваження:

1) забезпечення в межах наданих повноважень доступності і безоплатності освіти і медичного обслуговування на відповідній території, можливості отримання освіти державною мовою, а в межах території, на якій поширена регіональна мова, - цією регіональною мовою або мовою меншини згідно з нормами статті 20 Закону України «Про засади державної мовної політики»;

2) забезпечення відповідно до закону розвитку всіх видів освіти і медичного обслуговування, розвитку і вдосконалення мережі освітніх і лікувальних закладів усіх форм власності, фізичної культури і спорту, визначення потреби та формування замовлень на кадри для цих закладів, укладення договорів на підготовку спеціалістів, організація роботи щодо удосконалення кваліфікації кадрів, залучення роботодавців до надання місць для проходження виробничої практики учнями професійно-технічних навчальних закладів.

За Конституцією України (ст. 144) органи місцевого самоврядування в межах повноважень, визначених законом, приймають **рішення**, які є обов'язковими до виконання на відповідній території. Відповідно до п.20 ч.4 ст.41 Закону України «Про місцеве самоврядування в Україні», сільський, селищний, міський голова у межах своїх повноважень видає розпорядження.

У процесі здійснення своїх повноважень керівні органи закладів освіти приймають у межах своїх повноважень **статути, устави, нормативні накази, положення, інструкції** тощо.

У відповідності до Наказу Міністерства Юстиції України від 12.04.2005 р. № 34/5 затверджено «Порядок подання нормативно-правових актів на державну реєстрацію до Міністерства юстиції України та проведення їх державної реєстрації» сутність та призначення підзаконних нормативно-правових актів визначається наступним чином [39]:

наказ, розпорядження, постанова, рішення (далі – розпорядчий документ) – акт організаційно-розпорядчого характеру чи нормативно-правового змісту, що видається суб'єктом нормотворення у процесі здійснення ним виконавчо-розпорядчої діяльності з метою виконання покладених на нього завдань та здійснення функцій відповідно до наданої компетенції з основної діяльності, адміністративно-господарських або кадрових питань, прийнятий (виданий) на основі Конституції та інших актів законодавства України, міжнародних договорів України, згода на обов'язковість яких надана Верховною Радою України, та спрямований на їх реалізацію, спрямування регулювання суспільних відносин у сферах державного управління, віднесених до його відання;

положення – акт, зведені норми права якого визначають організацію діяльності органів виконавчої влади, інших органів державної влади, підприємств, установ та організацій, а також їх посадових осіб та інших осіб у певних сферах діяльності;

інструкція – акт, який детально визначає зміст і методику правового регулювання у певній сфері суспільних відносин;

порядок – акт, який встановлює механізм реалізації прав та обов'язків фізичних і юридичних осіб, процедуру застосування нормативно-правового акта та умови провадження певної діяльності;

правила – акт, який конкретизує норми права загального характеру з метою регулювання поведінки суб'єктів правовідносин у певних галузях законодавства і вирішує процедурні питання.

На сьогодні джерелами права що забезпечують управління та регулювання суспільних відносин в освітній галузі є: Міжнародні правові акти, Конституція України, Закони України, Постанови Кабінету Міністрів України, розпорядження та накази місцевих державних адміністрацій, рішення органів місцевого самоврядування, підзаконні нормативно-правові акти структурних підрозділів органів управління освітою.

Література:

1. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII: [із змін. і допов.] станом на 5 вересня 2017 р. [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>

2. Конституція України : Закон України від 28.06.1996 р. № 254к/96-ВР: [із змін. і допов.] станом на 30 вересня 2016 р. [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/254к/96-вр>

3. Державне управління у сфері освіти : конспект лекцій з дисциплін нормативної частини магістерської програми за спеціальністю «Державне управління у сфері освіти» / авт. кол. Н.Г.Протасова, С.В.Крисюк, Т.О. Лукіна та ін. ; за заг. ред. НГ. Протасової. – К. : НАДУ, 2012. – 60 с.

4. Освітнє право : навч. посіб. для студентів гуманітарних ВНЗ / [авт. кол.: В.В.Астахов, К.В.Астахова (мол.), О.Л.Войно-Данчишина та ін.] ; за заг. ред. В.В.Астахова. – Х. : Вид-во НУА, 2011. – 188 с.

5. Енциклопедія державного управління: у 8 т. / Нац. акад. держ. упр. при Президентові України ; наук.-ред. колегія : Ю.В. Ковбасюк (голова) та ін. – К. : НАДУ, 2011. Т. 4 : Галузеве управління / наук.-ред. колегія : М.М. Іжа (співголова), В.Г. Бодров (співголова) та ін. – 2011. – 648 с.

6. Про місцеве самоврядування в Україні: Закон від 21.05.1997 № 280/97-ВР: [із змін. і допов.] станом на 10 червня 2018 р. [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/280/97-вр>

7. Про місцеві державні адміністрації: Закон від 09.04.1999 № 586-XIV: [із змін. і допов.] станом на 5 травня 2018 р. [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/586-14>

8. Про професійно-технічну освіту: Закон від 10.02.1998 № 103/98-ВР: [із змін. і допов.] станом на 5 березня 2017 р. [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/103/98-вр>

9. Про загальну середню освіту: Закон від 13.05.1999 № 651-XIV: [із змін. і допов.] станом на 28 вересня 2017 р. [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/651-14>

10. Про позашкільну освіту: Закон від 22.06.2000 № 1841-III: [із змін. і допов.] станом на 28 вересня 2017 р. [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1841-14>

11. Про дошкільну освіту: від 11.07.2001 № 2628-III: [із змін. і допов.] станом на 28 вересня 2017 р. [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2628-14>

12. Про вищу освіту від 01.07.2014 № 1556-VII: [із змін. і допов.] станом на 1 січня 2018 р. [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>

13. Про охорону дитинства від 26.04.2001 № 2402-III: [із змін. і допов.] станом на 27 березня 2018 р. [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2402-14>

14. Про соціальну роботу з дітьми та молоддю від 21.06.2001 № 2558-III: [із змін. і допов.] станом на 20 січня 2018 р. [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2558-14>

15. Про затвердження переліку типів позашкільних навчальних закладів і Положення про позашкільний навчальний заклад: Постанова Кабінет Міністрів України від 06.05.2001 № 433. [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/433-2001-п>

16. Про затвердження Положення про навчально-виховний комплекс «дошкільний навчальний заклад – загальноосвітній навчальний заклад», «загальноосвітній навчальний заклад – дошкільний навчальний заклад: Постанова Кабінет Міністрів України від 12.03.2003 № 306. [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/306-2003-п>

17. Про ліцензування освітніх послуг: Постанова Кабінет Міністрів України від 29.08.2003 № 1380. [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1380-2003-p>

18. Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти: Постанова Кабінет Міністрів України від 23.11.2011 № 1392. [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-p>

19. Про затвердження Положення про державну підсумкову атестацію учнів (вихованців) у системі загальної середньої освіти: Наказ міністерства освіти і науки України від 30.12.2014 № 1547. [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/z0157-15>

20. Про додаткові заходи щодо забезпечення розвитку освіти в Україні: Указ Президента України від 09.10.2001 № 941/2001. [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/941/2001>

21. Про затвердження Програми розвитку позашкільних навчальних закладів на 2002-2008 роки: Постанова Кабінету Міністрів України від 28.03.2002 № 378. [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/378-2002-p>

22. Про Національну доктрину розвитку освіти: Указ Президента України від 17.04.2002 № 347/2002. [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/347/2002>

23. Про ратифікацію Кредитної угоди (Проект "Рівний доступ до якісної освіти в Україні") між Україною та Міжнародним банком реконструкції та розвитку від 21.12.2005 № 3255-IV: станом на 21.12.2012 р. [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/3255-15>

24. Програма економічних реформ на 2010 - 2014 роки «Заможне суспільство, конкурентоспроможна економіка, ефективна держава». [Електронний ресурс] – Режим доступу : http://www.president.gov.ua/docs/Programa_reform_FINAL_1.pdf

25. Про затвердження Державної цільової соціальної програми розвитку позашкільної освіти на період до 2014 року: Постанова Кабінету Міністрів України від 27.08.2010 № 785. [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/785-2010-p>

26. Державну цільову програму розвитку професійно-технічної освіти на 2011 - 2015 роки: Постанова Кабінету Міністрів України від

13.04.2011 № 495. [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/495-2011-p>

27. Про затвердження Державної цільової соціальної програми підвищення якості шкільної природничо-математичної освіти на період до 2015 року: Постанова Кабінету Міністрів України від 13.04.2011 № 561. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/561-2011-p>

28. Про затвердження Державної цільової програми впровадження у навчально-виховний процес загальноосвітніх навчальних закладів інформаційно-комунікаційних технологій «Сто відсотків» на період до 2015 року: Постанова Кабінету Міністрів України від 13.04.2011 № 494. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/494-2011-p>

29. Про затвердження Державної цільової соціальної програми розвитку дошкільної освіти на період до 2017 року: Постанова Кабінету Міністрів України від 13.04.2011 № 629. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/629-2011-p>

30. Про затвердження Державної цільової соціальної програми «Шкільний автобус»: Постанова Кабінету Міністрів України від 16.01.2003 № 31. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/31-2003-p>

31. Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року: Указ Президента України від 25.06.2013 № 344/2013. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>

32. Про центральні органи виконавчої влади: Закон від 17.03.2011 № 3166-VI: [із змін. і допов.] станом на 1 січня 2018 р. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/3166-17>

33. Про оптимізацію системи центральних органів виконавчої влади: Указ Президента України від 09.12.2010 № 1085/2010: [із змін. і допов.] станом на 21 січня 2014 р. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/1085/2010>

34. Адміністративне право України. Загальне адміністративне право: навч. посіб. Т.1. / В.В.Галуцько, В.І.Курило, С.О.Короєд та ін. ; за ред. проф. В.В. Галуцька. – Херсон: Гринь Д.С., 2015. – 272 с.

35. Про затвердження Положення про Міністерство освіти і науки України: Постанова Кабінету Міністрів України від 16.10.2014 № 630.

[із змін. і допов.] станом на 11 квітня 2017 р. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/630-2014-п>

36. Про утворення Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти: Постанова Кабінету Міністрів України від 15.04.2015 № 244. [із змін. і допов.] станом на 27 серпня 2016 р. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/244-2015-п>

37. Деякі питання Державної служби якості освіти України: Постанова Кабінету Міністрів України від 14.03.2018 № 168. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/168-2018-п>

38. Про упорядкування структури апарату центральних органів виконавчої влади, їх територіальних підрозділів та місцевих державних адміністрацій: Постанова Кабінету Міністрів України від 12.03.2005 № 179. [із змін. і допов.] станом на 3 квітня 2018 р. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/179-2005-п>

39. Про внесення змін до Порядку подання нормативно-правових актів на державну реєстрацію до Міністерства юстиції України та проведення їх державної реєстрації: наказ Міністерства юстиції України від 15.05.2013 № 883/5. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z0742-13>

Є.М.Хриков, Є.В.Іванов

СТАН ДЕМОКРАТИЗАЦІЇ УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНИМИ ЗАКЛАДАМИ

Головна мета демократизації освітньої установи полягає в тому, щоб дати змогу дітям та студентам у максимальному обсязі реалізувати свій потенціал: у вивченні певних предметів, у розвитку життєвих компетентностей та в їх здатності повною мірою брати участь у житті демократичного суспільства.

У Конвенції ООН про права дитини зазначається, що діти мають право на участь: права, які дозволяють дітям та підліткам брати активну участь у житті суспільства (наприклад, свобода висловлювання; право мати власну думку щодо справ, які впливають на їх особисте життя; право вступати до організацій і об'єднань) [4].

Реалізувати ці права можливо за умови демократичної організації діяльності школи. Західні фахівці з управління зазначають, що практично в кожній країні і навіть у кожній навчальному закладі є своя викладена письмово політика щодо цих питань. Але якщо ми дійсно бажаємо утверджувати демократичні цінності в суспільстві, то нам потрібно практикувати їх у нашій повсякденній роботі. Це важливо для керівників організацій різного типу, а для освітніх закладів особливо. І починати процес демократизації діяльності освітньої установи необхідно саме з розробки політики щодо демократизації. Інтеграція вітчизняної системи управління освітою до європейського освітнього простору – тривалий процес, який передбачає передусім становлення демократизації управління в усіх сферах соціального буття, що забезпечуватиме досконале й ефективне функціонування системи управління освітніми закладами.

Усі групи стейкхолдерів освітніх закладів мають розуміти, що демократія і права людини залежать від встановленої структури, що складається з двох компонентів: набір правил, процедур і принципів, закріплених законами, а також демократичної культури кожного члена суспільства. Демократія і права людини створені для людей та на благо людям, тому всі мають цінувати принципи демократії та права людини, відчувати відповідальність за них. Демократія і права людини допускають наявність тих, хто не погоджується з певною поширеною точкою зору, але така позиція може існувати лише за умови наявності потужної системи угод, яка одночасно надає права, захищає, але при цьому й обмежує свободу. Кожен може розходитися у своїх поглядах з іншими майже в усьому, але лише за умови погодження з системою, яка дозволяє таке непогодження та виконання норм такої системи.

Вітчизняний науковець О. Адаменко узагальнила досвід українських дослідників у галузі демократизації управління освітою й виокремила пріоритетні напрямки демократизації на різних рівнях управління освітою:

- реалізація демократичних засад у всій структурі, зокрема, у структурі управління;
- відмова від командно-адміністративного стилю та методів керівництва;
- удосконалення стилю, форм і методів роботи керівників;
- свобода дій директора та його заступників;
- суворе дотримання законів, правових та моральних норм

поведінки;

- оволодіння культурою спілкування;
- глибока повага до колег, учнів та батьків;
- забезпечення провідної ролі керівників школи, здатних забезпечити умови для розвитку творчого потенціалу педагогічного та учнівського колективів, оптимальних умов праці;
- розширення гарантованих прав учителя та учнів;
- подолання формалізму та бюрократизму в керівництві освітою;
- обмеження інспекторського та адміністративного контролю, розширення громадського контролю й самоконтролю;
- упровадження демократичної виборчої системи в усіх ланках управління освітою;
- забезпечення гласності діяльності органів управління освітніми закладами;
- опора на колективність і колегіальність управління, підвищення персональної відповідальності за наслідки роботи кожного працівника;
- забезпечення соціальної справедливості під час розподілу навчального навантаження і громадських доручень;
- відмова від закликів та гасел в управлінських рішеннях, залучення до розробки управлінських рішень колективної думки; широке делегування прав і обов'язків зверху донизу, розвиток самоврядування;
- широке залучення вчителів, учнів, батьків до аналізу роботи освітніх закладів і формування програмно-цілевих установок;
- делегування окремих функцій управління методичним об'єднанням, радам шкіл;
- розвиток конструктивної критики;
- упровадження в практику діяльності керівників високої культури праці;
- звітність директора школи та його заступників перед педагогічним колективом;
- встановлення і розвиток взаєморозуміння між адміністрацією та громадськими організаціями школи, формування колективу [3, с.28 – 30].

Без щоденної практики колегіального прийняття рішень, участі у діяльності органів самоврядування, розробки правил і процедур реагування у випадку дискримінації, наприклад, булінгу та мобінгу, в навчальному закладі, демократія та права людини перетворюються на

порожні гасла. Особистий практичний досвід реальної демократії в навчальному закладі – запорука виховання свідомих громадян і поглиблення культури демократії у суспільстві в цілому.

Марк Е.Генсон зазначає, що освітні процеси здійснюються в класі, аудиторії вчителі, викладачі без них неможна підвищити якість освіти тому, якщо рішення приймають без їх участі, це може негативно впливати на всі процеси [1].

Деякі фахівці розглядають навчальний заклад як модель міні-суспільства, тому він може навчити своїх учнів, студентів основним принципам демократичної культури, а саме – учні та студенти можуть:

- висловлювати свої інтереси і погляди з почуттям впевненості й поваги до себе та інших;
- ставитись один до одного із взаємною повагою, в тому числі емпатією, тобто бажанням і готовністю до співпереживання та допомоги;
- врегулювати конфлікт ненасильницькими засобами, тобто прислухаються один до одного, проводять переговори і приходять до компромісу та консенсусу;
- сприймати встановлену організаційну структуру освітнього закладу, яка одночасно і захищає, й обмежує їх особисті права та свободи;
- брати участь у процесі виборів своїх представників і в ухваленні рішень;
- приймати відповідальність за прийняті рішення;
- толерантно вислуховувати думки інших і ставитись до них з повагою;
- захищати свої інтереси, проводити переговори, визначати «загальний добробут»;
- бути здатними діяти за правилами, не виходячи за їх межі;
- сміливо висловлювати свої погляди, навіть у випадку розходження із поглядами більшості;
- розуміти, що якщо рішення приймаються кимось іншим, то, ймовірно, результат їх реалізації буде незадовільним.

Аксіомою є те, що навчальний заклад не може бути демократичним, якщо недемократичним є управління. *Демократизація управління освітніми закладами* – це складна, відкрита соціально-педагогічна система управлінських дій, що має на меті перетворення внутрішніх та зовнішніх стейкхолдерів у суб'єктів життєдіяльності

освітніх установ, та передбачає децентралізацію управління, делегування повноважень, залучення до управління громадськості, підвищення рівня прозорості діяльності, розвиток зовнішньої та внутрішньої автономії освітніх закладів, перерозподіл владних повноважень між рівнями управління [2]. Демократична організація освітнього життя не є просто ініціативою групи стейкхолдерів або керівників. Вона накладає певні зобов'язання на керівництво та більшу частину колективу навчального закладу. В умовах демократії в педагогів та учнів більше свободи у виборі методів роботи і того, чому навчати. Проблем з неуспішністю і відсутністю мотивації часто вдається уникнути, якщо учню чи студенту надається значна свобода вибору щодо того, що і як вивчати, і, якщо це можливо, яким чином він буде оцінений. У наші часи в країнах Європи все більш поширеною стає практика, коли учні обирають форму проведення екзаменів та технологію вивчення дисциплін.

Як показав історичний досвід кожне покоління, кожна країна отримує свою демократичну спадщину і демократичні традиції розвивалися повільно, в деяких країнах демократична історія налічує декілька століть.

Не сприяло формуванню демократичних традицій радянське минуле України, тому шлях демократизації управління навчальними закладами не може бути швидким. Модель демократичної системи може бути запозичена, але культурне коріння демократії не може бути запозичене – оскільки має безпосередньо походити від культурної спадщини суспільства. У зв'язку з цим треба розуміти, що в окремому навчальному закладі можна, за умов наявності компетентного керівника, забезпечити формування демократичної системи врядування та діяльності установи. Але за умови зміни такого керівника на іншого немає гарантії збереження демократичних засад діяльності установи.

Принципи демократії є надзвичайно важливим питанням для суспільного розвитку. Ці принципи розповсюджуються і на управління навчальними закладами. Серед них — влада більшості, повага до меншості, плюралізм, рівність, поділ влади, виборність, гласність, контроль.

Досвід управління навчальними закладами багатьох країн свідчить, що всі намагання кардинально підвищити ефективність освіти були приречені на невдачу, якщо вони не підкріплювались активним залученням працівників, стейкхолдерів до вироблення рішень та їх втілення в життя освітніх установ. Кожна нова історична

епоха вносила корективи до розуміння демократії. У наші часи відбувається перехід від традиційної авторитарної парадигми управління до більш демократичного його розуміння. В управлінні навчальними закладами на сьогодні співіснують елементи двох управлінських парадигм, і від того яка із них переважає буде залежить подальший розвиток вітчизняної освіти.

Демократичність означає те, що врядування в навчальному закладі ґрунтується на таких цінностях, як права людини, розширення можливостей і залучення учнів, студентів викладачів й інших стейкхолдерів до ухвалення всіх важливих рішень у навчальному закладі.

Але, треба урахувати думку Марк Е.Генсона, який зазначає: «... якщо у вашій школі активно, фахово і з урахуванням можливих нововведень викладають математику, найкращім рішенням директора буде надати вчителям повну автономію. Якщо ж, іншого боку, викладачі математики вже втомлені, не мають ентузіазму і просто сидять у школі, чикаючи пенсію, варто застосувати безпосередній нагляд і посилено керувати процесом навчання» [1, 49]. Спільні цінності, норми, очікування усередині шкільної структури можуть сприяти розподілові обов'язків, до того ж викладачі, і керівники охоче, енергійно та лояльно починають співпрацювати. Проте шкільна система і культура перебувають у дисбалансі, також деколи присутній момент надмірного наголошення на вимозі викладацької автономії [1, 101].

Очевидно, демократизація управління освітніми закладами передбачає значне розширення прав учителів та педагогічних колективів, заміну командно-адміністративних методів управління на демократичні, створення комфортного морально-психологічного клімату в колективі, становлення доброзичливих стосунків між колегами, адміністрацією і вчителями, учителями й учнями, учителями й батьками.

Проаналізувавши роботи вітчизняних педагогів (О. Адаменко, А. Гуралюка, Д. Дзвінчука, Г. Єльнікової, С. Королук, В. Курила, О. Пастовенського, В. Пікельної, Т. Сорочан, Є. Хрикова та ін.), у яких обґрунтовано параметри і критерії розвитку педагогічної науки взагалі і процесу демократизації управління освітніми закладами зокрема, для дослідження процесу демократизації управління освітніми закладами можна визначити такі критерії:

1. *Сформованість законодавчих та нормативних засад*

демократизації управління освітніми закладами. В Україні панує централізована система управління освітою, тому демократизація управління освітніми закладами залежить, в першу чергу, від законодавчих та нормативних регуляторів. Даний критерій орієнтує на оцінку того, наскільки «Закон про освіту», «Закон про вищу освіту», «Про загальну середню освіту», «Про професійну освіту», «Про позашкільну освіту», «Про дошкільну освіту», закон «Про громадські об'єднання», закони про освіту «Про місцеве самоврядування», «Бюджетний кодекс» створюють умови для демократизації управління освітніми закладами. Особливу увагу під час аналізу законів треба звернути на розподіл владних повноважень між державними органами управління освітою та освітніми закладами. Критерій також передбачає аналіз відповідності ідеям демократизації уставів освітніх закладів, положень про структурні підрозділи, колегіальні органи, посадових інструкцій працівників.

2. Розвиток теоретичних засад демократизації управління освітніми закладами. Критерій орієнтує на аналіз того, як змінювалась кількість науковців та публікацій, в яких висвітлено проблему демократизації управління освітніми закладами, на рівень обґрунтування сутності та основних напрямів демократизації управління освітніми закладами. Особливої уваги потребує аналіз того чи обґрунтовані нові теорії управління освітніми закладами, які створюють передумови для демократизації управлінської діяльності.

3. Демократичність особистості та діяльності керівників освітніх закладів. Система управління освітніми закладами в Україні базується на принципі одноосібної влади керівника. Тому від особистих якостей, рівня освіченості, ефективності діяльності керівника значною мірою залежить якість діяльності освітнього закладу. Даний критерій дозволяє з'ясувати стиль управлінської діяльності керівника, відповідність вимогам професіоналізації управлінської діяльності, наявність освіти з менеджменту, сформованість управлінських компетенцій, вплив на керівника механізмів обмеження одноосібної влади.

4. Залучення стейкхолдерів до управління освітніми закладами. Як відомо, стейкхолдери – це всі зацікавлені особи у діяльності тієї чи іншої організації. Стейкхолдери поділяють на внутрішніх та зовнішніх. В освітньому закладі внутрішні стейкхолдери – це працівники установи, учні чи студенти. Перелік зовнішніх стейкхолдерів освітніх закладів є значним – це батьки, працівники органів управління освітою,

члени чисельних громадських організацій, працівники інших навчальних закладів, журналісти, підприємці тощо. Залучення стейкхолдерів до управління освітніми закладами можна розглядати як один із механізмів обмеження одноосібної влади керівника освітнього закладу. Орієнтація управління на залучення стейкхолдерів відповідає філософським підходам до тлумачення сутності сучасної людини її ролі в організації суспільного життя. Даний критерій передбачає аналіз ролі громадських рад, громадських колегій, батьківських рад, наглядових рад, учнівських, студентських організацій, об'єднань роботодавців, освітянських, наукових асоціацій у вирішенні проблем освітніх закладів.

5. *Децентралізація управління освітнім закладом.* Децентралізація управління освітнім закладом є одним із механізмів обмеження одноосібної влади керівника освітнього закладу. Децентралізація управління освітнім закладом дозволяє задіяти механізми самоорганізації, які повною мірою відповідають сучасним уявленням про ефективне управління. Про рівень децентралізації управління свідчить делегування повноважень керівника, надання реальних повноважень структурним підрозділам, рівень їх автономії.

6. *Колегіальність управління освітнім закладом.* Освітній заклад є складною, відкритою системою, на яку впливають численні чинники зовнішнього та внутрішнього середовища установи. Управління освітнім закладом є одним із найскладніших видів людської діяльності, тому колегіальність можна розглядати як один із механізмів, який дозволяє приймати більш обґрунтовані рішення, мотивувати працівників на активну участь у житті установи, запобігти помилкам в управлінні. Окрім того, колегіальність управління освітнім закладом також можна розглядати як один із механізмів обмеження одноосібної влади керівника освітнього закладу. Даний критерій передбачає аналіз наявності та функціонування у освітньому закладі колегіальних органів, їх реальних повноважень, впливу на розробку стратегії та програм поточної діяльності. Особливої уваги потребує аналіз відповідності структури колегіальних органів у структурі життєдіяльності освітнього закладу та демократичність процедур функціонування цих органів.

7. *Прозорість управління освітнім закладом.* Довгий час системі управління освітніми закладами була притаманна кулуарність прийняття найбільш важливих управлінських рішень. Такий підхід був традиційним для радянської системи управління та є, на жаль,

поширеним і в наш час. Подолання кулуарності є умовою осучаснення управління, підвищення його прозорості та ефективності. Даний критерій передбачає аналіз гласності у процесі підготовки, обговоренні та прийнятті управлінських рішень, відсутність кулуарних рішень, надання можливості стейкхолдерам отримати необхідну інформацію, інформаційну насиченість сайтів освітніх закладів, наявність інформації про освітній заклад у соціальних мережах.

8. *Демократизація основних процедур управління освітнім закладом.* Зміст управління освітніми закладами складають численні завдання та відповідні їм процедури. Даний критерій орієнтує на з'ясування рівня демократичності організації атестації працівників, контролю діяльності працівників, оцінки діяльності працівників, визначення посадових обов'язків та доручень працівників, визначення навчального навантаження працівників, розробки кошторисів освітніх закладів, планування роботи, прийняття управлінських рішень, проведення нарад, засідань колегіальних органів, використання засобів матеріального заохочення, спілкування суб'єктів процесу управління тощо [5, 36 – 39].

Головна особливість демократичного управління освітнім закладом це контроль над владою керівника за допомогою деяких механізмів: звітування керівника перед колективом; діяльності наглядової ради та інших колегіальних органів закладу; сформованої суспільної думки, демократичних цінностей членів колективу; неформальних колективних рішень; забезпечення прозорості діяльності закладу, процесу прийняття рішень; наявності системи оцінки керівника; розвиненої свободи слова, критики; перерозподілу владних повноважень, підвищення ролі норм організаційного порядку; залучення до неформальної участі в прийнятті рішень всіх зацікавлених представників стейкхолдерів; відповідальності освітнього закладу перед громадою; державного контролю діяльності; сформованої стратегії розвитку закладу; розвиненої автономії структурних підрозділів.

Існують різні напрями демократизації управління навчальним закладом. Однак загальноприйнятий і найважливіший серед них — можливість працівників, учнів, батьків, громадян брати реальну участь в управлінні навчальним закладом. Управління навчальним закладом не може бути демократичним, якщо його стейкхолдери позбавлені таких можливостей.

Якщо систематизувати напрями демократизації управління, то їх викласти можна наступним чином:

- Надання навчальним закладам та структурним підрозділам більшої автономії.
- Надання більшої влади працівникам.
- Надання більшої влади батькам.
- Надання більшої влади учням (студентам).
- Залучення стейкхолдерів до прийняття управлінських рішень.
- Децентралізація управління, підвищення ролі колегіальних органів.
- Демократизація стилю управління.
- Формування демократичних цінностей усіх членів колективу навчального закладу.

Наведені напрями складають цілісну систему, вилучення будь-якого з них руйнує весь процес демократизації управління.

Про реальний стан процесу демократизації управління найбільш яскраво свідчать декілька кейс-стадій: прийняття стратегічних рішень щодо розвитку навчального закладу; прийняття поточних управлінських рішень; розподіл навчального навантаження педагогів; розподіл громадських доручень; діяльність колегіальних органів; прийняття рішень щодо заохочення педагогів; делегування повноважень. Кожну з цих ситуацій можна проаналізувати за допомогою комплексу методів: спостереження, опитування, аналізу документів, оцінювання. Під час дослідження стану демократизації варто урахувати, що сутність демократії полягає у процедурах.

В основі будь-якої управлінської ситуації - система управлінських цінностей людей, вони трансформують зовнішні чинники та впливи в реальну діяльність. Тому дуже важливо визначити - саме які цінності визначають ті чи інші управлінські дії. Змінити управління неможна не змінюючи цінності управління. Саме пануючі в управлінні цінності визначають характер управлінської парадигми. Цінності можуть бути нечітко усвідомленими, або чітко усвідомленими. Треба урахувати, що дослідження системи цінностей може бути одночасно і процесом їх формування, тому, що дозволяє їх осмислювати та усвідомлювати. Ефективне управління завжди базується на чітко усвідомленій системі цінностей, яка формується цілеспрямовано та фіксується у певних документах – кодексах поведінки, положеннях, системах оцінки.

Тільки аналіз реального стану управління навчальними закладами дозволяє визначити напрями подальшого розвитку демократизації управління. Для з'ясування такого стану на кафедрі публічної служби та управління навчальними й соціальними закладами ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» під керівництвом завідувача кафедри було проведено комплексне дослідження до якого було залучено п'ять магістрантів: Коренева М.В., Драголюбова О.В., Косенко Н. М., Хребет М. І., Язвенко І. В. та аспірант Іванов Є.В., які досліджували управління закладами загальної середньої освіти, дошкільними закладами, мистецькими освітніми закладами. Дослідженням були охоплені освітні заклади декількох районів Луганської та Донецької областей. Для розширення дослідницької бази дослідження проводять зараз ще три магістранти.

Мета дослідження: на основі аналізу стану демократизації управління навчальними закладами визначити напрями її подальшого розвитку.

Завдання дослідження:

1. Проаналізувати законодавчі та нормативні засади демократизації управління навчальними закладами (закони, нормативні документи, устави, положення про колегіальні органи, посадові обов'язки). *Реалізація цього завдання дала змогу з'ясувати наскільки законодавчо-нормативна база створює умови для демократизації управління, чи відповідають законодавчим та нормативним документам державного рівня нормативним документам навчальних закладів; чи необхідні зміни законодавчих та нормативних документів, які саме.*

2. Визначити відповідність управління навчальними закладами законодавчі та нормативні засади демократизації управління. *Реалізація цього завдання дала змогу з'ясувати, які із потенційних можливостей демократизації управління, які мають закони та нормативні документи не реалізуються та можуть бути реалізовані.*

3. Визначити спільне та особливе в демократизації управління навчальними закладами. *Реалізація цього завдання дала змогу з'ясувати, які властивості процесу демократизації управління є типовими, притаманними більшості навчальних закладів, які позитивні особливості процесу демократизації управління притаманні тільки окремим навчальним закладам; які негативні особливості процесу демократизації управління притаманні тільки окремим навчальним закладам.*

4. Дослідити систему цінностей керівників, педагогів учнів, батьків, які визначають процес демократизації управління навчальними закладами. *Реалізація цього завдання дала змогу з'ясувати: яка система цінностей обумовлює управлінську поведінку керівників навчальних закладів та яке місце серед них демократичних цінностей; наскільки поділяють демократичні цінності управління педагогічні працівники; які уявлення про управління навчальним закладом притаманні батькам та учням навчальних закладів.*

5. Обґрунтувати систему завдань з подальшого розвитку демократизації управління навчальними закладами. *Реалізація цього завдання дала змогу визначити загальні напрями подальшої демократизації управлінн, специфічні завдання подальшої демократизації управління, притаманні окремим навчальним закладам*

У якості методологічних засад дослідження було визначено системний підхід, який дозволяє розглянути управління навчальним закладом та демократизацію управління навчальним закладом як цілісну систему та підсистему, яка теж є системою, парадигмальний підхід, який дозволяє розглядати процес демократизації як зміну управлінських парадигм. У якості теоретичних засад дослідження доцільно використовувати теоретичні положення, розроблені на кафедрі щодо влади в процесі управління навчальним закладом, аксіологічні засади управління навчальним закладом, етики управління навчальним закладом, демократизація управління навчальним закладом, теорії та практика ризик менеджменту[9;10]

Таблиця 1.

Загальні критерії та індикатори демократичного управління навчальним закладом

№	Загальні критерії демократичності управління навчальним закладом	Індикатори демократичності управління навчальним закладом
1.	Відповідність законодавчим засадам демократичного управління навчальним закладом.	Відповідність нормативних документів навчального закладу можливостям демократизації, які надають законодавчі документи (устав, положення про колегіальні органи, учнівське самоврядування, посадові обов'язки тощо).

Продовження табл. 1

№	Загальні критерії демократичності управління навчальним закладом	Індикатори демократичності управління навчальним закладом
2	Демократичність взаємовідносин у навчальному закладі	Демократичний стиль управління. Демократичність розв'язання конфліктних ситуацій. Наявність кодексів поведінки.
3	Демократичність процесу прийняття рішень	Колегіальність, відкритість, чутливість (респонсивність) до громадської думки, залучення стейкхолдерів
4	Інституційне забезпечення демократизації управління (через розподіл повноважень, залучення колегіальних органів, громадськості)	Розподіл повноважень керівників. Наявність реальних прав колегіальних органів. Хто і з яких питань приймає остаточні рішення.
5	Розробленість чесних та відкритих процедур управління	Чи є випадки кумівства, різного роду «блату», матеріальної вигоди при прийомі на роботу або звільненні працівника, процедури нагородження, розподілу навчального навантаження, контролю підлеглих, оцінки результативності роботи, розподілу позабюджетних коштів.
6	Сформованість демократичної культури членів колективу	Сформованість демократичних цінностей членів колективу, дотримання ними норм етики, сформованість досвіду демократичного управління.

Методика дослідження передбачала поєднання якісної (інтерв'ю, аналіз документів) та кількісної (анкетування з подальшою математичною обробкою результатів) стратегій. Орієнтиром аналізу

процесу управління мають бути певні критерії та індикатори демократичного управління навчальним закладом.

Оцінити стан управління навчальним закладом дозволяють характеристики етапів процесу демократизації:

Етап демонстраційно-демократичного управління. На цьому етапі структура органів управління відповідає сучасним вимогам, але всі важливі рішення приймаються керівниками, керівники виконують функції формальних лідерів, колегіальні органи не мають реальних прав або вони тільки декларуються, стиль управління є авторитарним, тотальний контроль діяльності підлеглих, регламентуючі вказівки – головні засоби впливу на працівників, потенційні можливості демократизації управління, передбачені законами не реалізуються, влада сконцентрована у керівника навчального закладу

Етап демократизації управління. На цьому етапі відбувається перерозподіл реальних повноважень між керівниками та колегіальними органами, підвищується рівень участі стейкхолдерів у вирішенні існуючих проблем, відбувається перехід від формального до неформального лідерства, у частині членів колективу формується демократична культура, досвід демократичного управління, відбувається розробка демократичних процедур вирішення наявних управлінських проблем, розширення кола залучених до прийняття управлінських рішень, відбувається децентралізація управління, підвищується рівень автономії структурних підрозділів.

Етап стабільно-демократичного управління характеризується сформованістю демократичної культури членів колективу, сформована чітка, демократична організаційна структура управління навчальним закладом, розроблені та ефективно функціонують всі основні процедури управління, всі члени колективу беруть активну участь у розробці та реалізації управлінських рішень, неформальні лідери очолюють напрями діяльності навчального закладу, існуючі процедури та сприятливий психологічний клімат сприяють реалізації управлінських рішень, оптимально поєднуються механізми централізації та децентралізації, структурні підрозділи мають реальну автономію, члени колективу відчують себе захищеними в різних ситуаціях діяльності колективу, діяльність колективу базується на принципах довіри, консенсусу, дискусії, співпраці, допомоги, ефективності управління та реалізації цілей навчального закладу, діяльність якого постійно удосконалюється.

Для реалізації мети та завдань дослідження було розроблено декілька методик.

Таблиця 2.

Методика аналізу законодавчих та нормативних документів щодо демократизації управління навчальними закладами

Положення законодавчих та нормативних документів щодо демократизації управління навчальними закладами	Положення нормативних документів навчальних закладів, які забезпечують реалізацію положень законодавчих та нормативних документів	Положення посадових обов'язку, які забезпечують реалізацію законодавчих та нормативних документів щодо демократизації управління навчальними закладами

Методика аналізу протоколів педрад

Під час аналізу протоколів педагогічних (вчених рад) треба з'ясувати та зафіксувати в протоколі аналізу: яке питання обговорювали, який відсоток членів колективу був на засіданні, хто робив доповідь (керівники НЗ, або інші співробітники), хто виступав, який відсоток виступаючих керівників та співробітників від загальної кількості виступаючих, чи є критика керівників, наскільки конкретні рішення, чи зрозуміло, що та коли необхідно робити, чи обговорюють виконання попередніх рішень (на основі наведених напрямів аналізу досліднику треба створити протокол фіксації результатів аналізу протоколів педагогічних рад).

Питання для інтерв'ю з працівниками навчального закладу

Які саме повноваження делеговані колегіальним органам навчального закладу?

Як Ви вважаєте, хто має приймати рішення щодо діяльності навчального закладу: керівник; керівник разом з заступниками; члени педагогічного колективу, члени педагогічного колективу та учні, члени педагогічного колективу, учні, батьки, та представники громадськості?

Чи бувають випадки, коли важливі рішення щодо діяльності навчального закладу керівник приймає одноосібно?

Які поняття характеризують прийняття рішень у навчальному закладі: відкрите; гласне; одноосібне; кулуарне; своєчасне, несвоєчасне, колегіальне, теоретично обгрунтоване; інтуїтивне?

Чи багато буває пропозицій членів колективу під час обговорення управлінських рішень?

Чи сформований досвід вирішення управлінських завдань у членів колективу навчального закладу?

Які якості працівників важливі для керівників: дисциплінованість, слухняність, креативність, ініціативність, професійність, безконфліктність, відповідальність, самостійність, незалежність?

Що у вашому навчальному закладі, в першу чергу, підлягає контролю: процес діяльності працівників, результати діяльності працівників, результати діяльності навчального закладу, реалізація цілей плану роботи, виконання управлінських рішень, виконання громадських доручень?

Які процедури вирішення управлінських завдань розроблено у навчальному закладі?

Як у навчальному закладі визначають навчальне навантаження, громадські доручення?

Які нормативні документи навчального закладу реально використовують в процесі управління та професійної діяльності?

Хто частіше всього виступає на засіданнях колегіальних органів, чому вони?

Як у навчальному закладі здійснюють контроль за діяльністю співробітників та керівників?

Чи враховують думку співробітників, учнів, батьків під час прийняття управлінських рішень?

Який характер мають колегіальні процедури - переважно демонстраційний характер, переважно реальний характер? Прокоментуйте.

Як можна охарактеризувати стосунки з керівниками: стосунки підкорення, підпорядкування, сотворчості, співробітництва, взаємної довіри слухняності?

Як у навчальному закладі працює учнівське, батьківське самоврядування, наглядова рада?

У реалізації яких рішень педагогічної ради та колегіальних органів ви берете участь, яких саме рішень, що ви вже зробили?

Опитувальник

Перше завдання. Опитувальник містить низку суджень про різні аспекти управління навчальним закладом. Просимо Вас оцінити за 10-бальною шкалою справедливість наведених суджень. 10 балів - це абсолютно справедливо, буває у вашому навчальному закладі завжди, 0 – це відсутність даної якості, такого ніколи не буває. Необхідний бал треба обвести.

Друге завдання. На основі наведеного опитувальника оцініть яким має бути управління навчальним закладом на ваш погляд

Таблиця 2

Результати опитування

Під час обговорення рішень присутні вносять пропозиції змінити проект рішення.	10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 0
У мене є відчуття того, що я можу впливати на рішення, які приймають у навчальному закладі.	10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 0
За мою пропозицією у навчальному закладі приймають управлінські рішення.	10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 0
У процесі професійної діяльності я відчуваю себе захищеним.	10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 0
Управлінські рішення у навчальному закладі приймаються одноосібно керівником.	10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 0
Управлінські рішення у навчальному закладі приймаються керівною ланкою.	10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 0
Управлінські рішення у навчальному закладі приймаються колегіально з залученням усіх зацікавлених	10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 0
Управлінські рішення у навчальному закладі приймаються всебічно обґрунтованими.	10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 0
Усі бажаючі можуть взяти участь у прийнятті управлінських рішень.	10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 0
Управлінські рішення у навчальному закладі приймаються своєчасно.	10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 0

Продовження табл. 2

Управлінські рішення у навчальному закладі відповідають об'єктивним потребам колективу.	109876543210
Колегіальні органи навчального закладу мають реальні права.	109876543210
Управлінські рішення у навчальному закладі виконують.	109876543210
Колегіальні органи приймають важливі для навчального закладу рішення.	109876543210
Учніське самоврядування має реальні права.	109876543210
Учніське самоврядування приймає важливі рішення.	109876543210
У навчальному закладі звичайна справ – критика керівників.	109876543210
У навчальному закладі зазвичай критикують тільки підлеглих.	109876543210
У навчальному закладі підтримують дискусійний підхід до прийняття рішень	109876543210
Стиль управління навчальним закладом є демократичним.	109876543210
У навчальному закладі існує дієва система контролю діяльності керівників.	109876543210
У навчальному закладі поширені критика, стягнення, підкорення та примус працівників.	109876543210
Я не завжди погоджуюсь з вказівками керівників, але вимушений їх виконувати.	109876543210
Рішення щодо своєї професійної діяльності я приймаю самостійно.	109876543210
Рішення колегіальних органів підкоряються всі члени колективу та керівники у тому числі.	109876543210
Рішення щодо розподілу навчального навантаження працівників приймають керівники	109876543210

Продовження табл. 2

Рішення щодо розподілу навчального навантаження працівників приймаються на основі колективно розроблених процедур.	10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 0
Рішення щодо розподілу громадських доручень працівників приймають керівники.	10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 0
Рішення щодо розподілу громадських доручень працівників приймаються на основі колективно розроблених процедур.	10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 0
У навчальному закладі поширені повага та співпраця.	10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 0

Під час обробки результатів анкетування треба урахувати, що цей метод є додатковим методом дослідження та інформацію, отриману за його допомогою, треба перевіряти іншими методами – аналізом літератури, вивченням документів, спостереженням, співбесідами з викладачами, учнями, батьками, керівниками навчального закладу, керівниками управлінь освіти, працівниками методичних кабінетів, працівниками, які звільнилися з навчального закладу, випускниками минулих років.

Для того, щоб як найповніше представити аналіз анкетних даних, прокоментуємо кожну відповідь, спираючись на думки більшості (від 51% схожих відповідей).

1. Як Ви вважаєте хто має приймати рішення щодо діяльності навчального закладу: керівник; керівник разом з заступниками; члени педагогічного колективу, члени педагогічного колективу та учні, члени педагогічного колективу, учні, батьки, та представники громадськості. 82% співробітників навчальних закладів і досі вважають, що рішення повинні приймати керівник та члени педагогічного колективу. Задля справедливості варто наголосити, що такими співробітниками є ті, хто викладав ще за часів Радянського Союзу. Жоден працівник не відповів, що прийняття управлінських рішень - це повноваження лише керівника, але, цікаво, що виявилась група працівників (17%), які вважають, що управлінські питання повинен вирішувати тільки керівник та заступники. Ця група працівників малочисельна, та все ж присутня. Більшість опитаних (50%) відповіли, що приймати рішення щодо діяльності навчального закладу повинні члени педагогічного колективу. Ця відповідь виключає вплив учнів та батьків на функціонування освітнього закладу. Отже, далеко не всі працівники

навчальних закладів усвідомлюють необхідність включення у процес управління усіх зацікавлених сторін, що і є основою демократизації управління. Третина опитаних працівників (33%) вважає, що приймати рішення щодо діяльності навчального закладу повинні приймати члени педагогічного колективу, учні, батьки, та представники громадськості.

2. Чи бувають випадки, коли важливі рішення щодо діяльності навчального закладу керівник приймає одноосібно. На дане питання була дана одностайна відповідь – «так», що свідчить про те, що керівник має відповідні повноваження для вирішення таких питань.

3. Які поняття характеризують прийняття рішень у навчальному закладі: відкрите; гласне; одноосібне; кулуарне; своєчасне, несвоєчасне, колегіальне, теоретично обґрунтоване; інтуїтивне. На дане питання 60% опитаних обрали такі відповіді: відкрите, своєчасне, колегіальне. Такі відповіді можуть свідчити про те, що працівники вважають, що прийняття рішень є досить демократичними, але це суперечить попередній відповіді. Також це свідчить, що опитувані не дуже розуміють значення демократичного управління. 40% опитуваних обрали такі відповіді: гласне; одноосібне; кулуарне; несвоєчасне, теоретично обґрунтоване; інтуїтивне. На результати опитування, на наш погляд, впливають багаторічні традиції організації діяльності колегіальних органів, які створювали ілюзію демократичного вирішення управлінських проблем.

4. Чи багато буває пропозицій членів колективу під час обговорення управлінських рішень. 71% відповіли, що таких пропозицій є не багато, що вказує на те, що працівники навчальних закладів не є активними або ж розуміють, що їхню ініціативу все одно не підтримають. 29% опитуваних відповіли, що вони готові проявляти ініціативу та їм вистачає отриманих пропозицій від членів колективу. Деякі респонденти конкретизували свої відповіді, що більшість пропозицій йде від керівництва, і деяких працівників, що активно дискутують, але більшість приймає участь тільки у голосуванні про прийняття рішення.

5. Чи сформований досвід вирішення управлінських завдань у членів колективу навчального закладу. 74% відповіли позитивно, отже якась частина рішень і дійсно приймається колегіально. 26% опитуваних відповіли негативно, це свідчить про те, що вони не приймають участь у вирішенні управлінських завдань.

6. Які якості працівників важливі для керівників: дисциплінованість слухняність, креативність, ініціативність,

професійність, безконфліктність, відповідальність, самостійність, незалежність. Щодо цих якостей працівників, на першому місці – дисциплінованість, її виокремили 65% опитаних. Також важливою якістю є ініціативність, професійність та безконфліктність. Ці характеристики обрали 33% опитаних. Дещо нижчими є позиції таких якостей креативність та відповідальність (31%). Самостійність та незалежність обрані найрідше, відповідно 17% та 13% респондентів. Отже, на думку співробітників, директори більш цінують дисциплінованість та професіоналізм, ніж самостійність та незалежність співробітників. Серед відповідей не було варіантів креативність, самостійність та незалежність. Це може свідчити про те, що працівники навчальних закладів не вважають, що вони мають право на самовираження, а це дійсно не сприяє демократизації управління навчальними закладами.

7. Що у вашому навчальному закладі в першу чергу підлягає контролю: процес діяльності працівників, результати діяльності працівників, результати діяльності навчального закладу, реалізація цілей плану роботи, виконання управлінських рішень, виконання громадських доручень. На дане питання не було чіткої відповіді. Окрім інших варіантів, 82% співробітників визначили, що, в першу чергу, контролю підлягають результати діяльності навчального закладу. Це свідчить про відсутність провідної тенденції в організації контролю. Але аналіз книг контролю свідчить, що зберігається традиція орієнтації контролю на педагога.

8. Які процедури вирішення управлінських завдань розроблено у навчальному закладі. Дане запитання залишилося взагалі без відповіді, отже у досліджуваних навчальних закладах не було розроблено нових процедур вирішення управлінських рішень. Такі результати свідчать фактично про відсутність норм організаційного порядку, а в такій ситуації демократизація управління може бути проблемною.

9. Як у навчальному закладі визначають навчальне навантаження, громадські доручення? Тут 87% опитуваних схилилася до того, що дані питання вирішують колегіально, тобто цікавляться думкою кожного, а потім виносять конкретне рішення. 13% опитуваних ухилилися від відповіді.

10. Які нормативні документи навчального закладу реально використовують в процесі управління та професійної діяльності? Дане питання залишилося без відповіді через те, що 79% вважає не

потрібним констатувати очевидні речі. Це свідчить про те, що в навчальних закладах не сформовано традиції розробки власних нормативних документів, або наявні положення, інструкції не сприймають як нормативні документи.

11. Хто частіше всього виступає на засіданнях колегіальних органів, чому вони? 91% відповіли – директор, що підтверджує той факт, що керівник і досі грає одну з найважливіших ролей в процесі прийняття управлінських рішень, а педагог пасивні. 9% опитуваних відповіли – учитель. Разом з цим 74% опитаних не вважають за потрібне впливати на рішення, які приймаються у закладі. Було з'ясовано, що 16% із них – це молоді спеціалісти, стаж роботи яких менше 5 років, а 58% - це педагоги, стаж роботи яких перевищує 15 років. Перші ще бояться впливати на рішення, а другі кажуть що трохи втомилися, їм краще щоб хтось все вирішив. Ці факти свідчать, що у педагогів, не сформовані демократичні цінності.

Аналіз протоколів педрад підтвердив результати інтерв'ю - біля 90% директорів та членів адміністрації виступають на засіданнях колегіальних органів. На думку, трохи більше ніж половини працівників (53%) це відбувається через необхідність задати напрям роботи всьому колективу, «показати правильний шлях», але інша частина (47%) вважають, що така тенденція зберігається ще з радянських часів коли єдине правильне рішення міг прийняти директор, а працівників не допускають висловитися, «щоб не сказали чого зайвого». Також у відповіді на це питання 87% респондентів зазначили, що часто їх доповіді перевіряються адміністрацією перед докладом на педраді чи на інших зібраннях.

12. Як у навчальному закладі здійснюють контроль за діяльністю працівників та керівників? 95% опитуваних відповіли, що це перевірка документації та відвідування уроків. 5% опитуваних не відповіли на запитання.

Відповіді були не одноставними, але більшість (89%) звелась до того, що слід послабити контроль за працівниками, бо контролююча функція адміністрації школи та інших органів освіти є домінуючою і кількість перевірок, а також пунктів, за якими проводяться ці перевірки, заважають розвитку вчителя як творчої особистості, та не надають йому необхідної свободи в виборі методів та форм праці та впливу на учнів, та взаємодії з батьками учнів.

Як зазначав Давід Стоун, що коли ви бачите, що за вашою роботою наглядають, ви створите небагато [11, с.262].

А стосовно діяльності керівників, то більшість (95%) висловились за посилення контролю за їх діяльністю. Вчителі зазначили, що більшість перевірок діяльності керівників відбувається формально, з порушенням діючого законодавства, оскільки є випадки «кумівства» та взаємовигідного заплочення очей на недоліки, за які звичайного працівника неодмінно б покарали (це і неправильне ведення документації, і несвочасне заповнення журналів обліку досягнень учнів, перевищення повноважень та ін.).

Демократизація контролю викладачів загальноосвітніх шкіл передбачає:

- відмову від контролю процесу діяльності викладача, реалізацію його права на вибір форм і методів своєї діяльності;
- розробку й використання чітких критеріїв оцінки результатів діяльності викладачів;
- об'єктивну оцінку результатів діяльності викладачів;
- створення умов для самоконтролю педагогічної діяльності;
- делегування функцій контролю членам колективу;
- урахування в процесі контролю викладачів думки учнів, інших викладачів;
- зведення кількості перевірок до мінімуму, який дає змогу отримати інформацію про результати діяльності викладачів.

13. Чи враховують думку працівників, учнів, батьків під час прийняття управлінських рішень? 85% не змогли відповісти на питання або відповіли негативно, що характеризує низький рівень демократизації управління навчальними закладами. 10% опитуваних відповіли, що враховують думку лише працівників. 5% опитуваних залишили питання без відповіді. Більш лояльні до адміністрації працівники, а це 40%, відмітили, що директор та адміністрація школи прислухається до їх думки, але не завжди має змогу впровадити ці пропозиції, а ось 60% респондентів відмітили таку бездіяльність, як не бажання прислухатися до їх думки, бо спостерігається, на думку опитуваних, ігнорування, як засіб уникнення, або вирішення, проблем

Такі питання як навчальне навантаження педагогів, громадські доручення, часто мають конфліктний характер. У їх вирішенні, за відповідями 63% опитаних, вирішальне слово має директор установи. Але, додаткові питання дали змогу виявити, що директори приймають рішення про навчальне навантаження згідно з законодавством України.

14. Який характер мають колегіальні процедури – переважно демонстраційний характер, переважно реальний характер?

Прокоментуйте. У деяких навчальних закладах 97% респондентів вважають, що процедури мають демонстраційний характер. Коментарем було те, що все одно рішення остаточно приймає керівник. 3% опитуваних не дали чіткої відповіді. Але в середньому по всіх навчальних закладах 60% опитаних відзначили демонстраційний характер колегіальних процедур, і 40% зазначили що ці процедури мають переважно реальний характер.

15. Як можна охарактеризувати стосунки з керівниками: стосунки підкорення, підпорядкування, сотворчості, співробітництва, взаємної довіри слухняності. 78% відповіли – підпорядкування, що знову ж таки свідчить про те, що стиль управління є скоріше авторитарним, а не демократичним. Але 43% зазначили, що стосунки мають характер співробітництва. Це гарна тенденція, так як дана стратегія спілкування є надбанням демократичності управління.

16. Як у навчальному закладі працює учнівське, батьківське самоврядування, наглядова рада? 88% зазначили, що такі органи не працюють, або і взагалі залишили питання без відповіді. 10% опитуваних відповіли, що у навчальному закладі працює учнівське самоврядування. 2% опитуваних – ухилилися від відповіді.

Майже та сама ситуація склалася і з іншими колегіальними органами в закладах освіти, такими як органи учнівського самоврядування, піклувальна рада та рада школи, батьківський комітет, профспілкової організації покликаними децентралізувати владу та надати більш широкі можливості громадськості в управлінні освітніми закладами. Ці організації виконують свої обов'язки формально, не завжди прислухаються до думок учнівського та батьківського, педагогічного колективів та фактично підпорядковуються директору школи. У освітніх закладах працюють батьківські комітети, але участь батьків в управлінні, як правило, обмежується відвідуванням загальних зборів два рази на рік.

У дослідженні з'ясовано, що практично не користуються батьківські комітети такими правами, окресленими в Положенні про батьківську раду дошкільного навчального закладу, як:

- вносити на розгляд керівництва (педагогічної ради) закладу пропозиції щодо зміни типу закладу, його статусу, вдосконалення умов організації життєдіяльності дітей, організаційно-господарських питань, які мають бути розглянуті керівництвом закладу в місячний термін і результати розгляду доведені до відома батьків;

- звертатися до завідувача, педагогів, педагогічної ради закладу щодо роз'яснення стану і перспектив роботи закладу та з окремих питань, що турбують батьків;
- надавати пропозиції завідувачу закладу щодо виділення з благодійного фонду матеріальної допомоги вихованцям закладу та стимулювання діяльності педагогічних працівників закладу;
- встановлювати зв'язки з місцевими органами виконавчої влади та місцевого самоврядування, щодо надання фінансової та матеріально-технічної допомоги закладу, захисту здоров'я і життя вихованців, організації підвозу та харчування вихованців, благоустрою та з питань забезпечення санітарно-гігієнічних умов у закладі.

Реалізація цих прав батьківської ради дозволяє реалізувати принцип підзвітності керівника, прозорості та співпраці різних груп стейкхолдерів.

Але слід зазначити, що директор щороку звітує на засіданнях ради школи про фінансову діяльність школи, що є ознакою прояву демократизації управління - характеризує підзвітність та прозорість інформації. Однак, у той же час, всі рішення, щодо розподілу фінансових ресурсів приймаються керівниками, як правило, одноосібно, що свідчить лише про формальну демократизацію управління освітніми закладами, оскільки не реалізується один з напрямів демократизації управління – надання більших повноважень працівникам і батькам, делегування відповідальності за прийняття рішень.

У той же час варто відзначити, що одноосібно прийняті керівником управлінські рішення, можуть як сприяти підвищенню ефективності діяльності навчального закладу, так і гальмувати його розвиток. Колегіально прийняті рішення гармонізують різнобічні інтереси учасників навчально-виховного процесу, зокрема гуманізують відносини в педагогічному колективі. До цього треба додати, що колегіальні рішення завжди мають бути ефективнішими, так як в їх розробці беруть участь всі стейкхолдери – керівники, педагоги, батьки, учні, представники державно-громадських організацій.

Загальний стан громадського самоврядування в навчальних закладах свідчить про те, що освітні закони в досліджуваних установах щодо цих питань не реалізуються. За таких умов демократія може бути тільки демонстраційною. Цей факт свідчить ще і про те, що за діяльністю освітніх закладів немає дієвого контролю. Вирішення цих проблем знаходиться в зоні владних повноважень безпосередньо

керівників навчальних закладів і те, що ці проблеми не вирішується свідчить про низький рівень їх професійної компетентності. В сучасних умовах такі керівники не можуть очолювати освітні заклади. Процес децентралізації, розвитку місцевого самоврядування передбачає доповнення державних механізмів контролю, розробкою нових процедур контролю місцевих громад за діяльністю освітніх установ.

17. У реалізації яких рішень педагогічної ради та колегіальних органів ви берете участь, яких саме рішень, що ви вже зробили. 91% зазначили навчальні плани та програми. 9% опитуваних відповіли, що вони не беруть участь у реалізації рішень педагогічної ради та колегіальних органів. Відповіді на це запитання є повністю формальними, тому, що для реалізації навчальних планів та програм не потрібні управлінські рішення. Це свідчить і про те, що в навчальних закладах відсутні дійсно масштабні, стратегічні рішення, які усвідомлюються членами педагогічних колективів і в реалізації яких беруть участь педагоги. Цей факт знову таки свідчить про демонстраційний, формальний характер діяльності колегіальних органів.

У контексті нашого дослідження нас також цікавило питання, яким чином відбувалася децентралізація управління освітніми закладами освіти в останні десятиліття. Респонденти зазначають, що децентралізація управління в системі освіти відбувалася здебільшого завдяки таким напрямкам, як атестація керівників закладів освіти; внесення змін до порядку призначення на посаду керівників освітніх закладів; звіт керівників навчальних закладів перед трудовим колективом та громадськістю про свою діяльність.

Серед особливостей процесу демократизації управління освітніми закладами протягом останнього десятиліття респонденти визначали такі:

- 1) делегування повноважень керівників окремим співробітникам;
- 2) розвиток колегіальних основ діяльності керівника;
- 3) відмова від кулуарності у прийнятті управлінських рішень;
- 4) забезпечення гласності рішень, які ухвалюються;
- 5) демократизація контролю викладачів;
- 6) надання підлеглим повної свободи дій;
- 7) створення умов для особистісного розвитку співробітників.

Крім того, респонденти також відзначали, що делегування певних управлінських функцій та повноважень громадським

організаціям, методичним об'єднанням, творчим групам педагогів в управлінні освітнім закладом відбувалося завдяки створенню системи управління експериментальними навчальними закладами на засадах демократії, колегіальності, соціального захисту учасників навчально-виховного процесу, а також упровадження інноваційних технологій у навчально-виховний процес.

Досить цікаве розуміння щодо делегування певних управлінських функцій та повноважень громадським організаціям, методичним об'єднанням, творчим групам педагогів в управлінні освітнім закладом було висловлено одним із респондентів-педагогів, яка зазначила, що кожному педагогічному працівнику було надано можливість вносити доповнення до посадових інструкцій, брати активну участь у моделюванні структури організації навчально-виховного процесу у школі. Таке твердження педагога освітнього закладу як підлеглого підтверджує процес демократизації управління освітніми закладами.

Анонімність анкетування надала респондентам можливість не тільки давати відверті відповіді на питання, а й висловлювали власні думки щодо зазначеної проблеми. Один із респондентів, стаж роботи якого складає понад 35 років, вважає, що для ефективного функціонування освітнього закладу необхідно: узгоджувати цілі керівництва навчального закладу із цілями батьків; переглянути форми й методи роботи з батьками; розвивати у батьків навички благодійності, громадської активності, розширювати їхні повноваження в управлінні освітніми закладами, тобто розширювати повноваження у виробленні й прийнятті рішень та реалізації правових управлінських рішень в освіті. Крім того, респондент зазначає, що батькам не вистачає вмінь співпрацювати з іншими громадськими організаціями й установами, оскільки всі ці функції виконують члени методичного об'єднання вихователів і класні керівники навчальних закладів.

На думку респондентів, з метою демократизації управління та встановлення зворотного зв'язку для поточного корегування управлінських рішень у навчальному закладі працюють колективні органи учнівської (учнівські збори) та батьківської (батьківські збори, піклувальна рада) ради. Акцент діяльності керівника зміщено на вдосконалення особистої діяльності та створення умов для самоорганізації роботи учнів, учителів, працівників адміністрації через

узгодження власних функцій із функціями співробітників, унаслідок чого забезпечується мотивація праці [3, с.121 – 123].

Особливістю розробленої методології дослідження є те, що розроблені методики дозволяють перевіряти результати одна одної та таким чином забезпечувати об'єктивність та надійність отриманих результатів. За результатами одного із опитувань за 10 бальною шкалою найнижчий бал отримав критерій «У навчальному закладі звичайна справа – критика керівників», що означає, що в навчальних закладах не прийнято критикувати керівників.

Низькі бали також отримали критерії, що стосуються учнівського самоврядування. Учнівське самоврядування майже не має реальних прав і не вирішує важливі питання – зазначали респонденти.

Але одночасно низький бал дістав й критерій, що вказував на наявність критики, стягнень, підкорення та примусу працівників, що свідчить про те, що авторитарний стиль управління не є панівним.

Щодо делегування колегіальним органам повноважень дослідження свідчить, що воно майже не розповсюджується на питання матеріального забезпечення установи. Питання фінансування не були відмічені жодним працівником, як доручені для вирішення колегіальним органам.

У досліджуваних установах працює батьківське самоврядування, яке має можливість впливати на управлінські рішення. Але активну участь в управлінні вони приймають тільки на загальних зборах два рази на рік.

Освітні заклади можна поділити на три групи щодо організації та проведення педагогічних рад. До першої групи можна віднести освітні заклади в яких педагогічна рада є дещо формальним органом. За зовнішніми ознаками це педагогічна рада, а за внутрішніми властивостями вона не реалізує своїх головних функцій. На засіданнях таких педагогічних рад 80% - 90% доповідей робить адміністрація освітнього закладу, вчителі та інші працівники школи готують доповіді самостійно, коли на педраду виносяться питання аналізу їх роботи та творчі звіти наприкінці семестру або року. Після виступу доповідача обговорення питання частіше всього не відбувається, запропоноване рішення приймається одноголосно, що свідчить про незацікавленість членів колективу у даному питанні. Про це свідчить і той факт, що під час доповіді вчителі займаються своїми справами (перевіряють зошити, заповнюють журнали, грають на телефонах). Отже, питання, винесені на педраду не є актуальними і значущими для більшості

колективу, також, на нашу думку, це може свідчити про низький рівень сформованості колективу (відсутності зацікавленості у вирішенні проблемних питань і вияву поваги один до одного) або втомленість працівників, бо педради проводяться наприкінці робочого тижня після сьомого уроку.

На жаль, таке проведення педради не стає поштовхом для самовдосконалення та самоконтролю, а є засобом знаходження винних, через яких стало неможливо виконання рішення педради чи впровадження передового досвіду. Дана позиція директора школи призводить до зниження рівня активності працівників та небажання брати на себе відповідальність за прийняття та виконання певних управлінських рішень.

Другу – саму численну групу складають навчальні заклади, в яких у проведенні педагогічної ради можна виокремити як позитивні так і негативні властивості.

До третьої нечисленної групи можна віднести ті навчальні заклади, в яких педагогічна рада є неформальним органом, який обговорює дійсно актуальні проблеми, в діяльності якого активну участь беруть всі присутні, які зацікавлені у пошуку ефективних засобів вирішення наявних проблем, прийняті рішення конкретні та зазвичай їх виконують і керівники та інші працівники

У проаналізованих навчальних закладах на педагогічних радах була висока кількість присутніх. Відзначимо, що педагогічну раду відвідували не менше 95% працівників закладів. Доповідав частіше всього директор закладу (50%). Рідше доповідали заступник директора (10%), викладачі (40%). Усі основні питання та їх вирішення записувались секретарем педагогічної ради.

Як приклад, можемо привести деякі теми, у обговоренні яких працівники брали участь із різною активністю: у обговоренні плану роботи педагогічного колективу школи участь приймали майже всі, а що стосується розподілу суспільного навантаження, то рішення приймала голова педради – директор, з причини відсутності бажаючих виконувати обов'язки, які не прописані у посадовій інструкції.

У середньому відсоток виступів директорів та заступників директорів був більше 60% на усіх проаналізованих педагогічних радах. Це свідчить про недостатню готовність брати відповідальність та проявляти активність працівниками закладів освіти. Також цю тенденцію можна пояснити стереотипом поведінки підлеглих, та небажанням керівників дійсно прислухатись до думки підлеглих, що

свідчить що вони не поділяють основні цінності демократичного управління.

Також зазначимо, що спостерігались і дуже активні працівники. Ці викладачі висловлювались стосовно основних питань, що розглядались на педагогічних радах. Вони були активні на всіх педагогічних радах, брали участь у обговоренні різних питань. Активних педагогів від загальної кількості було 16%.

До неактивних працівників було віднесено тих, хто утримувався від відповідей, чи відповідав на питання, на які мусили відповісти всі. Таких працівників було 13%.

Зазначимо, що не на всіх педагогічних радах була виголошена критика рішень директора. Досить часто до рішення прислухались, із ним погоджувались. Дискусії та критика спостерігалась на 40% педагогічних рад. Питання, які обговорювали, стосувались проблем успішності, підготовки до конкурсів, розподілу навчального навантаження. Критика була проголошена заступником директора, завідувачими відділами, викладачами.

Усі керівники спокійно та гідно реагували на критику, продуктивно вирішуючи питання. Не зважаючи на напружені дискусії, ці питання також були вирішені за результатами педагогічних рад.

Отже, спостереження за педагогічними радами нашої школи дає нам такі висновки: більша управлінська активність зосереджена у керівника закладу; вчителі приймають участь у обговоренні управлінських питань, але не завжди активно; критика рішень керівника прийнятна та присутня на педагогічних радах; контроль прийнятих рішень проводиться не регулярно, відсутня його процедура.

Узагальнення отриманої у дослідженні інформації щодо діяльності головного колегіального органу ЗЗСО дозволяє виокремити типові властивості:

- Педагогічну раду відвідували 90-95 відсотків педагогів.
- Доповідає на засіданнях частіше всього директор закладу та його заступники.
- Під час доповіді вчителі часто займаються своїми справами (перевіряють зошити, заповнюють журнали, грають на телефонах).
- Активних педагогів від загальної кількості присутніх було 15-20%.
- Більшість педагогів не проявляє активності під час обговорення питань.

- Педагоги рідко вносять пропозиції до постанови.
- Більшість присутніх приймає участь тільки у голосуванні про прийняття рішення.
- Більш поширеною є критика викладачів, але є випадки критики і керівників.
- На засідання педагогічної ради закладу інколи запрошують представники громадськості, проте вони не завжди приходять на засідання.
- Часто рішення, які приймаються педрадою, є досить розмиті, оскільки носять декларативний характер (посилити контроль, продовжити роботу в напрямі, активізувати роботу вчителів та ін.) і не відображають певних, конкретних дій, які треба виконати членам колективу.
- Терміни виконання прийнятих рішень часто визначаються як «постійно» або «протягом року», «протягом семестру» виконавців конкретно не визначено, або використовують запис «відповідальні вчителі, вихователі».
- Запропоноване рішення, як правило, приймається одногосно, що свідчить про незацікавленість колективу у питаннях, які розглядаються, та формальному ставленні до педагогічної ради.
- Рішення на педрадах приймається колегіально за результатами голосування, але директор має значний вплив на вчителів і, зрештою, останнє слово належить йому. Відчутним є те, що фактично рішення приймає директор. Контроль прийнятих рішень проводиться не регулярно, відсутня його процедура.
- Виконання рішень попередньої педради не обговорюється колективом, керівник стверджує, що все виконали в строк.
- Основний недолік традиційної форми педагогічної ради з доповіддю - низька активність педагогів. До недоліків традиційних рад на основі доповіді можна віднести: авторитарний стиль, перетворення ради в інструктаж; поверхнєве обговорення поставлених проблем; слабкий зв'язок теорії із практикою, абстрактність доповідей; майже повна відсутність самостійної діяльності педагогів; низька результативність.
- Фактично у більшості навчальних закладів керівники маніпулюють процесом прийняття колегіальних рішень. Як зазначає Марк Е.Генсон керівник на засіданнях часто займається захистом своєї сфери впливу. Він може ігнорувати пропозиції, відкласти їх, вивчити – створити комісію, відкинути, публічно підтримати та нічого не робити.

[1, с.117]. Це відбувається навіть у самому демократичному колегіальному органі освітніх установ – Вченій раді ЗВО. Виокремлення механізмів такого маніпулювання є важливою проблемою теорії та практики управління.

Вивчення діяльності Вчених рад та опитування педагогів дозволяє виокремити поширені **механізми маніпулювання** процесом прийняття колективних рішень:

- Вплив керівництва на забезпечення лояльного складу вченої ради.

- Селекція питань що виносяться на обговорення вченої ради.

- Система відповідальних представників вищого керівництва за підготовку питань на засідання ради.

- Обов’язкове узгодження проекту рішення з керівником ЗВО.

- Відсутність дієвого контролю за виконанням рішень дозволяє не виконувати небажані рішення, які потрапили до остаточного рішення.

- Керівництво засіданнями ректором чи проректором ЗВО.

- Склад президії, який становлять тільки ректор та проректори.

- Підготовка керівниками ЗВО виступаючих на засіданні, перевірка підготовлених виступів.

Подолати механізми маніпулювання дозволяють нові ідеї та процедури управлінської діяльності. Такі процедури мають базуватися на принципах відкритості, прозорості, співпраці. Вся інформація про плани роботи, питання, які будуть обговорювати, тих хто буде брати та бажає взяти участь у підготовці рішення, методики дослідження, критерії оцінки, отримані результати аналізу, пропозиції щодо майбутнього рішення – все це за допомогою сучасних інформаційних технологій має бути у відкритому доступі та підлягати широкому обговоренню всіх зацікавлених у вирішенні наявної проблеми. А роль керівників у реалізації нових процедур має полягати у розвитку громадської активності членів колективу, налагодження співпраці різних груп інтересів та перетворення цих процедур на стабільно функціонуючі. За наявної необхідності будь-який керівник має можливість особисто взяти участь у підготовці того чи іншого рішення.

Прикладів маніпулювання діяльність колегіального органу безліч. Розглянемо один із них. У ЗВО Вчена рада є переважно формальним органом, учасники засідань не проявляють активності, одностайно голосують за прийняття рішень, не вносять пропозицій,

якщо у постанову і потрапляють дійсно важливі підготовлені комісією пропозиції їх можуть не реалізувати та не перевіряти їх виконання. Члени Вченої ради не подають пропозицій до плану засідань на наступний рік, тому керівники ЗВО планують звіти керівників факультетів та інститутів, які тільки відволікають від дійсно актуальних загально університетських проблем. В умовах майже повної відсутності автономії структурних підрозділів такі звіти не мають сенсу. Важливіше на засіданнях Вченої ради розглядати загально університетські проблеми: стратегію розвитку ЗВО, розвиток матеріальної бази, організацію практик студентів, розвиток кадрового потенціалу, інформатизацію навчального закладу, розвиток освітнього середовища, а, якщо і заслуховувати звіти, то, в першу чергу, керівників загально університетських структур – проректорів, керівників управлінь, відділів.

Прикладом маніпулювання діяльністю колегіального органу є ситуація, коли в одному із навчальних закладів на нараді вчитель української мови запропонував вилучити з плану роботи предметні тижні, мотивуючи це тим що учні є і так перевантаженими. На це керівник пообіцяв винести це питання на серпневу конференцію. Та воно навіть не було заявлено у порядку денному в обіцяній конференції. Такі приклади є непоодинокими. Можна зробити висновки, що до думки педагогічних працівників не завжди прислуховуються.

Не існує одного засобу, який дозволить змінити ситуацію. Але головна умова – залучення до керівництва освітнім закладом професійного керівника, який забезпечить системне реформування управління на демократичних засадах. Педагогічна (вчена) рада є мікроелементом системи управління, але цей елемент характеризує всю цю систему: професіоналізм керівника, ефективність управлінських рішень, стиль управління, управлінські цінності, наявність колективу педагогів, активність членів колективу, наявність обґрунтованої стратегії розвитку закладу, якість освітнього процесу. Тому залучення експертів до аналізу цього мікроелементу управління, широке оприлюднення результатів експертизи може стати ключовим моментом у розвитку освітнього закладу. Такий аналіз можна розглядати як один із елементів державно-громадського управління освітою.

У дослідженні було виявлено позитивну динаміку в організації засідань педагогічних рад в деяких освітніх закладах у 2016 – 2017

навчальному році: 25% виступаючих - керівники, 75% - працівники; рішення приймаються з кожного питання окремо, рішення обґрунтовані, визначаються чіткі терміни виконання та відповідальні особи, пропонується декілька пропозицій, по кожній проходить голосування, переважна більшість пропозицій від педагогів; перше питання кожної педради – виконання рішень попередньої педради, вихователь – методист дошкільного освітнього закладу аналізує якість виконання рішень, відмічає позитивні та негативні сторони, висловлюється похвала виконавцям; іноді простежується критика керівництва.

Цікавим є приклад наведений педагогом А.Г., яка розповідає, що на деякі питання, які обговорювалися, колектив відповідав письмово, потім відповіді аналізувалися і приймалися рішення на основі анонімного голосування.

Обговорення таких питань як навчальне навантаження, громадські доручення, часто мають конфліктний характер. У їх вирішенні, за відповідями 63% опитаних, вирішальне слово належить директору установи. І хоча у деяких закладах освіти показово створюються ініціативні групи, скликаються методичні об'єднання для вирішення питання розподілу навчального навантаження на наступний рік, протоколи цих засідань зазвичай навіть не доходять до директора, бо працівники впевнені, що їх думка не буде врахована. У свою чергу, й директори в більшості випадків не беруть до уваги рішення методичних об'єднань. Це свідчить про відсутність у навчальних закладах норм організаційного порядку, які визначають процедуру вирішення таких проблем. Причиною такої ситуації є небажання керівника втратити частину своєї влади, або його непрофесійність.

Демократичний характер управління освітніми закладами має характеризувати така форма роботи як нарада. За своєю сутністю саме нарада – має бути найбільш яскравим прикладом реалізації принципу колегіальності управління, але в реальному житті нарадою зазвичай називають те, що таким вважати не можна. Нарада як форма роботи передбачає колективне обговорення тієї чи іншої проблеми і колективне прийняття рішення. А за багаторічною традицією на «наradі» керівник зазвичай висловлює негативні оцінки певних аспектів діяльності працівників та ознайомлює підлеглих з особисто прийнятими рішеннями.

Під час проведення інтерв'ювання було з'ясовано, що 70% респондентів не змогли назвати які повноваження делеговані (або можуть

бути делеговані) колегіальним органам навчального закладу. 15% зазначили лише затвердження статуту школи та плану роботи на новий навчальний рік. Лише 15% від всієї кількості працівників в навчальному закладі змогли надати більш розгорнуту відповідь: затвердження статуту школи, розробки поправок до статуту та плану роботи школи, пошук додаткового фінансування, представлення інтересів школи в різних громадських і державних органах. 90% працівників вважають доцільним прийняття керівником одноосібно важливих рішень щодо діяльності навчального закладу, оскільки не вважають себе компетентними і не хочуть брати на себе відповідальність за прийняті рішення. Лише 10% опитаних хотіли б приймати активну участь у прийнятті важливих рішень щодо діяльності навчального закладу.

Деякі респонденти вважають, що делегувати можна обов'язки керівників, що свідчить про низький рівень демократичної культури, незрозуміння того, що делегують владні повноваження – право приймати певні управлінські рішення.

Аналіз управлінської теорії та практики дозволяє зробити висновок про те, що можна делегувати колегіальним органам та окремим працівникам:

- розподіл навчального навантаження викладачів, за умови наявності нормативного документу;
- розподіл громадських доручень, але повідомити про прийняте рішення має керівник;
- підготовку звітів з певних проблем;
- проведення нарад у ситуаціях, коли певний працівник очолює той чи інший напрям роботи;
- складання розкладу навчальних, гурткових занять;
- аналіз та оцінку певних аспектів діяльності колективу;
- розподіл додаткових виплат;
- підготовку пропозицій щодо напрямів розвитку;
- підготовку доповідей на засідання колегіальних органів;
- підготовку рішень педагогічної ради;
- підготовку проектів наказів.

У ході дослідження були виявлені численні факти, які характеризують стан управління навчальними закладами. Так, є освітні заклади в яких дуже високий рівень плинності кадрів та деякі педагоги вимушені виконувати по 30 годин на тиждень з причини недостатньої кількості працівників. Розпочинати вирішувати цю проблему

необхідно із заміни керівника, а перед новим керівником ставити завдання: нормалізувати роботу освітнього закладу, сформувати сприятливий психологічний клімат, залучити нових працівників, налагодити зв'язки з громадою для того щоб забезпечити працівників додатковими виплатами.

Однак є приклади, які дещо відрізняються від масової практики управління. Так, директор Лисичанського дошкільного навчального закладу «Світлячок» за допомогою сайту забезпечує прозорість рішень та діяльності освітньої установи, звітує про діяльність ради закладу перед громадськістю наприкінці навчального року, сприяє діяльності батьківської ради.

До складу батьківської ради дошкільного навчального закладу №8 «Світлячок» входять 11 батьків (по одному делегованому члену від кожної групи), засідання батьківської ради проводяться за затвердженим графіком або за потребою позачергово. Керівник закладу та члени колективу можуть бути запрошені на засідання батьківської ради для вирішення нагальних питань. Також керівник або представники педагогічного колективу можуть звернутися із клопотанням або пропозицією до ради закладу, але остаточне рішення приймають батьки. Голова ради обирається на загальній батьківській конференції у вересні місяці шляхом відкритого голосування, делеговані члени в раду закладу обираються на групових батьківських зборах. Голова ради звітує про діяльність ради закладу перед громадськістю наприкінці навчального року. Кожного місяця на сайті закладу оприлюднюються фінансові звіти щодо грошових благодійних внесків батьків. Цими коштами розпоряджається саме батьківська рада. Треба відмітити, що керівник дошкільного закладу №8 «Світлячок» активно співпрацює з батьками і надає реальну можливість батькам та громаді брати участь в управлінні навчальним закладом, забезпеченні його функціонування та зміцнення матеріально – технічної бази. Проте батьки найчастіше активні під час розподілу грошових благодійних внесків та мало активні під час винесення пропозицій щодо вирішення наявних проблем, зазвичай чекають на клопотання від адміністрації.

Деякі керівники освітніх закладів та їх заступники беруть участь у створенні рад, що вирішують питання розподілу навчального навантаження, громадських доручень, удосконалення навчальних планів та програм. Але значна частина керівників залишає за собою розподіл навчального навантаження викладачів, тому, що це потужний ресурс їх влади. Така ситуація свідчить про те, що в освітніх установах

відсутні нормативні вимоги щодо розподілу навчального навантаження. Якщо такі вимоги колективно розроблені та затверджені, то керівнику не має сенсу самому розподіляти навчальне навантаження і він може делегувати свої повноваження певному колегіальному органу.

На перший погляд розподіл навчального навантаження вчителів детально регламентований, але управлінська практика свідчить що цей аспект організації діяльності вчителів є складним та в деяких випадках конфліктним. За законодавчо-нормативними документами рішення про розподіл навчального навантаження приймає директор та узгоджує його з профспілковою організацією. Але цю проблему можна вирішувати різними шляхами. Директор може делегувати свої повноваження дорадчому колегіальному органу, створеному для вирішення цього завдання. Директор може ініціювати розробку положення про розподіл навчального навантаження освітньої установи та після колективного його обговорення та затвердження вирішувати цю проблему відповідно положенню. Але у будь-якому разі, остаточну відповідальність за розподіл навчального навантаження несе керівник освітньої установи, тому саме йому вирішувати – чи завжди погоджуватися з рішенням дорадчого органу, чи зберегти за собою право діяти всупереч колективним рішенням. Однак керівник має розуміти, що, якщо він буде діяти всупереч колективним рішенням, то це може повністю зруйнувати діяльність дорадчого органу.

На сьогодні актуальним залишається процес децентралізації управління освітніми закладами, розширення автономії навчальних закладів та розвиток їхнього співробітництва із громадськими організаціями.

Дієвим органом щодо залучення громадськості до справ виховання й навчання є піклувальні ради, які, відповідно до Положення про заклад загальної середньої освіти, створюються в усіх закладах освіти різних типів і форм власності.

Піклувальна рада – це орган самоврядування, метою якого є забезпечення доступності загальної середньої освіти для всіх громадян, задоволення освітніх потреб кожної особи, залучення широкої громадськості до вирішення проблем навчання й виховання. До складу піклувальних рад навчальних закладів входять голови сільських рад, директори підприємств, установ, закладів освіти, товариств, фірм, приватні підприємці, медичні працівники тощо. Піклувальні ради допомагають у вирішенні актуальних проблем розвитку шкіл області,

навчанні та вихованні учнів, беруть активну участь в обговоренні питань організації навчально-виховного процесу, проведенні «круглих столів», залучаються до участі в роботі загальношкільних батьківських зборів. Вони нагороджують грамотами та цінними подарунками переможців і призерів олімпіад і конкурсів, турбуються про дітей, яким батьки не приділяють належної уваги, надають допомогу в організації та проведенні ювілейних свят, ремонтних робіт, у поповненні фонду науково-методичної літератури тощо.

Вивчаючи досвід роботи закладів освіти областей України, зокрема Луганської, Полтавської, Миколаївської, Харківської та ін., вважаємо, що піклувальні ради вміють визначати цілі та завдання, стратегію своєї діяльності та тактику взаємовідносин з адміністрацією школи, планувати роботу й аналізувати отримані результати. У ході опитування членів піклувальних рад ми встановили, що у створенні та діяльності піклувальних рад у загальноосвітніх навчальних закладах існують певні проблеми, зокрема:

- має місце формальне створення таких органів;
- дублювання складу та роботи піклувальної ради, батьківського комітету та ради закладу освіти;
- недостатня обізнаність членів піклувальних рад із нормативно-правовими актами, що регламентують їхню діяльність.

Узагалі тенденція роботи піклувальної ради залежить від активності батьків, діти яких навчаються у певному навчальному закладі. Однак, піклувальна та батьківська ради є різними органами. Безумовно, робота була б більш ефективною, якби піклувальна рада обиралась не на загальних зборах певного навчального закладу, а на зборах громади, що забезпечило б реальну участь місцевих громад в управлінні освітою.

Звідси постає питання про необхідність створення піклувальних рад у кожному окремому закладі освіти, що сприятиме створенню піклувальних рад на рівні освітнього округу. Тоді би громада дійсно визначала освітню політику й формувала суспільне замовлення щодо певного навчального закладу. Тобто піклувальна рада стала б «паралельною» управлінською структурою, які діють і в інших країнах, саме вони забезпечують освітянам демократизм управління, реальну автономію навчальних закладів, захищеність від свавілля місцевої бюрократії.

Аналіз основних державних документів із питань управління загальною середньою освітою засвідчив, що в сучасних умовах

розбудови незалежної України суттєво змінюється роль держави: вона стає демократичним регулятором суспільних відносин, гарантом і захисником інтересів і прав кожного громадянина. А сучасна нормативно-правова база розвитку освіти декларує необхідність модернізації управління освітою, яка передбачає: оптимізацію державних управлінських структур; децентралізацію управління; перерозподіл функцій та повноважень; перехід до програмно-цільового управління; поєднання державного та громадського контролю; створення системи моніторингу управлінських рішень, їхнього впливу на якість освітніх послуг на всіх рівнях.

Очевидно, що самоврядування являє собою форму організації життєдіяльності колективу, що забезпечує його розвиток на демократичних принципах для досягнення суспільно значущих цілей, водночас дозволяє попереджати та розв'язувати суперечності, що виникають між окремими членами колективу та колективом загалом, між працівником і адміністрацією.

З позицій адміністративного права самоврядування включає залучення всіх учасників освітнього процесу завдяки комплексу форм, методів і певних процедур.

Самоврядування навчальних закладів передбачає право на:

- самостійне планування роботи, вирішення навчально-виховної, науково-дослідної, методичної, економічної і фінансово-господарської діяльності;

- участь у формуванні прийому учнів, студентів, слухачів з урахуванням державного контракту (замовлення) та угод підприємств, організацій, громадян;

- визначення змісту компонента освіти, що надає навчальний заклад;

- прийняття на роботу педагогічних, науково-педагогічних, інженерно-педагогічних та інших працівників, а також фахівців з інших держав, зокрема за контрактами;

- самостійне виконання всіх видів асигнувань, затвердження структури і штатного розкладу в межах встановленого фонду заробітної плати;

- здійснення громадського контролю за організацією харчування, охорони здоров'я, охорони праці в навчальних закладах [3, с.151 – 153].

Аналіз нормативних документів освітніх закладів показав, що основні положення нормативних документів щодо демократизації освіти стосуються трьох основних тем: участь учнів та працівників та

інших стейкхолдерів в управлінні; створення піклувальних, наглядових, батьківських рад, органів учнівського самоврядування; прозорість управлінських рішень, розподілу бюджету. Ці положення є основними у становлення суті демократизації управління освітою, та практична їх реалізація є показником успішності становлення демократичності управління закладом освіти. Аналіз основних нормативних документів, які регламентують управління навчальними закладами, показав, що не всі положення знаходять місце у статутах установ, посадових обов'язках працівників, положеннях про діяльність колегіальних органів. Під час аналізу нормативних документів навчальних закладів виявлено, що вони формально дублюють положення освітніх законів, але не містять конкретизації положень щодо демократизації управління, відсутні чіткі рекомендації та положення щодо організації громадських рад та системи громадянського самоврядування в управлінні. У посадових інструкціях не прописано як саме директор сприяє створенню та роботі піклувальних, учнівських рад та батьківських комітетів, які питання ними обговорюються. У навчальних закладах відсутні кодекси поведінки, які регламентують стосунки. Виявлено що стиль управління у більшості навчальних закладів авторитарний, конфліктні ситуації частіше всього вирішуються на користь керівника.

Отже, аналіз нормативних документів різних рівнів дає змогу визначити, що положення про демократизацію управління навчальними закладами потребують конкретизації та доповнення.

Дослідники-магістранти зробили висновок, що залишається недемократичною і непрозорою процедура призначення керівника на посаду. Вони не знайшли жодного доступного розробленого Положення в нормативній базі України щодо призначення на посаду керівників освітніх закладів. На жаль, призначення керівника досі залишається в компетенції відділів освіти та голови міської ради, а інколи і депутатів Верховної ради. Цей шлях є хибним, бо вже на початковому етапі не відповідає ідеї державно– громадського управління освітою, бо громадськість не впливає на призначення керівника.

У дослідженнях констатується той факт, що керівники, які були призначені на посади в останні три роки, наприклад, у м. Лисичанську проходили співбесіди з начальником відділу освіти та представниками окремих служб. Ця процедура не є нормативно обумовленою, та більше того – не передбачає визначення рівня професійної компетенції

претендента на посаду, з'ясування його комунікаційних, особистісних, психологічних, менеджерських, організаторських та інших якостей, наявність спеціальної освіти тощо. Вони зазначають, що ця процедура є суто формальною, і рішення щодо призначення керівника приймається кулуарно у вищих щаблях міської влади. Як правило, претендентів на посаду керівника висуває спеціаліст відділу освіти відповідальний за ту чи іншу ланку освіти. Але розвиток місцевого самоврядування, розвиток державно-громадських засад управління освітою має змінити ситуацію.

Працівники та керівники навчальних закладів ще не повністю усвідомили цінність демократизації управління.

Наявна структура органів управління освітніх закладів відповідає сучасним вимогам, але і досі всі важливі рішення приймаються керівниками. Колегіальні органи та учнівське самоврядування не мають реальних прав. Регламентуючі вказівки є головними засобами впливу на працівників, а якщо хтось не згоден, то все одно має виконувати дані вказівки. Реальна влада і досі сконцентрована тільки у керівників навчальних закладів. Отже, процес демократизації управління навчальними закладами у досліджуваних установах знаходиться лише на початковому етапі розвитку.

Участь батьків в управлінні зводиться до благодійної діяльності з метою надання матеріально-технічної допомоги у формі виділення коштів на закупівлю необхідного обладнання чи здійснення ремонтних робіт приміщень закладу. Батьки проявляють високу активність в розподілі грошей та не дуже зацікавлені заглиблюватися в навчально-виховний процес.

Дослідження стилю управління показало, що усі керівники навчальних закладів, у яких проводилось дослідження, вважають, що стиль їх управління демократичний, на відміну від працівників цих навчальних закладів, які вважають, що це авторитарно-демократичний стиль. Але стиль управління може бути авторитарним, або демократичним, а окремі прояви демократичності чи авторитарності не змінюють сутності пануючого стилю. Особливо небезпечним є те, що під впливом демократичного дискурсу авторитарні керівники маскують свій стиль управління під демократичним «одягом» – демонструють діяльність колегіальних органів, колегіальне прийняття рішень, делегування повноважень.

Вивчення діяльності навчальних закладів свідчить, що в них переважає авторитарний стиль керівництва, бо світогляд більшості

майбутніх керівників формувався під час панування авторитарної, навчально – дисциплінарної моделі в освіті. Такі керівники, маючи достатній обсяг влади, нав'язують свою волю підлеглим, свідомо обмежують контакти з підлеглими, проявляють нетерпимість до заперечень, формально проводять наради, перевищують межу законів, часто застосовують адміністративні стягнення тощо. Їх підлеглі (педагоги, методисти, вихователі), які згодом стають керівниками, наслідують такий стиль керівництва, бо найчастіше не мають уяви про інший стиль керівництва, не розуміють як вибудовувати стосунки на демократичних засадах. Тож дефіцит демократичної управлінської компетентності можна пояснити тим, що значна кількість керівників освітніх закладів не бажає змінювати свій світогляд, «вийшли з рядових вчителів, вихователів», і колишньому педагогу доводиться переважно самостійно освоювати «освітній менеджмент». У Луганській та Донецькій області кількість керівників, які мають освіту з менеджменту залишається незначною.

У ході дослідження з'ясовано, що супротив реформуванню освіти в частині навчальних здійснюють керівники, які, довгі роки керують за допомогою авторитарного стилю управління, та вчителі, які протягом багатьох десятиліть, працюють не змінюючи методи, методики і форми викладання і спілкування. Тому для більш швидкий перехід до демократичного управління навчальним закладом й переходу до європейської моделі освіти, в основі якої полягають принципи гуманізму, демократії, людиноцентризму неможливий без зміни «команди», цих «застарілих» працівників і керівників, які не бажають змінюватися. Це, звісно, радикальний метод, і не повинен стати основним, оскільки є і ті досвідчені, з великим стажем роботи працівники і керівники навчальних закладів, які готові до цих змін. Тому необхідний диференційований підхід до кожного педагога з урахуванням його особистісних властивостей. Це передбачено в Законі України «Про освіту» в якому зазначається, що зміна «команди» працівників навчальних закладів відбуватимуться поступово через перепідготовку і навчання, просвітницьку діяльність серед педагогічних працівників, сертифікацію та ін. Це дозволить оновити педагогічний склад освітніх закладів всієї країни. Отже, як бачимо, на державному рівні передбачено оновлення не тільки методів, форм і методик але й всього світогляду педагогічних працівників, їх поглядів на систему освіти.

Під час переходу від авторитарного до демократичного керівництва відбувається формування основних позитивних характеристик керівників-демократів: справедливості, поваги до підлеглих, турботи про них, делегування повноважень підлеглим, врахування думок підлеглих, доведення вказівок підлеглим у вигляді пропозицій, порад і навіть прохань, інформування колективу про стан справ та перспективи розвитку організації тощо.

Важливою умовою демократизації управління освітніми закладами є перегляд його концептуальних основ, а особистісною основою цього процесу є, перш за все, перехід керівника на демократичний стиль керівництва, який будується на особистісному й діловому авторитеті. У розробці рішень керівник спирається на активну участь ініціативних груп, однак право остаточного вибору залишає за собою. Реалізація демократичного стилю можлива за високого рівня комунікативних, організаторських, інтелектуальних здібностей керівника. Такий стиль керівництва сприятиме правильному прийняттю управлінських рішень, сприятливому психологічному клімату в колективі, високій результативності навчально-виховного процесу [10]. Першочергова мета особистісного творчого розвитку керівника – спонукати себе до самоаналізу, рефлексії, визначення способів підвищення своєї майстерності, форми саморозвитку. Оскільки саморозвиток особистості керівника є запорукою розвитку закладу в цілому.

Зміна управлінського світогляду відбувається або після отримання відповідної освіти, або коли «автократ» усвідомить, що демократичний стиль – це поведінка керівника, який намагається не нав'язувати свою волю підлеглим, а створює клімат у колективі, де працівники мотивують себе самі до праці через потреби вищого рівня.

Дослідження показало що первинна оцінка рівня демократичності управління можлива навіть на основі будь-якого окремого індикатору: активності педагогів на засіданнях колегіальних органів, стану етики у навчальному закладі, якості управлінських рішень, наявності чітких перспектив подальшого розвитку, пануючого стилю управління, розробленості норм організаційного порядку, стану делегування повноважень.

Отже, спираючись на результати проведеного опитування та інтерв'ю працівників школи та результатів спостереження, вивчення документів можна стверджувати що в навчальних закладах

демократизація управління знаходиться на початковому етапі і має демонстраційний характер.

Узагальнюючі відповіді працівників та директорів навчальних закладів, можна виділити напрями роботи, що сприятимуть демократизації управління:

- розробка та впровадження нормативних документів, що рекламували б роботу піклувальної ради, батьківського комітету;
- розробка та впровадження нормативних документів щодо співпраці місцевих органів влади, освітніх закладів та громадських організацій;
- розробка чітких вимог до директора та заступника директора установи щодо сприяння демократизації;
- забезпечення прозорості фінансової звітності установи;
- сприяння активності громадськості, батьків учнів, працівників у прийнятті рішень щодо роботи установи;
- сприяння прозорості контролю управління закладом;
- деформалізація діяльності колегіальних органів;
- розвиток внутрішньої автономії. Особливо цей напрям актуальний для ЗВО, в яких після прийняття нового Закону «Про вищу освіту», не відбувся перерозподіл повноважень на користь факультетів (інститутів) та кафедр.

Позитивну роль у процесі демократизації може відігравати ознайомлення з досвідом управління освітніми закладами в країнах з демократичними цінностями. Повністю відтворити їх систему управління одночасно та швидко неможливо, але поступово запроваджувати окремі демократичні процедури та розглядати демократичні цінності управління як стратегічний орієнтир розвитку навчального закладу - це важливе та реальне завдання.

Демократизація управління навчальним закладом неможлива без активної позиції вчителя. Саме вчитель є тією ланкою, яка поєднує керівництво школи з учнями і батьками і сприяє їх порозумінню.

Підвищити ефективність та демократичність педагогічної ради можна, якщо залучати до її діяльності членів інших колегіальних шкільних органів. Це буде вимушувати виносити на обговорення більш масштабні питання та більш якісно, всебічно готувати їх обговорення.

Щоб посилити демократичні засади управлінням навчальним закладом, при підготовці проведенні педрад слід залучати учнівське

самоврядування, батьківський комітет, раду закладу, керівників громади.

Формування демократичних цінностей стейкхолдерів навчального закладу залежить від того наскільки прозоро та демократично вирішуються найбільш важливі проблеми організації діяльності установи: реалізація законодавчих норм, призначення керівників, прийому на роботу, визначення стратегічних та поточних завдань установи, організації навчального процесу, розподілу фінансових та матеріальних ресурсів, розподілу навчального навантаження та громадських доручень педагогів, оцінки процесу та результатів діяльності, використання засобів заохочення. Найбільш ефективним засобом демократизації є колективна розробка та реалізація процедур вирішення перелічених проблем. Зафіксувати ці процедури мають норми організаційного порядку – постійно діючі правила функціонування навчального закладу. Але треба періодично удосконалювати ці процедури в залежності від наявної у навчальному закладі ситуації.

Окремо треба звернути увагу на те, що управлінська діяльність реалізується за допомогою та переважно в межах спілкування людей, тому демократичне управління обов'язково передбачає етичні стосунки всіх груп стейкхолдерів навчального закладу. Для цього важливо мати у кожному навчальному закладі свій етичний кодекс. Можна, але неефективно, його запозичити в іншому навчальному закладі. Такий кодекс скоріше всього не буде реалізовано. Тому краще, якщо цей кодекс буде розроблено членами колективу, він буде колективно затверджений та колективно буде забезпечено його реалізацію.

У ході дослідження з'ясовано, що в психологічних рекомендаціях щодо усунення конфліктних ситуацій закладено демократичні процедури.

Так, в психології широко розповсюджені універсальні принципи управління конфліктами: 1) інституціалізація конфлікту, тобто встановлення норм та процедур вирішення конфлікту, які передбачають заборону на застосування насильницьких засобів; обмеження кількості учасників і сфер прояву конфлікту; прийняття всіма сторонами певних правил вирішення конфлікту – організаційних або етичних норм, чітких домовленостей та ін.; контроль з боку третіх осіб (державних органів, арбітрів, експертів тощо); 2) легітимація процедури вирішення конфлікту, тобто визнання всіма його сторонами

правомірності певного порядку дій з вирішення конфлікту; 3) структурування конфлікуючих груп, тобто визначення складу учасників конфлікту; 4) редукція конфлікту, тобто його послідовне ослаблення шляхом переведення на більш м'який рівень протистояння.

Тому професійна підготовка керівників, їх орієнтація на наукові основи діяльності може забезпечити демократичний характер управління.

Стан демократизації управління у різних закладах значно відрізняється, але, як ми зазначали, знаходиться переважно на низькому рівні. Вплив на цей процес законодавчих та нормативних документів є ще незначним. Більш впливовими чинниками є авторитарні традиції та рівень професіоналізму керівників. Забезпечити стабільно високий рівень демократичності управління навчальними закладами можна за умови підготовки професійних керівників, формування демократичних цінностей та традицій управління у суспільстві. У наші часи наявний стан управління навчальними закладами, у першу чергу визначає суб'єктивний чинник – особисті якості керівників. У вітчизняній системі освіти протипага одноосібній владі керівників навчальних закладів є слабкими. Демократизація управління навчальними закладами спрямована саме на урівноваження цих механізмів. Функціонування освітніх закладів має відповідати потребам та очікуванням стейкхолдерів, громадянського суспільства, а керівник установи має сприяти реалізації цих потреб.

Особливістю українського освітнього законодавства є те, що воно передбачає можливість демократизації управління навчальними закладами, але не обумовлює його обов'язкову наявність. За умови одноосібної влади керівника освітньої установи, затвердженої законами, він може як сприяти демократизації, та і гальмувати цей процес. У наші часи є дві можливості подолати цей потенційний недолік – або удосконалювати закони, або створити ефективну систему контролю діяльності керівників установ. Перехід від директивного управління до лідерства, самоорганізації, налагодження мережових форм взаємодії в українській шкільній освіті ще не відбувся [8, с.32].

Результати дослідження демократизації управління можна порівняти з результатами опитування директорів та вчителів проведеного Українською асоціацією дослідників освіти за методикою TALIS [12].

У дослідженні з'ясовано, що стаж роботи українських директорів шкіл на керівній посаді в середньому 14,5 років, в той час як міжнародний показник – 8,9 років. Така відмінність зумовлюється втричі більшою часткою українських директорів шкіл, які працюють на посаді директора понад 20 років. Ця категорія в Україні представлена 27,9 % директорів, на відміну від 9,0 % таких директорів у країнах-учасниках TALIS. Українські директори шкіл надають більше уваги навчально-виховній роботі, ніж організаційній та адміністративній. Бюджет часу директора зміщений у бік виконання навчальних та навчально-виховних функцій, у той час, як директори країн-учасниць TALIS більше часу відводять на виконання функцій менеджера-управлінця-адміністратора.

Існують відмінності між переважними джерелами зворотного зв'язку в Україні та інших групах країн. Так, українські вчителі набагато частіше, ніж їхні колеги з країн-учасників TALIS 2013, країн-членів ОЕСР та країн-лідерів PISA, отримують зворотний зв'язок з боку зовнішніх органів або осіб, від членів шкільної адміністрації та директора школи. Ці відмінності у джерелах зворотного зв'язку можуть бути пояснені розподілом обов'язків у школі та рівнем її автономності у різних країнах. Українські показники досить суттєво демонструють домінування вертикальних зв'язків над горизонтальними.

Зворотний зв'язок на основі спотереження за навчальним процесом визнано найпоширенішим в Україні методом. Переважна більшість українських вчителів стверджують, що одними з найпоширеніших методів надання зворотного зв'язків є результати тестування учнів та оцінювання знань вчителів з предмету. Зв'язок з батьками оцінений найнижче. Ці дані можуть бути підставою для висновку про те, що в наданні вчителям зворотного зв'язку щодо їхньої роботи певною мірою недооцінюється думка таких важливих стейкхолдерів, як учні і батьки.

Українські директори більшою мірою залучені до відвідування уроків (83 %). Для порівняння, 49,0 % директорів з країн-учасниць TALIS засвідчили, що виконують цей вид роботи «часто» або «дуже часто», 40,1 % – країн ОЕСР, 46,1 % – країн-лідерів PISA.

Такі ж висновки можна зробити і щодо проведення заходів для того, щоб вчителі брали відповідальність за покращення навчально-виховного процесу, тобто щоб підвищити активність та ініціативність вчителів. В Україні «часто» і «дуже часто» це робили 82,0 %

директорів шкіл, в той час присвячували цьому свій час 68,8 % директорів шкіл з країн-учасниць TALIS, 68,6 % директорів з країн ОЕСР і 61,6 % директорів з країн-лідерів PISA.

Відповіді директорів на це питання є лише констатуючими і дають уявлення про форми підвищення активності вчителів – чи це традиційні педради, чи залучення вчителів дотренінгів, майстер-класів та ін.

Отже, за отриманими результатами можна зробити висновок, що українські директори шкіл надають більше уваги навчально-виховній роботі, ніж організаційній та адміністративній. Бюджет часу директора зміщений у бік виконання навчальних та навчально-виховних функцій, в той час, як директори країн-учасниць TALIS більше часу відводять на виконання функцій менеджера-управлінця-адміністратора.

Дослідження демонструє дані щодо частки директорів шкіл, які відзначають спільну з іншими членами команди відповідальність за виконання таких завдань: працевлаштування вчителів; звільнення вчителів з роботи; встановлення розміру зарплатні, у тому числі шкали виплат; підвищення зарплатні; розподіл бюджету школи; визначення дисциплінарної відповідальності стосовно учнів; визначення процедури оцінювання учнів, у тому числі державного оцінювання; затвердження прийняття учнів до школи; вибір навчального матеріалу; визначення змістового наповнення предметів, у тому числі на рівні навчальних планів; визначення переліку предметів.

Про спільну відповідальність за виконання названих вище обов'язків йдеться тоді, коли, крім директора, у прийнятті рішень і виконанні певних обов'язків беруть участь інші суб'єкти управління школою. У анкеті TALIS було подані такі опції щодо тих, з ким директор може поділяти відповідальність за прийняття рішень і виконання певних обов'язків: члени шкільної адміністрації; вчителі, які не є членами шкільної адміністрації; шкільна рада; органи місцевого самоврядування, районних, обласних, державних органів влади.

Слід зазначити, що спільна відповідальність аналізувалася лише щодо тих видів роботи, які виконує директор. Частина з перелічених функцій, як зазначають директори, не входить до їхніх компетенцій або директор на це не може впливати. Такі результати вказують низький рівень автономії школи.

Дослідження демонструє, що більше українських директорів, ніж в середньому по країнах-учасницях TALIS, поділяють з іншими

суб'єктами управління школою відповідальність за прийняття рішень і виконання таких обов'язків: працевлаштування вчителів (43,5 % проти 39 %); звільнення вчителів з роботи (38,5 % проти 29,5 %); визначення змістового наповнення предметів (38,4 % проти 34,6 %); визначення переліку предметів (54,2 % проти 51,8 %).

Перші дві позиції поділяються виключно з органами місцевого самоврядування. Натомість, менше українських директорів, ніж в середньому по країнах-учасників TALIS, поділяють з іншими суб'єктами управління школою відповідальність у таких сферах: розподіл бюджету школи (31,7 % проти 46,7 %); визначення рівня зарплатні та винагороди (13,6 % проти 17,5 %); визначення процедури оцінювання учнів, у тому числі державного оцінювання учнів (42,1 % проти 52,2 %); затвердження прийняття учнів до школи (10,9 % проти 36,9 %); вибір навчального матеріалу (35,0 % проти 44,7 %).

Дослідження демонструє той факт, що майже всі директори українських шкіл (98,5 %) приймають одноосібне рішення лише щодо затвердження прийняття учнів до школи. Найменше директорів українських шкіл мають вплив на сфери управління школою, пов'язані з оплатою праці працівників, а саме: встановленням розміру зарплатні, в тому числі шкали виплат (20 %) і визначенням підвищення зарплатні (16,5 %), розподілом бюджету школи (38,5 %).

Надані дані прямо демонструють низький рівень фінансової автономії української школи.

Менше половини українських директорів шкіл мають вплив на такі аспекти навчального процесу, як: вибір навчального матеріалу (37,5 %), визначення змістового наповнення предметів, у тому числі на рівні навчальних планів (43 %), визначення процедури оцінювання учнів, у тому числа державного оцінювання (46,5 %).

Ці дані демонструють невисокий рівень академічної автономії української школи.

Частина дослідження TALIS присвячена отриманню інформації щодо того, як в управлінні школою виявляється дистрибутивне лідерство, пов'язане з делегуванням повноважень.

Для отримання цієї інформації анкета містила такі твердження, до яких слід директорам пропонувалося визначити своє ставлення за шкалою «цілком не погоджуюся» - «не погоджуюся» - «погоджуюся»- «цілком погоджуюся»: школа дає працівникам можливість брати активну участь у прийнятті рішень; школа дає можливість батькам та опікунам брати активну участь у прийнятті рішень; школа дає

можливість учням брати активну участь у прийнятті рішень; директор приймає важливі рішення самостійно; у школі присутня дружба, характеризується взаємною підтримкою.

В Україні, і в середньому по країнам-учасницях TALIS, переважна більшість директорів шкіл стверджують, що в їхніх школах присутня культура співробітництва, що характеризується дружньою атмосферою і взаємною підтримкою (87 % і 95,2 %) і наданням працівниками можливостей брати активну участь у прийнятті рішень (96,5 і 97,8 %).

Міжнародний середній показник вказує, що більше третини директорів з країн-учасниць TALIS приймають рішення щодо управління школою одноосібно. В українському освітньому контексті засвідчений показник дещо нижчий (27,4 % проти 34,6 %).

Іншою відмінністю є надання учням можливості брати участь в управлінні школою, де український показник є вищим за міжнародний (87 % проти 76,2 %). Така ж тенденція простежується і щодо участі батьків в управлінні школою (94,5 % проти 82,2 %). Ці показники певною мірою підтверджують наявність шкільної культури співробітництва в Україні.

Зважаючи на обмежений вплив директора на низку сфер діяльності школи (зокрема кадрової та фінансової), то участь інших суб'єктів (батьків, учнів, вчителів) у прийнятті певних рішень є також обмеженою і стосується в основному навчально-виховного процесу.

Щодо складу директорів з'ясовано, що більше п'ятої частини українських директорів шкіл у віці понад 60 років, значна їх частка працює на посаді директора понад 20 років; більшість українських директорів (82,1 %) поєднують повну зайнятість на посаді директора з обов'язками викладання, що значною мірою відрізняється від середнього показника в країнах-учасницях TALIS; майже всі українські директори шкіл (94 %) до або після зайняття посади отримали освіту за управлінською спеціальністю або вивчали навчальні дисципліни, пов'язані з управлінням навчальним закладом, що значно перевищує середній показник за країнами-учасницями TALIS.

Дослідження свідчить, що 99,5% українських вчителів отримують формальну оцінку зрізних джерел. Найчастіше таке оцінювання здійснюється директором школи (97,5%), членами шкільної адміністрації (96,0%) та представниками зовнішніх органів управління освітою (91,5%). Значно меншу активність в плані оцінювання діяльності вчителів виявляють колеги (77,8%) та

призначені наставники (86,5%). Українські показники суттєво відрізняються від міжнародних і демонструють, що вчитель перебуває під значним формальним контролем з боку директора, шкільної адміністрації та зовнішніх органів управління освітою; у системі оцінювання вчителів домінують вертикальні зв'язки над горизонтальними, а формальне оцінювання суттєво переважає над неформальним зворотним зв'язком; поза увагою системи оцінювання залишаються викладання у багатокультурному або багатомовному середовищі і викладання для учнів з особливими потребами.

У розділі описані основні результати двох досліджень. Перше – присвячене безпосередньо демократизації управління, воно реалізовано комплексом методів дослідження, тому може обумовлювати об'єктивні результати. Друге дослідження мало всеукраїнський масштаб, але проводилось методом опитування, який є тільки додатковим у педагогічних дослідженнях. Тому узагальнення різнобічної інформації дозволяє зробити більш обґрунтовані висновки.

1. Стан демократизації управління в різних освітніх закладах має певні відмінності, зокрема переважна їх більшість знаходиться на початковому етапі її розвитку.

2. Частина управлінських практик, наявних в Україні, навіть у порівнянні з іншими країнами, можна вважати позитивними, але під впливом поширених управлінських традицій вони не забезпечують демократичного характеру управління.

3. Не в усіх випадках делегування повноважень, наявність колегіальних органів є показником ефективності управління. Якщо делеговані повноваження не реалізуються, а колегіальні органи формальні, то це є показником низької ефективності управлінської діяльності керівника його низького рівня професіоналізму або бажання дискредитувати колегіальність в управлінні.

4. В сучасних умовах влада керівнику необхідна для того, щоб віддати, делегувати її підлеглим. У разі не реалізації або неефективної реалізації підлеглими наданих повноважень, керівник має можливість повернути собі владні повноваження, але це буде свідченням його непрофесіоналізму. Тому такий засіб краще не використовувати, а допомагати працівникам, представникам громадськості реалізувати їх функції.

5. Нові закони «Про вищу освіту» та «Про освіту» створюють сприятливі можливості для демократизації управління, але це тільки поки що потенційні можливості. Реальний стан управління більшою

мірою визначають усталені традиції та професійні властивості керівників. Керівники освітніх закладів з відповідною освітою, професійними якостями більшою мірою реалізують потенційні можливості освітніх законів.

Література:

1. Генсон Марк Е. Керування освітою та організаційна поведінка / Марк Е. Генсон ; пер. з англ. Х. Проців. – Львів : Літопис, 2002. – 384 с.

2. Іванов Є. В. Демократизація управління освітніми закладами в Україні (остання чверть ХХ – початок ХХІ століття): автореф. дис. на здоб наук. ступ. канд. пед. наук.: спец. 13 00 06 “Теорія та методика управління освітою /Є.В.Іванов. – м. Старобільськ, 2017. - 23 с.

3. Іванов Є. В. Демократизація управління освітніми закладами в Україні (остання чверть ХХ – початок ХХІ століття) : дис. ... канд. пед. наук.:13 00 06/ Іванов Євген Вікторович – Старобільськ, 2017 – 254с.

4. Конвенція про права дітини (20 листопада 1989 року) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/995_021

5. Про вищу освіту від 01.07.2014 № 1556-VII: [із змін. і допов.] станом на 1 січня 2018 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата звернення: 26.06.2018).

6. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII: [із змін. і допов.] станом на 5 вересня 2017 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 26.06.2018)

7. Тоффлер Е. Нова парадигма влади / Е. Тоффлер : пер. с англ. Наталки Бородукової. – К.: Акта, 2003. – 685 с.

8. Управління освітою та шкільна автономія: погляд зі школи: аналітична доповідь /за заг. ред. Л.І.Паращенко – К.: "2UP". – 2013. – 64 с.

9. Хмурова В. В. Управління конфліктами на підприємствах сфери послуг [Електронний ресурс] / В.В.Хмурова, О.С.Новак – Режим доступу:

http://knutd.edu.ua/publications/pdf/Ukrainian_editions/Hmurova2015060405.pdf

10. Хриков Є. М. Управління навчальним закладом: навч. посіб. Ч.1. / Є.М.Хриков. – Х.: ФОП Андреев К.В., 2016. – 354 с

11. Хриков Є. М. Управління навчальним закладом: навч. посіб. Ч.2. / Є.М.Хриков. – Х.: ФОП Андреев К.В., 2016. – 338 с

12. Шудло С. Українські вчителі та навчальне середовище [Електронний ресурс] / С.Шудло, О.Заболотна, Т.Лісова – Дрогобич: ТзОВ "Трек- ЛТД" , 2018. – 300 с. – Режим доступу: <http://www.uera.org.ua/uk/projects>

Т.В.Сич

СПЕЦИФІКА МЕТОДОЛОГІЯ ДОСЛІДЖЕНЬ ПРОБЛЕМ УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ

Наука є культурною домінантою нашого часу, яка має потужний потенціал для якісного перетворення людини та світу. Від рівня розвитку науки у державі залежить подальший розвиток суспільства, якість життя, конкурентоздатність країни. Важко переоцінити її вплив на суспільство, навколишній світ, сучасну людину тощо. Розвиток сучасної науки характеризується надзвичайно швидким накопиченням нових знань, появою нових галузей науки, а також пошуком нових підходів, принципів, методів науково-дослідної роботи. Значення методології у визначенні перспектив розвитку науки значно підвищується, у кожному кандидатському, докторському дослідженні розкривається його методологічні засади. Постає питання, наскільки універсальні методологічні знання щодо різних галузей науки, чи можуть змінюватися методологічні засади у процесі розвитку науки, на яких методологічних засадах необхідно будувати дослідження проблем управління освітою тощо?

Довгий час у науці панувала природничо-наукова методологія, яка відповідала вимогам науковості, виробленим у природничих точних науках, та відбивала досвід аналізу несвідомих об'єктів. На засадах цієї методологічної парадигми відбувався й розвиток наукових дисциплін (психології, соціології, менеджменту та ін.), об'єктом дослідження яких є людина у її відношенні до світу, до інших людей.

Так у людинознавчих дисциплінах здійснювалося імітування методів, теоретичних підходів природознавчих наук та недооцінювалась специфіка об'єкту дослідження, тобто не урахувався вплив, який здійснює людина своєю свідомістю на науковий апарат та процес дослідження [20].

Управління як теорія зародилося на початку ХХ століття, проте теорія управління освітніми системами як галузь науки сформувалася значно пізніше. У вітчизняній науці теорія управління освітою стала активно розвиватися наприкінці ХХ століття, у період інтенсивного творення національної культури суспільства і освіти як її важливої складової. У вітчизняній науці дослідження проблем управління освітою здійснювалися на засадах методології науково-педагогічних досліджень. Але проблематика цих досліджень досить часто виходить за межі педагогіки й потребує пошуку нових засобів та методів вирішення задач досліджень.

Сучасна методологія дослідження не є чимось цілісним і монолітним. В її рамках існують і успішно розвиваються різні концепції та підходи, які доповнюють один одного. У ході дослідження нами було розглянуто більше 70 визначень понять методологія, методологія дослідження, методологія науки, методологія педагогіки, методика, методика, що наведені у словниках, навчальних посібниках, монографіях російських та українських вчених. Незважаючи на наявність фундаментальних праць з методології наукових досліджень, розуміння науковцями сутності поняття «методологія», її структури, змісту далеко не однозначне.

Довгий час методологія розглядалася лише як вчення про методи пізнання. Сама таке трактування виходить із розгляду етимологія слова «методологія» (від грец. methodos – шлях дослідження, спосіб пізнання і logos – слово, поняття, вчення).

У радянські часи методологія науки стала оформлюватися лише в 60-ті – 70-ті роки минулого століття. До цього, та й у ті часи, партійними органами вважалося, що вся методологія укладена в марксистсько-ленінському вченні, і всілякі розмови про які-небудь ще «методології» шкідливі та небезпечні. Незважаючи на це, методологія науки набула розвитку завдяки працям П. В. Копніна, В. А. Лекторського, В. І. Садовського, В. С. Швирьова, Г. П. Щедровицького, Е. Г. Юдіна та інших авторів.

У другій чверті ХХ століття відбулася кардинальна зміна поглядів науковців щодо розуміння та вивчення об'єктів та явищ

дійсності як структур та систем. Аналіз методологічних засад набуває першочергового значення у зв'язку із тим, що дослідники мають справу виключно зі складними пізнавальними конструкціями, науковими проблемами, які виходять за межі конкретних досліджень. Це знайшло прояв у тенденціях сучасної науки щодо інтеграції знань, комплексному аналізі явищ об'єктивної реальності, посиленні зв'язку між різними науковими галузями. Так, у суспільних науках, наприклад, у педагогіці, менеджменті широко застосовуються данні кібернетики, математики, теорії ймовірності та інших наук, які раніше не виконували методологічних функцій у соціальних дослідженнях. Г. Щедровицький зазначає, що цей процес вимагає пошуку спільних прийомів, засобів, методів системного дослідження, методологічного обґрунтування кількісних та якісних методів аналізу, формулювання загальних принципів, правил, що допоможе побудувати системне дослідження [26].

Методологія у науковій літературі розглядається у двох зрізах: як теоретична, яка формується розділом філософського знання гносеології, так і практична, орієнтована на вирішення практичних проблем і цілеспрямоване перетворення світу.

Теоретична прагне до моделі ідеального знання, практична ж – це програма (алгоритм), набір прийомів і способів того, як досягти бажаної практичної мети і не погіршити проти істини, або того, що ми вважаємо істинним знанням. Якість (успішність, ефективність) методу перевіряється практикою, рішенням науково-практичних завдань – тобто пошуком принципів досягнення мети, що реалізуються в комплексі реальних справ і обставин [20].

Для розкриття сутності методології дослідження необхідно звернути увагу на предмет і функції методології. Головною метою методології науки є, насамперед, вивчення тих засобів, методів і прийомів наукового дослідження, за допомогою яких суб'єкт наукового пізнання набуває нові знання про реальну дійсність. А оскільки ці методи і засоби дослідження застосовуються у процесі наукового пізнання, то слід говорити не про методологію взагалі, а про методологію наукового дослідження або пізнання. Така характеристика більш рельєфно відокремлює предмет методології науки від логіки науки і філософії. Методологія наукового дослідження становить частину загальної методології пізнання, але частина найбільш важливу і актуальну як з теоретичної, так і практичної точки зору. Вона розглядає найбільш суттєві особливості і ознаки методів дослідження,

тобто розкриває ці методи їх спільності і глибини, а також за рівнями наукового пізнання.

Найбільш повно узагальнено функції методології пізнання Ю. Сурміним і Н. Туленковим, а саме:

- інструментальна (обґрунтовує інструментарій дослідження, застосування конкретних методів і прийомів пізнання);
- пошукова (орієнтує дослідника на пошук істини, вказує на можливу сферу її знаходження, прогнозує її забезпечує пошук необхідної інформації);
- пояснювальна (розкриває шляхи та способи отримання знання, його будова, істинність і достовірність);
- регулятивна (являє собою цілком певний концептуальний комплекс, що забезпечує регулювання пізнання);
- кумулятивна (накопичує методологічний досвід пізнання) [22, с. 22 – 23].

Основне призначення методології є формування нового теоретичного знання у досліджуваній галузі. Що відповідає в цілому за значенням функціям методології, визначеними іншими вченими:

- забезпечує всебічність отримання інформації про об'єкт дослідження (М. Скаткін);
- створює систему інформації, що спирається на об'єктивні факти і логіко-аналітичний інструмент наукового пізнання (М.Скаткін);
- допомагає введенню нової інформації до фонду теорії науки (Ф. Корольов) [14, с. 4].

Розвиток теоретичного знання у певній науковій галузі залежить від розвитку методології досліджень. Є.Хриков визначає закономірність обумовленості розвитку педагогічної науки розвитком методології цієї науки [24, с 141]. Відповідно до цієї закономірності можна стверджувати, що наука управління освітою обумовлена розвитком її методології. Завдяки методології здійснюється обґрунтування предмета науки з управління освітою; розробка концептуальних принципів та підходів до організації наукових досліджень у цій науковій галузі, відповідних методів дослідження; процедур оцінки наукових досліджень та в цілому процедур оцінки розвитку науки про управління освітою, виявлення закономірностей та визначення перспектив її розвитку у теорії та практиці [30].

Проте, розвиток методології характеризується також рівнем розвитку теорії управління освітою. Не викликає сумніву, що це

взаємозалежні та взаємообумовлені процеси.

Теорія управління освітою розроблялася ученими різних країн. У зарубіжних країнах ця галузь науки розвивалася орієнтовно на різні соціальні, педагогічні, психологічні теорії.

До освітянської галузі вітчизняної науки термін «управління» увійшов до вживання у другій половині 70-х років, замінивши термін «керівництво». У цей період під впливом ідей теорії соціального управління (праці В. Г. Афанасьєва, Д. М. Гвішіані та інших) розпочинається поступовий перехід від традиційного школознавства до розробки основ внутрішкільного управління.

Орієнтація вітчизняних вчених на положення загальної теорії управління та теорії соціального управління призвело до того, що у більшості вітчизняних школознавчих роботах фактично здійснено перенесення загальних положень теорії управління на освітнє підґрунтя. До 1991 року існуючий науковий простір був науковим простором СРСР, наука України була лише його частиною, на методологію досліджень впливала партійна ідеологія радянського часу. У період 50-80 років ХХ століття в УРСР захищено понад 40 дисертацій українських авторів, присвячених різним питанням управління тільки загальноосвітньою школою [1]. Крім цього у наукових дослідженнях підіймалися й інші питання управління освітою.

Після розпаду СРСР Україна вступила в стадію створення власного наукового простору. Цей процес торкнувся й української педагогічної науки. У роки незалежності в Україні відмічається зростання уваги науковців до проблем управління освітою. Економічні реформи, модернізація системи освіти, політичні, суспільні зміни сприяють розширенню кола наукових проблем, виникненню низки складних проблем науково-педагогічного, управлінського характеру, що знайшло відображення у наукових працях вітчизняних вчених.

Новий період розвитку досліджень проблем управління освітою почався із відокремлення окремої спеціальності, присвяченої дослідженням методологічного, теоретичного та прикладного забезпечення функціонування і розвитку всіх рівнів управління освітньою галуззю. Наказом ВАК України від 23 червня 2005 року N 377 було виокремлено у Переліку спеціальностей, за якими проводяться захист дисертацій на здобуття наукових ступенів кандидата наук і доктора наук, присудження наукових ступенів і

присвоєння вчених звань спеціальність 13.00.06 – «Теорія і методика управління освітою».

У зв'язку із реформуванням системи освіти відбулися зміни шифрів спеціальностей. Так спеціальність 13.00.06 – «Теорія та методика управління освітою» відтепер відповідає галузям 07 «Управління та адміністрування» або 01 «Освіта» й відповідно спеціальностям 073 «Менеджмент» та 011 «Наука про освіту» згідно до чинного (нового) Переліку галузей знань і спеціальностей, затвердженого Постановою КМУ від 29 квітня 2015 р. № 266 [17].

Для визначення особливостей методології досліджень проблем управління нами проаналізована тематика більше 120 дисертаційних досліджень, захищених в Україні за останнє десятиріччя за спеціальністю 13.00.06 «Теорія та методика управління освітою», з яких 30 – докторських дисертацій [19]. Але спочатку з'ясуємо особливість управлінської діяльності у сфері освіти, яка являє собою частину, точніше, підсистему всієї системи освітньої (педагогічної) діяльності, а остання - в свою чергу виступає як підсистема по відношенню до більш широкої системи, якою є суспільство в цілому.

О.Бережнова, В.Краєвський виділяють такі види діяльності, кожен з яких якраз і становить одну з підсистем педагогічної діяльності в її цілісності:

- практична (робота педагогів-практиків; вчителі та вихователі в безпосередньому спілкуванні передають учням і вихованцям культурне надбання суспільства, розвивають їх здібності, сприяють становленню особистості);
- адміністративна (діяльність керівників та інших організаторів освітнього процесу);
- науково-дослідна (діяльність працівників науково-освітніх установ із вироблення наукового знання);
- передача результатів педагогічної науки практиці (робота установ підвищення кваліфікації та додаткової освіти, взагалі всіх, хто надає вчителям методичну допомогу) [3].

Необхідно відзначити подвійність положення науки в цій системі уявлень. З одного боку, як відзначає В.Краєвський, педагогічна та наукова діяльність виступають як два рівноправних види. З іншого, наукове пізнання входить всередину системи педагогічної діяльності та визнається одним із її видів. Така подвійність притаманна й діяльності з управління освітою, яка вбудована в контекст освітньої діяльності і багато в чому характеризується тими ж рисами, що й будь-яка

діяльність у даній галузі, а з іншого боку, вона стоїть ніби поза цією діяльністю, оскільки організовує і спрямовує її у вирішенні завдань, що постають перед освітою в цілому. Але виникає сумнів щодо ствердження автора про те, що всі ці види діяльності практична, адміністративна (управлінська), наукова та діяльність з передачі результатів науки в практику в кінцевому рахунку, здійснюють одну й ту ж функцію підготовки підростаючого покоління до участі в житті суспільства шляхом залучення кожної людини до культури, розвитку її особи [3]. Так управлінська діяльність спрямована на зменшення ступеня випадковості та підвищення ступеня детермінованості функціонування педагогічної системи [25, с. 36 – 37].

Наукова діяльність виконує завдання обґрунтування інших видів діяльності, у тому числі адміністративної та власної. Але не викликає сумніву, що зазначені види діяльності у своїй цілісності та взаємозв'язку необхідні для забезпечення педагогічної діяльності та досягнення педагогічної мети.

Специфіка як наукової, так і управлінської діяльності полягає в тому, що як та, так і інша, входячи органічною частиною в педагогічний контекст, у той же час реалізують положення, відповідно, загальної методології науки та теорії управління з обов'язковим урахуванням специфіки галузі, в якій вони застосовуються. Так способи наукового пізнання залишаються тими ж, що і в інших науках, але вони конкретизуються з урахуванням специфіки даної наукової дисципліни.

Управляти роботою навчального закладу або реалізацією програми досліджень в галузі освіти не те ж саме, що керувати виробничою організацією, або дослідженнями в галузі, наприклад, фізики.

Інша особливість такого ж типу полягає в тому, що управлінські впливи можуть бути спрямовані як на освіту в цілому, так і на саму систему управління як частину цієї системи. Така специфіка співвідношення суб'єкту та об'єкту відмічається відносно наукової діяльності, яка виконує завдання обґрунтування педагогічної, управлінської діяльності, а також самої наукової діяльності з методологічних позицій. Не враховування цієї специфіки, як в управлінській практиці, так і в науковому пізнанні, може призвести до грубих помилок, наслідки яких усуваються з великими труднощами.

Крім зазначених вище обставин, призводить до помилок в управлінській діяльності та появи сумнівних результатів досліджень

проблем управління освітою ще декілька факторів, які стримують розвиток у сфері управління освітою та його наукового обґрунтування.

Так, як відзначають М. М. Поташнік, О. М. Моїсєєв, Є. М. Хриков, загальні правила менеджменту, створені в рамках інших наук (кібернетики, економіки тощо) намагаються поширити на освіту без урахування її специфіки. Неможливо переходити від управління одним об'єктом до управління іншим, керуючись лише загальними принципами, без знання специфіки керованого об'єкта. У нашому випадку це знання про освіту, яке представляє педагогіка. Фактично сутність багатьох вітчизняних наукових робіт, присвячених проблемам управління освітою полягає у перенесенні загальних положень теорії управління на освітнє підґрунтя. При цьому особливості навчальних закладів враховувалися переважно на технологічному рівні, а не на концептуальному [25, с. 30].

Недостатнє усвідомлення дослідниками специфіки управління освітою як самостійної наукової дисципліни, за думкою М. М. Поташніка та О. М. Моїсєєва, призводить до низки помилок у дослідженнях: часто у дослідженнях фактично ведеться розмова тільки про керований об'єкт, а не про саму управлінську діяльність; управлінські питання розглядаються без зв'язку з об'єктами управління; розглядаються і об'єкт, і управління, але не розкривається їх взаємодія, що не показується спільний розвиток освітніх систем і систем управління ними [16, с. 43 – 44].

Цей перелік помилок продовжує В. Краєвський: довільний вибір ключового визначення дослідження та його обґрунтування на рівні особистої думки; ефективність пропонованої управлінської системи характеризується показниками результатів педагогічної діяльності, зокрема, навченості школярів; пряме проектування результатів досліджень в інших науках на сферу освіти та ін. [3].

Необхідно додати до цього недостатню актуальність проблематики наукових досліджень. Сутність наукової проблеми полягає у відображенні об'єктивно існуючих суперечностей, які можуть бути розв'язані тільки засобами науки. Джерело проблеми, як правило, міститься у практичній діяльності. Та розв'язання будь-якого практичного завдання засобами науки – означає визначення його співвідношення з частиною невідомого в науковому знанні і в результаті наукового дослідження поповнення цієї частини новими знаннями, які потім будуть використані у практичній діяльності. І хоча формальною ознакою актуальності наукових досліджень є зв'язок теми

дисертації з планом науково-дослідних робіт освітньої організації. Досить часто молоді вчені беруть до розгляду проблеми із суб'єктивних позицій, не маючи уявлень про завдання практики, чи про те, що ця проблема вже має розв'язання у науці.

Дослідження можна вважати об'єктивно актуальним у тому випадку, коли його тематика відповідає насущним потребам практики, а також заповнює прогалину в науці, яка на даний час не має наукових засобів для розв'язання актуального наукового завдання [21].

Спрямованість досліджень в галузі управління освітою на актуальні проблеми з позиції сучасної науки передбачає спирання наукових досліджень на накопичені раніше знання; постановку наукових проблем, які обумовлюються попереднім розвитком науки; розвиток певних попередніх наукових ідей; відповідність об'єктивним соціальним потребам, сучасним світовим тенденціям та стратегії розвитку вітчизняної освіти тощо [18].

В. Горовий зазначає, що з точки зору національних інтересів у сфері виробництва наукової інформації критерії ефективності нової наукової інформації мають удосконалюватися з урахуванням: ступеня відповідності наукових здобутків тактичним і стратегічним запитам національного розвитку, пов'язаного з зовнішніми та внутрішньо суспільними викликами, необхідністю внутрішньої трансформації та адекватної дії для успішного реагування на них; оперативності одержання потрібних для національного розвитку наукових результатів, їх актуальністю та ін. [6].

У загальній теорії менеджменту організації в управлінській діяльності виділяється три рівня завдань: оперативні, тактичні та стратегічні [24]. На оперативному рівні розробляються конкретні заходи, на тактичному – політика організації, програми, проекти, на стратегічному – стратегія організації. Проблемні ситуації виникають на кожному рівні. Стратегічні проблеми є визначними, такими, що спричиняють виникнення цілого комплексу проблем на інших рівнях. У науковій літературі стратегічна проблема визначається як незадовільний стан системи, спричинений протиріччям між цілями організації як системи та цілями зовнішнього середовища (держави, суспільства, конкурентних організацій, споживачів освітньої послуги та ін.). Вирішення стратегічних проблем не гарантує вирішення всіх тактичних проблем організації, але як що у стратегії буде здійснено деталізацію до рівня проектів, програм та ураховано всі рівні

проблемного поля організації, більшість оперативних проблем будуть вирішені [19].

Аналіз світових тенденцій в управлінні освітою, загальних тенденцій реформування сучасних освітніх систем, Національної стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року [13], Основні наукові напрями та найважливіші проблеми фундаментальних досліджень у галузі природничих, технічних і гуманітарних наук національних академій наук України на 2014-2018 роки [15] та ін. документів надало можливість визначити перспективні напрями наукових досліджень у галузі управління освітою, а саме: управління якістю освіти, управління інноваціями в освіті, розбудова системи безперервної освіти, оптимальне поєднання централізації та децентралізації управління освітою, державно-громадське управління, управління розвитком педагогічних кадрів, управління розвитком професійних керівних кадрів освітньої галузі, впровадження маркетингових технологій в управління освітою, створення управлінських умов інтеграції вітчизняної моделі освіти до освітніх моделей розвинутих країн [18].

Іншим фактором, що гальмує розвиток у сфері управління освітою, є здійснення досліджень проблем управління освіти у рамках методології природничо-наукового пізнання із недостатнім врахуванням специфіки пізнання гуманітарної сфери, до якої воно відноситься.

Методологія як наука про сукупність найбільш загальних світоглядних принципів та їх застосування для розв'язання складних теоретичних і практичних завдань є певною позицією дослідника. Від того, під яким кутом він розглядає наукову проблему, які методологічні підходи використовує для її вирішення залежить результативність його дослідної роботи, істинність отриманого наукового знання. Як би добре, не було розроблено методологію досліджень управління освіти, наскільки вона не була гарною сама по собі, результат дослідження, наукове обґрунтування ефективного управління освітнім процесом у значній мірі залежать від компетентності дослідника, від його методологічної культури. Вітчизняні науковці, які займались проблемою якості наукових досліджень відмічають низький методологічний рівень наукових досліджень [5, 11]. Є.Хриков виділяє серед типових недоліків методологічних засад педагогічних досліджень наступні: формальне наведення методологічних підходів, які не реалізуються у дослідженні;

наведення великої кількості підходів (інколи більшості з існуючих), що свідчить про те, що вони не реалізовані; наведені підходи не відбивають особливостей наукової спеціальності, предмету дослідження; методологічні підходи суперечать одне одному (наприклад діалектика та філософія нестабільності). Учений відзначає, що загальними для різних наукових спеціальностей є такі підходи та теорії: діалектичний, парадигмальний, системний, технологічний, культурологічний підходи та теорія пізнання. Проте серед методологічних підходів, які відбивають специфіку наукової спеціальності «Теорія та методика управління освітою» він виокремлює: філософію нестабільності; синергетику; теорію організації, яка сама навчається; теорію адаптивного управління; теорію створення умов; ситуаційний підхід; міжнародні стандарти управління якістю (ISO 9000) [24].

Розглянемо сутність цих основних підходів.

Діалектику як науку, як загальну теорію розвитку використовують для пояснення сутності явищ. Для отримання нових знань використовується діалектика як метод пізнавальної діяльності. В усіх галузях науки та на всіх етапах наукового дослідження використовується діалектичний метод, який представляє вищий філософський рівень методології дослідження. Цей метод визначає шляхи будь-якого наукового дослідження. Він дозволяє дослідити всі явища у взаємозв'язку, взаємообумовленості та історичному розвитку.

Системний підхід як загальнонаукова, міждисциплінарна, методологічна концепція ґрунтується на положенні про те, що специфіка складного об'єкта (*системи*) не вичерпується особливостями його складових, а пов'язана передусім із характером взаємодії між елементами. Тому на перший план виходить завдання пізнання характеру й механізму цих зв'язків і стосунків, зокрема стосунків людини та суспільства, людей усередині певного співтовариства. У процесі системного аналізу з'ясовуються не лише причини явищ, та й вплив результату на причини, які його породили [7, 499]. Використання системного підходу у дослідженнях з проблем управління освітою може відповідати й рівню конкретно-наукової методології досліджень, у рамках якої розробляються проблеми визначення специфіки об'єктів та суб'єктів управління як систем; побудови програм дослідження об'єктів як систем; визначення специфіки методів системного дослідження у галузі управління освітою; визначення стратегії практико-орієнтованого дослідження,

спрямованого на використання системних уявлень для проектування, побудови й удосконалення реальної системи управління закладом освіти.

На базі системного аналізу починали розвиватися перші ситуаційні концепції управління. Уже з 50-х років минулого століття стала зрозумілою неможливість відображення динаміки управління шляхом опису одних лише стабільних функцій і способів їхньої реалізації. Виникнення ситуаційних концепцій у США було пов'язане з критикою класичних, а потім і неокласичних теорій менеджменту. Одне із завдань ситуаційного підходу – зрозуміти, як організація реагує на мінливі умови та специфічні обставини, і яким способом можна формувати типи організацій, системи й процеси управління, найбільш відповідним специфічним ситуаціям. Використання цього підходу відбиває конкретно-науковий рівень методології досліджень проблем управління освітою. Ситуаційний підхід створює підґрунтя для розвитку різноманітних ситуаційних теорій, які у 80-ті роки ХХ століття виділилися із школи соціальних систем і посідають особливе місце серед сучасних теорій про управління. Найбільш розробленими з них є теорія лідерства, теорія адаптації, теорія глобальної стратегії й теорія управління за результатами.

Як новий рівень системного мислення, у 90-ті роки почали розглядатися питання застосування в педагогіці ідей синергетики, які базуються на законах і закономірностях самоорганізації й саморозвитку педагогічних систем. Синергетика надає можливість по-новому підійти до розробки проблем розвитку педагогічних систем, управління освітніми системами, розглядаючи їх перш за все з позиції «відкритості», співтворчості й орієнтації на саморозвиток. В. Лутай наголошує на тому, що лише на засадах синергетичної методології можливе вирішення «проблеми виживання людства» (І. Пригожин), розв'язання найгостріших суперечностей сучасності, зокрема суперечностей між частково-індивідуалістичними й колективістичними тенденціями, а отже, можна оптимізувати й вирішення головного завдання сучасної освіти - формування особистості, яка змогла б краще поєднувати індивідуальні інтереси з усіма більш загальними суспільними інтересами [12]. Низка вчених спираються на ідеї синергетичного підходу в розробці проблем управління в освіті (Р. Винколь, М. Громова, Т. Давиденко, Г. Єльнікова, В. Коваленко, О. Моїсєєв, І. Осадчий, М. Поташник, Т. Рогова, Н. Селіванова, В. Чернилов). Стосовно управління

синергетичні ідеї виявляються у розумінні того, що не такою вже й важливою є величина, потужність керуючих впливів у порівнянні з правильним урахуванням просторово-часової архітектоніки керованої системи та розподілу в ній тих структур, які в синергетиці називаються дивними атракторами і які, образно кажучи, є привабливими віртуальними пунктами траєкторій системного саморозвитку. Також в теорії управління положення синергетики найшли продовження в теорії організації, яка сама навчається та в ідеях про те, що більш ефективними для вирішення складних завдань є децентралізовані структури, які підтримують самокоординацію на основі правил, частково регламентуючих діяльність.

Критична переоцінка сталих науково-теоретичних і практичних освітніх систем, потреба в нових ідеях привели до поглибленої розробки низки методологічних питань педагогіки й філософії освіти, найважливіші з яких є пізнання освітніх систем, процесу управління ними з позицій культурологічного підходу й огляду на педагогіку як феномен культури. Культурологічний підхід як загальнонауковий метод дослідження в якості вихідного положення включає розуміння й розгляд об'єкта дослідження як культурного явища або процесу. Як методологічна основа досліджень проблем управління освітою культурологічний підхід передбачає погляд на педагогічну систему й процеси управління нею як феномени культури. Як метод, і напрям досліджень він передбачає урахування певних культурних компонентів на широкому соціокультурному тлі соціуму із виникненням локальної культурної ситуації в процесі управління закладами освіти. Факти і явища при такому підході розкриваються з урахуванням соціокультурних процесів у минулому, сьогоденні й майбутньому. Використання культурологічного підходу у дослідженні передбачає розгляд через предмет дослідження крізь призму системоутворюючих культурологічних понять, таких як: культура, культурні зразки, норми й цінності, уклад і спосіб життя, культурна діяльність й інтереси тощо.

Парадигмальний підхід формується на ідеях постмодерністської філософії. Основоположником парадигмального підходу вважається Т.Кун, який визначає парадигму як «...визнані всіма наукові досягнення, які протягом певного часу дають модель постановки проблем та їх вирішення науковому співтовариству» [10, с. 11]. В одному розумінні – це загальний «погляд на світ», який включає в себе теорії, методи виміру і навіть метафізичні абстракції. В іншому – парадигма підкреслює важливість «конкретних наукових досягнень»,

що забезпечують моделі, з яких виростають конкретні когерентні традиції наукових досліджень [10]. Вирішення нових проблем здійснюється шляхом їх конкретного моделювання, що лежить в основі нового підходу.

Широке розповсюдження наприкінці ХХ ст. набув ресурсний підхід при дослідженні характеру взаємодії об'єктів, різних за походженням, пов'язане з тим, що він дає можливість враховувати вимоги, які висуває зовнішнє середовище, а також внутрішні можливості підвищення ефективності у всіх сферах життєдіяльності особистості. Ресурсний підхід відносно управління освітою можна визначити як сукупність технологій, способів, прийомів забезпечення виявлення й використання ресурсів і розвитку потенціалів освітньої організації в цілому та окремої особистості з метою підвищення ефективності різних видів її діяльності, організації спілкування та стимулювання суб'єкта управління до самореалізації. Розвиток ідей ресурсного підходу знайшло відображення у теорії створення умов, за якою управління закладом освіти розглядається як діяльність керуючої системи, спрямована на створення комплексу умов, необхідних для функціонування та розвитку закладу освіти.

Одним із провідних тенденцій розвитку науки в Україні та зарубіжжі є переосмислення предметів та явищ дослідження з позицій технологічного підходу. Дослідження проблем управління освітою в його контексті має такі особливості: предметом дослідження є певна управлінська технологія, визначення й вивчення компонентів технології здійснюється відповідно до критеріїв технологічності. Ці ідеї знайшли продовження у теоріях управління якістю освіти, які спрямовані на створення систем управління якістю та розробку конкретних технологій управління якістю.

Проведений нами аналіз авторефератів дисертаційних досліджень зі спеціальності «Теорія та методика управління освітою» показав, що зазвичай науковці у якості методологічних засад визначають також такі підходи: гносеологічний (для дослідження генезису організаційно-управлінської структури різних ланок освіти); аксіологічний (орієнтація управління на загальнолюдські, світоглядні, гуманістично-демократичні цінності, коли особистість розглядається як найвища цінність суспільства); особистісно-діяльнісний (уможливорює дослідження проблем управління закладами освіти із позицій психолого-педагогічної теорії діяльності та забезпечує розвиток і саморозвиток особистості з огляду на виявлення її

індивідуальних особливостей як суб'єкта пізнання й предметної діяльності); стратегічний (визначає можливі напрями діяльності та розвиток закладів освіти за рахунок планування, організації та здійснення стратегічних змін); діалоговий (розгляд полікультурної освіти як засобу інтеграції світової та загальноєвропейської освітньої простір); кваліметричний (передбачає кількісну оцінку якісних змін); структурно-функціональний (розгляд проблеми управління освітою крізь визначення структурно-функціональних зв'язки); полісубектний (передбачає аналіз взаємодії всіх суб'єктів управління освітнім процесом); кібернетичний (передбачає управління інформаційними процесами); рефлексивний (з'єднує факти і сприйняття їх дослідником в умовах невизначеності); антропосоціальний (розгляд управління як створення умов за для задоволення всіх потреб кожного учасника освітнього процесу); антропологічний (дозволяє дослідити взаємовідносини між людиною і суспільством, суспільством і владою, людиною і людиною) та ін. [28].

Вибір методу в науковому дослідженні залежить від особливостей досліджуваного об'єкта, цілей, завдань, конкретних умов дослідження та ін. У зв'язку з цим, зміст одного методу або навіть системних методів може модифікований відповідно до природи досліджуваного процесу або явища. Необхідно погодитися з позицією В.Краєвського, який відзначає, що слабкість дослідницьких методів у педагогіці обумовлена недостатнім обліком специфіки її об'єкта. Вчений зазначає, що людина стає на одній дошці з неосвіченими об'єктами, людська природа трактується механічно, а дослідник проявляє схильність до технологічного жаргону та недостатньо уваги приділяє до всього, що не можна виміряти [9, с. 16].

В.Краєвський зазначає, що у даному випадку використання статистичних методів не відповідає природі об'єкта дослідження, який відноситься до гуманітарної сфери. Також вчений вказує на той факт, що специфіка гуманітарного пізнання досі повністю не визначена, методологія гуманітарного пізнання знаходиться в стадії постановки проблеми у вітчизняній науці, що ускладнює можливість отримання об'єктивних знань, на основі яких приймалися б ефективні рішення в сфері освіти.

Учений вказує на складність суб'єкт-об'єктних відносин між людьми, що діють у сфері управління, а саме: відносини всередині освітнього процесу (вихователь-вихованець, учитель-учень); відносини між суб'єктом управління і об'єктом, тобто освітнім процесом і його

забезпеченням; відносини між суб'єктом дослідження і об'єктом, яким є управлінська діяльність. Саме складність формалізації цих відносин, необхідність врахування їхнього ціннісного аспекту, за думкою вченого, обумовлює застосування якісних методів на відміну від досліджень з управління іншими об'єктами, де широко використовуються математичні моделі та методи [3].

На специфічність методів дослідження управління освітою вказували М. М. Поташника і А. М. Моїсєєв поряд із іншими ознаками самостійності управління освітою як наукової дисципліни: наявності відокремленого предмета; існування специфічного понятійно-категоріального апарату; специфічності моделей світу [16].

І ці ствердження не викликають сумнівів. Але, на наш погляд, не слід категорично заперечувати застосування у дослідженнях проблем управління статистичних методів. Дослідження проблем управління навчанням є частиною педагогічної науки, спрямовані на вивчення процесів управління освітньою діяльністю, центральним об'єктом якого є знову таки людина. Але необхідно відзначити, що у дослідженнях проблем управління освітою в якості досліджуваного об'єкта виступають навчальні заклади, які, наприклад, порівнюються між собою як експериментальні та неекспериментальні групи, що вимагає змін умов проведення експерименту та репрезентації результатів дослідження.

Як вже відмічалось, соціальна проблематика в області гуманітарного знання, має свої методологічні відмінності в порівнянні з методологією природничих наук. Специфічною особливістю соціальних об'єктів є їх поліструктурність, поліфункціональність, наявність причинності, цілепокладання, самоорганізація та ін. [22]. У той же час особливість постнекласического періоду розвитку науки, як відзначає А. Орлов, це спрямованість не тільки на вивчення зв'язку між об'єктом дослідження, засобами та процедурами пізнавальної діяльності, але і на виявлення взаємозалежності та взаємодії між об'єктом і суб'єктом дослідження [11, с. 20]. У соціальному знанні вирішальна роль відводиться суб'єкту знання, яке за своєю активністю та особливостями обробки наукових фактів може нейтралізувати активність об'єкта знання. Методологія соціального знання по своїй суті ірраціональна, піддається впливу авторитетів, їй притаманний великий вплив суб'єктивних уподобань дослідника щодо вибору основних положень, які змінюються на протилежні залежно від політичних, ідеологічних уявлень у суспільстві, класових та

корпоративних інтересів, цінностей та світогляду особистості дослідника тощо.

Таким чином, у соціальних та гуманітарних науках (до якої відноситься і управління освіти) зростає значення застосування якісних методів дослідження. Завдання дослідників на основі використання різноманітних методів дослідження осмислювати, зрозуміти і інтерпретувати інформацію, поширювати її та перекладати на мову наукових термінів.

Ефективність дослідження залежить від адекватності вибраної системи методів. Метод дослідження не застосовується ізольовано, а в сполученні з іншими. І тут набуває значення методологічна грамотність дослідника, наскільки він володіє різноманіттям методів, і вміло їх об'єднує.

Проведений аналіз дисертаційних досліджень за спеціальністю «Теорія та методика управління навчанням», захищених за останні 15 років в Україні, показав, що не завжди дослідники розуміють основи класифікації, за якою вони заявляють про використані методи дослідження, при цьому вони змішують різні класифікації. Також обґрунтування використання методів не завжди логічне щодо визначених завдань досліджень [29].

У дисертаційних роботах частіше використовуються класифікації методів, запропонованих В.Загв'язинським і В.Давидовим. Учені розділяють методи за рівнем проникнення у сутність досліджуваних психолого-педагогічних явищ на теоретичні (теоретичний аналіз, синтез, абстрагування та конкретизація, індукція і дедукція, моделювання та ін.) та емпіричні (спостереження, опитування, експеримент, аналіз документів та ін.). Як допоміжні методи виокремлюються математичні та статистичні методи інтерпретації результатів наукової роботи. В. Давидов виокремлює також групу порівняльно-історичних методів педагогічних досліджень (генетичний, історичний, порівняльний). Дійсно ж, наведений розподіл методів умовне [14, с. 61 – 62 Об]. Теоретичні методи відображають засоби мислення, а використання емпіричних методів включає в себе теоретичний аналіз, а також інші теоретичні методи. Розуміння сутності умовності розподілу методів за класами дозволяє глибше розібратися в їх специфіці та підвищити методологічну культуру дослідника.

Таким чином, розглядаючи проблему використання методів у дослідженнях проблем управління освітою, вважаємо важливим

відзначити, що свої власні методи дослідження в даній галузі науки відсутні й використовуються адаптовані методи інших гуманітарних наук.

Педагогічна система та управлінська діяльність як її підсистема підлягають опису як якісними, так і кількісними показниками. Тому необхідно поєднувати застосування кількісних та якісних методів, а їх вибір методологічно обґрунтувати відповідно до мети та завданням дослідження.

При визначенні специфіки досліджень в галузі управління освітою доцільно взяти до уваги наявність виділених Е. Юдіним компонентів змісту поняття «предмет науки» [27, с. 60]. За визначними вченим компонентами, дослідження в галузі управління освітою мають специфічний об'єкт дослідження як область дійсності (управлінська діяльність та її результати); мають власну емпіричну галузь, тобто сукупність різних емпіричних описів, які відтворюють управління освітою на різних рівнях; завдання дослідження (наукове забезпечення управлінської діяльності) та пізнавальні засоби (методи й специфічний понятійний апарат). Е. Юдін справедливо стверджує, що жоден з цих компонентів сам по собі не створює предмета. Як наукова реальність він формується тільки цілісністю всіх компонентів і характеризує специфіку даної наукової дисципліни. Узятий в цілому, предмет виступає як посередник між суб'єктом і об'єктом дослідження: саме в рамках предмета суб'єкт має справу з об'єктом.

Дослідник повинен мати активну позицію з метою нейтралізації активності об'єкта дослідження та дотримуватися ідеї методологічного плюралізму. Таким чином, сама по собі методологія не може служити безумовним інструментом відкриття нових істин у науці. Але це зовсім не виключає використання логічних та особливо методологічних норм, правил та рекомендацій щодо більш організованого та систематичного пошуку та перевірки нової істини [23].

Отже, формування нової наукової спеціальності, нової галузі знань передбачає наявність не тільки специфічного предметного поля, розвиток теоретичного знання у цій науковій області, а й формування відповідної методології.

Протягом усієї історії науки взаємодіяли дві тенденції, які доповнювали одна одну – посилення спеціалізації й прагнення до інтеграції. Спеціалізація призводила до диференціації наукових дисциплін, поглиблення в їхніх межах знань, але звужувала світогляд науковців, обмежувала обмін науковою інформацією. Інтеграція ж

ґрунтується на поєднанні наукових методів, ідей та концепцій, а також на необхідності з єдиної точки зору розглянути зовні різномірні явища. До найважливіших її наслідків належать спрощення оброблення і пошуку інформації, звільнення від надлишку методів, моделей та концепцій. Головним шляхом інтеграції є формування «міждисциплінарних наук», покликаних об'єднати окремі науки в єдине ціле. Інтеграційна роль відводиться методології. І на методологію кожної наукової галузі впливають загальні тенденції розвитку науки.

У останній третині ХХ ст. сформувалися передумови для створення нової наукової картини світу – еволюційно-синергетичної, яка ґрунтується на загальнонаукових принципах розвитку і системності. Теоретичний каркас цієї картини світу визначають теорії самоорганізації (синергетика) і систем (системологія), а також інформаційний підхід, в межах якого інформація розуміється як атрибут матерії разом з рухом, простором і часом. У новій науковій картині світу відображаються і головні характеристики сучасної науки, які формують нові методологічні засади, а саме:

1) Принцип розвитку (еволюції) в сучасній науці отримав статус фундаментальної світоглядної та методологічної константи. Тепер кожен локальний процес еволюції, зокрема й соціальний, розглядається як процес розвитку Всесвіту як цілого. У сучасній науці розвиток трактується як нелінійний, імовірнісний і незворотний процес, що характеризується відносною непередбачуваністю результату. В силу зазначених обставин прогнозування як необхідний елемент філософського і наукового знання втілюється у формі побудови можливих моделей (станів) того чи іншого об'єкта. Одним із ключових методів при цьому є інтерактивне моделювання, за допомогою якого здійснюється моделювання бажаного майбутнього (створюється ідея) і обґрунтовуються засоби його втілення в життя (практична реалізація) [4].

2) Системна парадигма у другій половині ХХ ст. набула статусу загальнонаукової, що дає підстави для принципово важливих у світоглядному і методологічному відношенні висновків. З цієї точки зору до перспективних напрямів методології наукових досліджень, зокрема проблем управління освітою, можна віднести використання системного мислення, яке вивчає систему як ціле при одночасному розумінні структури, функції і процесу, а також як частину навколишнього середовища. Дж. Гараєдаґи відзначає, що сучасна

методологія системного дослідження виходить з того, що побачити ціле можна тільки при одночасному розумінні структури, функції та процесу. Кожен із зазначених моментів відображає свою грань одного і того ж явища. Структура виявляє компоненти та їх зв'язки, функція обумовлює отримані результати, процес в явній формі описує послідовність дій для отримання результату, а середовище визначає зовнішні умови існування системи. Разом із зовнішнім середовищем вони утворюють повний комплект або базову модель для його дослідження. Класична школа менеджменту з її орієнтацією дослідження входу системи (вихідних умов, технологій, витрати) здебільшого займається питаннями структури. Неокласична школа робить акцент на цільовому управлінні й основну увагу приділяє функціям. А теорія комплексного управління якістю (TQM), одержима ідеєю тотального контролю, ставить в основу процес [4]. Кожен з цих напрямків вносить свій внесок у розвиток загальної системної методології.

3) Сучасна наука стає людиноцентричною. Центральне місце посідає антропний принцип, який дозволяє абсолютно по-новому інтерпретувати місце і роль людини. Людина розглядається як фактор «керованості» розвитку освітніх систем. З одного боку цей фактор має ураховуватися при дослідженні наукових проблем управління освітою, з іншого – підвищується значення впливу людського фактору самого дослідника.

4) У сучасній науці набули поширення ідеї синергетики, відповідно до яких формується уявлення про те, що еволюційні процеси протікають у формі самоорганізації складних систем. Основний результат розвитку синергетики як міждисциплінарного наукового напрямку полягає в тому, що самим різним системам притаманні процеси самоорганізації, зокрема й освітнім системам. Ці процеси протікають за загальними для всіх систем закономірностям, в основі яких лежать взаємодії протилежних тенденцій: стійкості (стабільності) – нестабільності, хаосу (безладдя) – порядку (впорядкованості), ентропії – негентропії, необхідності – випадковості та ін. При цьому синергетика виходить з того, що у Всесвіті процеси розвитку, аспектом якого є самоорганізація, протікають у напрямку виникнення більш складних систем.

5) Сучасна наука характеризується междисциплінарністю, що представляє собою сумарну тенденцію, детерміновану першими чотирма характеристиками. Протягом усієї історії науки взаємодіяли

дві тенденції, які доповнювали одна одну – посилення спеціалізації й прагнення до інтеграції. Спеціалізація призводила до диференціації наукових дисциплін, поглиблення в їхніх межах знань, але звужувала світогляд науковців, обмежувала обмін науковою інформацією. Інтеграція ж ґрунтується на поєднанні наукових методів, ідей та концепцій, а також на необхідності з єдиної точки зору розглянути зовні різноманітні явища. До найважливіших її наслідків належать спрощення оброблення і пошуку інформації, звільнення від надлишку методів, моделей та концепцій. Головним шляхом інтеграції є формування «міждисциплінарних наук», покликаних об'єднати окремі науки в єдине ціле. У другій чверті ХХ століття відбувся дійсний переворот у поглядах науковців щодо розуміння об'єктів та явищ дійсності як складних структур і систем, вивчення яких виходить за межі конкретних досліджень. Інтеграційна роль відводиться методології, аналіз її засад набуває першочергового значення. У суспільних науках, наприклад, у педагогіці, менеджменті використовуються методи та теорії з точних наук, які раніше не виконували методологічних функцій у цих галузях науки. Ця тенденція призводить до розгляду наукових проблем управління освітою з точки зору різних наук, а також до використання у дослідженнях проблем управління освітою методів досліджень з інших наукових галузей (математичних, економічних, соціологічних та ін.).

Таким чином, слід очікувати, що в науці ХХІ ст. домінуючою стане парадигма, основу якої складатимуть універсальні закони еволюції і самоорганізації, інваріантні до будь-якого рівня організації реальності. Ця нова парадигма передбачає визначення нового кола наукових проблем та формування нової методології. Німецький філософ, представник Франкфуртської школи Теодор Адорно відзначає, що надзвичайна складність суспільства як предмета дослідження соціальних наук об'єктивно вимагає складних (а значить і найрізноманітніших) методів його аналізу. Як зазначає філософ, розбіжність між суспільством як предметом і традиційними (абстрактно-формальними) методами викликано неправильним розумінням і того і іншого. Метод повинен відповідати своєму предмету, «зростати» з нього, зміна предмета повинно вести до зміни методу [2]. Кохановський В.П. виділяє такі основні причини, що викликають необхідність розробки нової методології соціального пізнання: зміна предмета дослідження, старіння попередньої парадигми, розвиток науки в цілому та окремих наукових дисциплін,

включення в науковий обіг нових літературних джерел, зростання потреби в практичній віддачі з боку гуманітарних наук [8].

Аналіз предметного поля досліджень проблем управління освітою дає можливість нам зробити висновки, що дійсно поступово розширюється наукова проблематика. Так у XX столітті більше уваги приділялося дослідженню управління загальноосвітніми закладами. У XXI столітті розглядається управління ЗВО, закладами нового типу. Зміна парадигми управління з авторитарної на демократичну передбачає дослідження управління процесами розвитку в освіті, інформатизації, демократизації та ін. Як вже відмічалось, відбувається старіння попередньої парадигми соціально-гуманітарної методології, її невідповідність нової соціально-історичної реальності, її недостатність для вираження нових закономірностей щодо управління освітою, функціонування та розвитку освітніх систем. Як відмітив В. Кохановський, зміни у методології обумовлені розвитком науки в цілому та окремих наукових дисциплін. Дослідження проблем управління освітою в Україні здійснювалися й продовжують здійснюватися на засадах методології науково-педагогічних досліджень. Новий період розвитку досліджень проблем управління освітою почався із відокремлення окремої спеціальності у 2005 році, присвяченої дослідженням методологічного, теоретичного та прикладного забезпечення функціонування і розвитку всіх рівнів управління освітньою галуззю. Формування вітчизняної теорії управління освітою передбачає формування відповідної методології досліджень. Значний вплив на формування теорії управління освітою та методології досліджень надало включення в науковий обіг нових літературних джерел. В останні роки було переведено велика кількість іноземних джерел, у тому числі з проблем методології пізнання, теорії управління тощо. Відкритий доступ отримано до літератури на іноземних мовах. З'явилися раніше заборонені за політичними міркуваннями праці радянських філософів, істориків, соціологів, економістів та ін. Та остання передумова – зростання потреби щодо практичної віддачі з боку науки, у галузі управління освітою тощо, необхідність впровадження її рекомендацій в управління процесами у сфері освіти, передбачає пошук ефективної системи методів, на основі яких вона будується [31].

Отже, розглянуті загальні тенденції розвитку науки, стан розвитку сучасної вітчизняної науки, формування вітчизняної теорії управління освітою виступають передумовами розвитку методології досліджень проблем управління освітою.

Література:

1. Адаменко О. В. Публікації й дисертації українських авторів з питань управління загальноосвітньою школою : Бібліографічний покажчик / О.В. Адаменко. – Луганськ : Альма-матер, 2005. – 72 с.
2. Адорно Т. В. К логике социальных наук [Электронный ресурс] / Т.В.Адорно - Режим доступа: http://mssec-sc.narod.ru/K_logike_socialnyh_nauk.rtf
3. Бережнова В. Е. Научный статус исследований в области управления образованием как методологическая проблема [Электронный ресурс] / Е.В.Бережнова, В.В.Краевский // Эмиссия. Оффлайн (научно-пед. интернет-журнал) – январь, 2010.– Режим доступа: <http://www.emissia.org/offline/2010/1378.htm>
4. Гараедаги Дж. Системное мышление: Как управлять хаосом и сложными процессами : Платформа для моделирования архитектуры бизнеса. / Г.Джамшид. – Минск: Гревцов Паблицер, 2011. – 480 с.
5. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження : Методологічні поради молодим науковцям / С. У. Гончаренко. – Київ-Винниця: ТОВ фірма “Планер”, 2010. – 308 с.
6. Горовий В. Критерії якості наукових досліджень у контексті забезпечення національного інтересу / В. Горовий. – [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://nbuviap.gov.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=1047:kriteriji-yakosti-naukovikh-doslidzhen-u-konteksti-zabezpechennya-natsionalnogo-interesu&catid=81&Itemid=415
7. Енциклопедія освіти / АПН України; гол. ред. В.Г.Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. –1040 с.
8. Кохановский В. П. Философия и методология науки: Учебник для высших учебных заведений. / В.П.Кохановский – Ростов н/Д.: „Феникс”, 1999. – 576 с.
9. Краевский В. В. Научное исследование в педагогике и современность / В.Краевский // Педагогика. – 2005. - № 2. – С. 13 – 20.
10. Кун Т. Структура научных революций/ Т.Кун : Пер. з англ. И.Э.Налетова – М.: Прогресс, 1977. – 291 с.
11. Методология научного исследования в педагогике: коллективная монография / под ред. Р. С. Бозиева, В. К. Пичугиной, В. В. Серикова. – М.: Планета, 2016. – 208 с.

12. Наукові підходи до педагогічних досліджень: колективна монографія / За заг. ред. д. пед. наук, професора, чл.-кор. НАШ України В. І. Лозової. – Харків: Вид-во: Віровець А. П. «Апостроф», 2012. – 348с.
13. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 р. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>
14. Образцов П. И. Методы и методология психолого-педагогического исследования / П. И. Образцов. – СПб. : Питер, 2004. – 268 с.: ил. – (Серия „Краткий курс”)
15. Основні наукові напрями та найважливіші проблеми фундаментальних досліджень у галузі природничих, технічних і гуманітарних наук Національних академії наук України на 2014-2018 роки [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.nas.gov.ua/text/CouncilOfPresidents/Napryamky.pdf>
16. Поташник М. М. Диссертации по управлению образованием: Состояние, проблемы, современные требования/ М. М.Поташник А. М.Моисеев. – М., 1998. – 176 с.
17. Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти : Постанова КМУ № 266 від 29.04.2015 року [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/z1460-15>
18. Сич Т. В. Методологічний аспект спрямованості досліджень у галузі управління освітою на актуальні проблеми з позиції сучасної науки /Т.В.Сич // Вісн. ЛНУ ім. Тараса Шевченка. Сер. Педагогічні науки.– № 1 (306). – лютий 2017. – Ч.2. – с. 204 – 210.
19. Сич Т. В. Пріоритетні напрями досліджень проблем управління освітою /Т.В.Сич // Гуманіт. Вісн. ДВНЗ „Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди” – 2016. - Том IV (20), додаток 3 до Вип.36. – С. 267 – 273.
20. Сич Т. В. Розвиток методологічних засад дослідження питань управління освітою як наукова проблема/Т.В.Сич // // Гуманіт. Вісн. ДВНЗ „Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет ім. Г. Сковороди”. – 2015 - Том VII (58), додаток 1 до Вип.35. – С. 551 – 556.
21. Сич Т. В. Специфіка наукових досліджень проблем управління освітою /Т.В.Сич //Наук. вісн. нац. ун-ту біоресурсів і

природокористування України. Сер.: Педагогіка. Психологія. Філософія. — 2015. — Вип. 208, ч. 2.. — С.295 – 303.

22. Сурмин Ю. П. Методология и методы социологических исследований : учеб. пособ. / Ю. П.Сурмин, Н. В.Туленков. – К. : МАУП, 2000. – 304 с.

23. Сыч Т. В. Предмет и функции методологи исследования проблем управления образованием // Весці БДПУ. Серія 1. Педагогіка. Психологія. Філологія. – 2017. —№ 2 (92). – С. 17 – 21

24. Хриков Є. М. Методологія педагогічного дослідження: монографія. / Є. М. Хриков – Харків : ФОП Панов А.М., 2017. – 237 с.

25. Хриков Є. М. Управління навчальним закладом : навч. посіб. /Є. М. Хриков. – К. : Знання, 2006. – 365 с.

26. Щедровицкий Г. П. Проблемы методологии системного исследования / Г. П. Щедровицкий. – М.: Знание ,1964. – 48 с.

27. Юдин Э. Г. Системный подход и принцип деятельности. Методологические проблемы современной науки / Э.Г.Юдин – М. : “Наука”, 1978. – 391 с.

28. Sych T. Methodological approaches in research of education management problems / T.Sych // International scientific journal "Internauka". – 2018. – №10(50). – vol.1. – P.51 – 54

29. Sych T. Methods in research works of education management problems / T.Sych // International academy journal "Web of scholar" – No 3(12), May 2017,– P. 51 – 52.

30. Sych T. The development of national educationmanagement theory as a criterion of the developmentof education management research methodology in Ukraine/ T.Sych // Proceedings of the International Scientific Conference "Topical problems of modern science" (June 16, 2017, Warsaw, Poland) – Vol.5 – P. 40-43

31. Sych T. Factors of methodology development of researches of education management problems at the modern stage of development of national science / T.Sych // International scientific journal "Internauka". – 2018. – №11 (51). – vol.1. – P.42-44.

О.І.Кравченко

СТРАТЕГІЧНЕ УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ

1. Сутність стратегічного управління навчальним закладом

Більшість досліджень, присвячених розвитку навчального закладу, зводяться до використання основних положень стратегічного управління (Д. Горобець, В. Лазарев, М. Поташник, О. Слюсаренко, А. Харківська), це пов'язане власне з сутністю стратегічного управління. Моделювання стратегічного розвитку навчального закладу неможливе без урахування особливостей стратегічного управління, оскільки для розроблення та реалізації адекватної стратегії розвитку навчального закладу необхідний певний механізм, який здатний упорядкувати стратегічний потенціал навчального закладу відповідно до вимог зовнішнього середовища. Отже, таким механізмом постає стратегічне управління. З огляду на те, що науковці вважають такі поняття, як «стратегічне управління» та «стратегічний менеджмент» тотожними й розкривають сутність стратегічного процесу організації, розглянемо найбільш відомі тлумачення цього процесу.

Таблиця 1.

Тлумачення поняття «Стратегічне управління»

Автор	Зміст тлумачення поняття
1	2
Л. Антошкіна, В. Амелкін [2, с. 20 – 21]	Стратегічний менеджмент – це діяльність, яка забезпечує створення та підтримання стратегічної відповідності між цілями організації, її потенціалом і можливостями в зовнішньому середовищі
В. Веснін [8]	Стратегічне управління має своїм об'єктом не тільки поведінку фірми на ринку, але і її перетворення, яке здійснюється шляхом заміни (доповнення) нездатних певною мірою виконувати свої функції елементів новими. Це дозволяє наблизити можливості організації до вимог життя, зберегти або підвищити ефективність роботи

Продовження табл. 1

1	2
О. Большаков [6]	Стратегічне управління – управління, яке передбачає, що в центрі уваги керівництва організації знаходяться чинники внутрішнього та зовнішнього середовища організації, її оточення (постачальники, клієнти, конкуренти, державні структури, партнери та ін.). Стратегічне управління передбачає планування поточної діяльності організації для досягнення бажаних результатів у майбутньому з урахуванням тенденції розвитку зовнішнього середовища
З. Галушка, І. Комарницький [10, с. 16]	Стратегічне управління можна визначити як діяльність, що ґрунтується на стратегічній орієнтації як компоненті філософії підприємництва та має спрямованість на досягнення цільових орієнтирів у перспективі, забезпечення конкурентоспроможності, стійкості конкурентних позицій та довготривалого успіху підприємства
І. Ігнат'єва [17, с. 20]	Стратегічний менеджмент з погляду загального менеджменту можна розглядати як сукупність специфічних процесів ухвалення управлінських рішень щодо формування мети й визначення цілей підприємства, вибору стратегій діяльності та використання ресурсів у ринковому середовищі, що забезпечують реалізацію цих стратегій»
А. Томпсон, Дж. Стрікленд [57]	Стратегічний менеджмент – це процес, за допомогою якого менеджери встановлюють довгострокове спрямування організацій, установлюють специфічні виконавські цілі, розробляють стратегії для досягнення цілей з урахуванням зовнішніх і внутрішніх обставин і зобов'язуються виконати обрані плани дій

Отже, основне призначення стратегічного управління полягає у:

- швидкому реагуванні на зміни в зовнішньому середовищі;
- тому, що основним процесом стратегічного управління організацією є розроблення стратегії розвитку;
- ухваленні стратегічних рішень щодо досягнення стратегічних цілей організації;
- установленні довгострокових цілей організації, які підвищують її конкурентоспроможність у певних сегментах ринку;
- реалізації стратегії розвитку організації;
- спрямованості діяльності організації на успіх.

У рамках нашого дослідження принциповим є розгляд трактувань стратегічного управління в освіті. Необхідність стратегічного управління зумовлено тією обставиною, що прогнозування та передбачуваність майбутнього стає вирішальним чинником розвитку сучасного навчального закладу.

Таблиця 2.

Тлумачення поняття «Стратегічне управління» в освіті

Автор	Зміст тлумачення поняття
1	2
Л. Калініна, Т. Капустеринська [19, с. 5]	Стратегічне управління – це рішення та дії, спрямовані на визначення та впровадження стратегії, що сприяє такій взаємодії між організацією та зовнішнім оточенням, за якої організація є конкурентоспроможною, а також створює можливості для досягнення організаційних цілей
О. Мармаза [27, с. 9]	Стратегічне управління в освіті – це сукупність рішень і дій щодо визначення та реалізації пріоритетних напрямів розвитку закладу освіти. Стратегія управління реалізується через програму розвитку, яка й забезпечує досягнення місії та цілей навчального закладу
Л. Пшенична [40, с. 163]	Стратегічне управління в освіті – це сукупність рішень і дій щодо визначення та реалізації пріоритетних напрямів розвитку закладу освіти

Продовження табл.2

1	2
М. Певзнер [29, с. 190]	Стратегічне управління – це, перш за все, визначення генерального курсу закладу; організація його діяльності відповідно до генерального курсу; підвищення мотивації та зацікавленості викладачів і співробітників у реалізації цього курсу
Н. Ткач, С. Шишов [47, с. 10]	Сутність стратегічного управління полягає в тому, що в освітньому закладі, з одного боку, існує комплексне стратегічне планування, з іншого – структура управління освітнім закладом адекватна стратегічному плануванню та побудована так, щоб забезпечити вироблення довгострокової стратегії для досягнення цілей освітнього закладу і створення управлінських механізмів реалізації цієї стратегії через систему планів
С. Натрошвілі [33, с. 51]	Стратегічне управління будь-якою організацією, зокрема і вищим навчальним закладом, становить особливий вид управлінської діяльності. Процес стратегічного управління вищим навчальним закладом можна представити як набір певних управлінських процедур (технологій), за допомогою яких у таких закладах підтримується належний стратегічний розвиток
Л. Калініна, Л. Карамушка, Т. Сорочан, Р. Шиян та ін. [36, с. 90]	Стратегічне управління є цілеспрямованість відповідно до майбутнього розвитку освітньої організації, планування, місця її розташування на ринку, стратегічних можливостей, зсобів для досягнення мети а термінів впровадження

На думку О. Виханського, стратегічне управління передбачає погляд з майбутнього в теперішнє, при якому здійснюється фіксація не тільки бажаного стану організації в майбутньому, а й розвивається здатність реагувати на зміни в оточенні, що повинно привести до

бажаного результату [9, с. 207]. С. Натрошвілі зауважує: «Безперечно, що динамічний розвиток високодиверсифікованої організації, зокрема і вищого навчального закладу, має формуватися з урахуванням стандартів та інструментів стратегічного управління» [33, с. 51].

Так, ми розуміємо стратегічне управління навчальним як систему управлінських процесів, які передбачають: здійснення змін в основних видах діяльності навчального закладу відповідно до змін зовнішнього середовища; спрямованість діяльності навчального закладу на пріоритетні напрями освіти; розроблення стратегії розвитку навчального закладу; розроблення управлінських механізмів з реалізації стратегії розвитку навчального;

Управлінські дії щодо стратегічного управління навчальним закладом дозволяють практично розв'язувати проблеми, пов'язані із функціонуванням навчального закладу в довгостроковій перспективі.

Підсумовуючи зазначене вище, уважаємо, що основні положення стратегічного управління навчальним закладом суттєво впливають на протікання такого процесу, як стратегічний розвиток навчального закладу. Спираючись на наукові праці стратегічного управління (Л. Антошкіна, В. Амелкін, В. Белошапка, Л. Богач, З. Галушка, О. Гарнага, С. Гончарова, А. Діброва, Л. Діброва, І. Дребот, Н. Дребот, В. Загорій, І. Ігнат'єва, Г. Кіндрацька, І. Комарницький, М. Мартиненко, Є. Мироненко, Л. Мороз, А. Остафійчук, Б. Пшик, І. Фоміченко, З. Шершньова та ін.), зі стратегічного управління навчальними закладами (О. Белан, О. Маккавєєва, О. Мармаза, Ю. Логвиненко, С. Натрошвілі, В. Огаренко, С. Салига, Т. Сорочан, В. Шевченко, О. Яришко), нами виокремлено характерні риси стратегічного розвитку навчального закладу, а саме: балансування внутрішнього й зовнішнього середовища навчального закладу; моделювання розвитку закладу освіти шляхом від майбутнього до теперішнього; наявність стратегії (стратегій) розвитку навчального закладу; перехід навчального закладу до нового якісного стану шляхом формування конкурентних переваг; формування позиції навчального закладу на освітньому ринку з урахуванням позицій начальних закладів-конкурентів; усунення невизначеності перебігу подій у майбутньому щодо функціонування навчального закладу.

Наявність цих характеристик зумовлюють створення стратегічно зорієнтованої організації, навчального закладу зокрема. За твердженням В. Немцова: «Стратегічно орієнтована організація – це

така організація, у якій персонал має стратегічне мислення, застосовується система стратегічного планування, що дає змогу розробляти та використовувати інтегровану систему стратегічних планів, і поточна, повсякденна діяльність, підпорядкована досягненню поставлених стратегічних цілей [34, с. 13].

Виходячи з цих міркувань, вважаємо, що стратегічному розвитку сучасного навчального закладу сприятиме:

- наявність стратегічного мислення в керівного складу навчального закладу та прагнення до постійних змін;
- установа адекватних пріоритетів розвитку навчального закладу;
- створення підґрунтя для розвитку потенціалу навчального (наприклад, удосконалення освітньої (наукової) діяльності, накопичення ресурсів, формування позитивного іміджу тощо);
- забезпечення довготривалих конкурентних переваг навчального закладу.

Принципово важливим та рушійним елементом стратегічного розвитку навчального закладу є його стратегія. І. Ансофф стверджує, що в організаціях, які не мають чітко сформульованої стратегії функціонування, розвиток має еволюційний характер, тоді як в організаціях, керованих відповідно до стратегічного плану, такий розвиток проходить революційно; успіх супроводить тим організаціям, чії стратегії націлені на активне використання їх внутрішнього потенціалу для зміни зовнішнього оточення, а не просто пристосування до нього [1]. Згідно думки Є. Мироненка, А. Остафійчук, І. Фоміченко, стратегія – це не тільки формальна програма, а обличчя організації, у нашому випадку вважаємо стратегією розвитку університету обличчям навчального закладу [32, с. 9].

М. Гриньова, Л. Малаканова, Г. Сорокіна зазначають, що стратегія виконує специфічні надзвичайно важливі функції: показує, у якому напрямі може розвиватися освітня організація; передбачає необхідні зміни; дає відповіді на питання: яку освітню організацію хочуть створити люди, котрі в ній працюють? Якою освітня організація має бути, щоб задовольняти очікування та потреби зовнішнього середовища? Що чекає освітню організацію в майбутньому? [13, с. 54]. Безперечно, стратегія розвитку закладу освіти характеризує навчальний заклад, а саме його особливості руху в майбутньому, які конкретні зміни будуть відбуватися, яким буде місце навчального закладу в освітньому середовищі через певний час та які прагнення

мають його керівництво та стейкхолдери. У науковому доробку з менеджменту та менеджменту в освіті зокрема досить широко представлено тлумачення стратегії, а також наведено різні підходи до визначення її змісту (О. Ковтун, С. Натрошвілі, В. Пастухова та ін.). Так, стратегію як план певних дій (програма дій), спрямованих на досягнення цілей, визначають М. Альберт, М. Мескон, Г. Мінцберг, В. Немцов, В. Стрікланд, А. Томпсон, О. Таран, Ф. Хедоурі, З. Шершньова. Зокрема, З. Шершньова надає таке формулювання: «Стратегія – це специфічний управлінський план дій, спрямованих на досягнення встановлених цілей. Вона визначає, як організація функціонуватиме та розвиватиметься зараз та в перспективі, а також яких підприємницьких, конкурентних і функціональних заходів і дій буде вжито для того, щоб організація досягла бажаного стану [61, с. 33]. На думку А. Діброви, Л. Діброви, Л. Богач, стратегія – генеральна програма дій, що виявляє пріоритети проблем і ресурси для досягнення мети [15, с. 7]. На думку О. Таран, стратегія становить усебічний комплексний план, призначений для того, щоб забезпечити досягнення місії організації та її цілей. Тобто стратегією в загальному вигляді можна схарактеризувати як обраний напрям, шлях подальшого поведіння до досягнення цілей, що стоять перед нею [53, с. 20]. У матеріалах Вікіпедії подано таке визначення: «Стратегія – (дав.-гр. *στρατηγία*, мистецтво полководця) – загальний, не деталізований план певної діяльності, який охоплює тривалий період, спосіб досягнення складної цілі» [50].

М. Рогоза та К. Вергал зазначають: «Розробка стратегії містить процес аналізу та визначення стратегічних орієнтирів на ринку, які коригуються і знаходять своє відображення у формі різних стратегічних програм та проектів» [41, с. 35].

Деякі науковці трактують стратегію як визначення перспектив розвитку організації. Так, С. Салига та О. Яришко зазначають, що стратегія – це визначення перспектив організації в довгостроковому періоді з урахуванням аналізу її потенціалу на основі прогнозування змін зовнішнього та внутрішнього середовища для забезпечення досягнення її місії та цілей. Вона характеризується направленістю і набором правил та тісно взаємопов'язана з тактикою [44, с. 70]. Н. Дребот, Л. Мороз, Б. Пшик вважають, що стратегія – це усвідомлений процес визначення перспектив розвитку суб'єктів господарювання відповідно до їх місії та визначених цілей. Отже, розроблення стратегії завжди пов'язане з перспективами розвитку

суб'єктів господарювання, визначення стратегічних цілей та завдань, обґрунтування необхідних ресурсів для їх досягнення [16, с. 9]. В. Оберемчук підкреслює, що стратегія – це визначення перспективних орієнтирів діяльності підприємства на основі оцінювання його потенційних можливостей і прогнозування розвитку зовнішнього середовища» [35, с. 13].

Також трапляється тлумачення стратегії як набору правил та рішень, наприклад, І. Писаревський, О. Тищенко, М. Поколодна, Н. Петрова визначають стратегію «як динамічну систему управлінських рішень, спрямовану на досягнення пріоритетних цілей у довгостроковій перспективі й здатну оперативно реагувати на зміни зовнішніх і внутрішніх чинників, що формують політику, яка діє [51, с. 16]. На думку І. Ансоффа, стратегія – один з кількох наборів правил ухвалення рішення щодо поведінки організації [1, с. 159].

В останніх дослідженнях здебільшого переважає погляд на стратегію як сукупність дій, спрямованих на підвищення конкурентних переваг організації (В. Пастухова, М. Портер, Н. Касьянова та ін.). Отже, В. Пастухова зазначає, що «класичним визначенням стратегії сучасності є її розуміння як загального напрямку дій, які визначають перспективний розвиток підприємства щодо досягнення конкурентних переваг та успіху діяльності» [37, с. 23]. На думку Н. Касьянової, «стратегія – це інструмент формування довгострокового розвитку конкурентних переваг економічної системи (підприємства, регіону тощо) в умовах невизначеності на основі максимального використання потенціалу системи, що дозволяє не лише пристосовуватися до змін зовнішнього середовища, а й змінювати це середовище» [21, с. 40]. Зокрема, З. Галушка та І. Комарницький пропонують таке визначення: «Стратегія становить концепцію управління фірмою, спрямовану на зміцнення її позицій, задоволення потреб споживачів і досягнення намічених цілей [10, с. 22]. М. Портер вважає, що стратегія – це створення унікальної позиції на ринку за допомогою різноманітних дій, тому стратегія – це позиція, а саме розміщення визначних товарів на конкретних ринках [39].

Одним із найбільш популярних у сучасному менеджменті є узагальнення стратегій Г. Мінцбергом, яке містить п'ять понять стратегій: стратегія як план – система послідовних дій; стратегія як позиція – визначення становища організації в зовнішньому середовищі та щодо своїх головних конкурентів; стратегія як «влучний прийом, який спонукає конкурентів затратити час та кошти; стратегія як

принцип поведінки; стратегія як перспектива [31]. На думку Б. Карлоффа, стратегія – це узагальнена модель дій, необхідних для досягнення поставлених цілей за допомогою координації та розвитку ресурсів компанії [20].

Водночас зауважимо, що в роботах, присвячених менеджменту в освіті, визначення стратегії дослідників також різняться. Так, Л. Пшенична зазначає: «Стратегія – це довгостроковий, якісно визначений напрям розвитку навчального закладу, який інтегрує місію, цілі, норми та дії з урахуванням внутрішніх переваг і недоліків організації [40, с. 154]. На думку О. Мармази: «Стратегія управління – це діяльність, яка забезпечує досягнення цілей організації засобом збагачення її ресурсів, м'якого пристосування до соціуму, спрямування діяльності колективу та системної реалізації функцій управління [27, с. 9].

Більшість дослідників у галузі стратегічного управління наголошують, що, крім стратегічного набору стратегій, необхідна наявність альтернативних стратегій з метою забезпечення гарантій досягнення розвитку навчального закладу (стратегічні альтернативи). Т. Пічугіна, С. Ткачова, О. Ткаченко зазначають: «Під стратегічними альтернативами підприємства розуміється комплекс стратегій, які спрямовані на досягнення цілей, але надають різні можливості та характеризуються різними витратами та результатами [38, с.118].

Деякі вчені, зокрема О. Мармаза, Ю. Логвиненко, В. Шевченко наголошують, що стратегічний розвиток навчального закладу залежатиме від відповідей на питання:

- У якому становищі сьогодні знаходиться навчальний заклад?
- У якому стані «він хотів би» знаходитись через три, п'ять, десять років?
- Яким способом можливо досягти бажаного становища? [27; 24].

Отже, згідно з відповідями на ці питання, навчальні заклади розробляють такі документи, як стратегія розвитку, стратегічний план, стратегічна програма.

Відтак, відповідь на перше питання залежить від якості та повноти діагностичного аналізу (стратегічного аналізу) реального становища навчального закладу, що є підґрунтям для ухвалення стратегічних рішень. Для здійснення стратегічного аналізу необхідне комплексне дослідження зовнішнього середовища та конкурентного оточення навчального закладу, а також його внутрішніх можливостей і

ресурсів, його сильних та слабких сторін. Результати такого дослідження становлять базис для прогнозування майбутнього стану навчального закладу та способів досягнення цього стану.

Узагальнюючи науковий доробок (Л. Антошкіна, В. Амелькін, О. Гарнага, В. Пастухова, Т. Пічугіна, О. Ткаченко, С. Ткачова та ін.), під стратегічним аналізом навчального закладу ми розуміємо багаторівневе дослідження зовнішнього середовища та стратегічного потенціалу навчального закладу, їх взаємодії, виявлення конкурентних переваг та вибір стратегічних пріоритетів розвитку навчального закладу.

Відповідь на друге важливе питання можна знайти в стратегіях розвитку навчального закладу. Саме завдяки стратегії розвитку можна зрозуміти напрями діяльності навчального закладу. Згідно з твердженнями науковців у галузі стратегічного менеджменту (А. Азарова, Р. Ансофф, З. Галушка, І. Комарницький, Ф.Котлер, Г. Мінцберг, М. Мармаза, М. Небаєва Т. Пічугіна, О. Роїк, С. Ткачова, О. Ткаченко, та ін.), стратегія розвитку містить місію, візію, цінності, стратегічні цілі та очікувані результати. Отже, зрозуміти, яким буде навчальний заклад у майбутньому, ми зможемо саме зі стратегії розвитку. У разі розроблення такої стратегії розвитку, яка не дає можливості зрозуміти, яким буде навчальний заклад у майбутньому, можна констатувати, що це не є стратегією, а можливо, звичайний довгостроковий план. Відтак, основними елементами стратегії розвитку є місія і візія навчального закладу, чого немає ні в довгострокових планах, ні у звичайних програмах розвитку. Місія та візія навчального надають можливість зрозуміти акценти діяльності навчального закладу в майбутньому. Отже, у стратегії розвитку навчального закладу за допомогою візії, місії, стратегічних цілей та очікуваних результатів розкривається бачення навчального закладу в майбутньому для громадськості.

Так, О. Роїк, О. Азарова, М. Небаєва зазначають, що «бачення організації – це образний опис сенсу діяльності та перспектив розвитку організації» [42, с. 24]. С. Резник та В.Філіппов зазначають, що «управлінське бачення того, який вид освітній заклад повинен мати й до якої конкретної позиції він повинен прагнути, являє собою стратегічне бачення» [56, с. 104].

Формування бачення майбутнього є достатньо складним завданням для керівного складу, оскільки «майбутнє» має бути зрозумілим і прийнятним для всіх учасників навчального процесу та

громадськості. Так, стратегічне бачення навчального має відрізнити його від інших завдяки його стратегічним установкам (місіям), які характеризують загальні цінності та принципи існування навчального закладу. Ключові ідеї формування місії висвітлено в працях Л. Антошкіної, В. Амелькіна, В. Вебера, З. Галушки, В. Гельман, В. Желябіна, Є. Іванова, І. Комарницького, О. Мармази, О. Напори, В. Огаренка, М. Певзнера Л. Пшеничної, С. Салиги, Н. Тарнавської, О. Яришко.

Таблиця 3.

Тлумачення терміна «місія»

Автор	Зміст тлумачення терміна «місія»
1	2
В. Вебер, Є. Іванов, М. Певзнер [29, с. 192]	Місія – найбільш загальна мета організації, філософія та призначення, сенс існування ВНЗ, які надають його діяльності якісну своєрідність, відрізняють цей заклад від усіх інших йому подібних
С. Гончарова [11, с. 73]	Місія – це мета, заради якої існує організація, чітко окреслена причина існування організації, її особлива роль
В. Огаренко, С. Салига, В. Гельман, В. Желябін, О. Яришко [50, с. 96]	Місія організації – це суперзавдання, головна мета існування та глобальна причина, що спонукає займатися саме цим видом діяльності
С. Салига, О. Яришко [44, с. 82]	Місія – мета існування підприємства, яка має бути досягнута в плановому періоді. Це комплексна мета, що містить і внутрішні, і зовнішні орієнтири діяльності. На основі цих орієнтирів визначають перспективи, яких має досягти підприємство
С. Натрошвілі [33, с. 26]	Місія розкриває головне призначення організації, зміст її функціонування, описує характер діяльності спільноти людей, що об'єднані в певний формальний колектив

Продовження табл.3

1	2
Л. Пшенична [40, с. 159]	Місія навчального закладу визначає сенс існування його в суспільстві, конкретизує, що саме і для чого він робить; місія проголошує цінності та спрямованість навчального закладу
О. Мармаза [27, с. 70]	Місія – це певний кодекс організації, її філософія

Дж. Савієр (G. Sawyer) зазначає, що місія організації виконує соціальну роль, основною метою якої є задоволення потреб населення [62, с. 3]. Слушною є думка А. Черепа та А. Сучкова, що місія не повинна нести в собі конкретні вказівки відносно того, що, як і в які терміни слід робити організації. Вона задає основні напрями руху організації, реакцію організації на процеси і явища, які протікають у середині та зовні неї [60, с. 44].

Стратегія розвитку навчального закладу містить, крім візії та місії, стратегічні цілі, які спрямовують навчальний заклад до отримання нових кращих результатів, ніж попередні. Так, стратегічні цілі, на думку Л. Пшеничної: «...це цілі, висунуті перед організацією менеджерами вищого рівня, що вказують на специфічні результати діяльності, яких організація планує досягти, а також вказують конкретну позицію, яку прагне зайняти організація на освітньому ринку та ринку праці» [40, с. 152].

Розроблення стратегії розвитку навчального закладу зумовлює необхідність здійснення стратегічних змін. Д. Сазерленд та Д. Кэнуэлл зазначають, що стратегічні зміни – загальний термін, яким називають дії, які здійснюють організації з метою отримання конкурентних переваг. Стратегічні зміни виражаються в тому, що організація переходить зі свого поточного стану й операцій до зміненого стану, яке сприяє досягненню переваг над конкурентами [43, с. 298].

Стратегічні зміни та стратегічні рішення пов'язані зі стратегічним вибором. Так, стратегічний вибір – це система ухвалення управлінського рішення, яке зумовлюється певними обставинами та надається перевага з боку керівництва [526].

Відзначаючи безсумнівну цінність наукового доробку з різних питань стратегічного управління у навчальному закладі, вважаємо, що стратегія розвитку навчального закладу – це узагальнена модель дій, яка сприяє переведенню навчального закладу на новий якісний рівень

шляхом забезпечення відповідності внутрішнього середовища навчального закладу зовнішньому, реалізації візії й місії, досягнення стратегічних цілей та орієнтації на ключові чинники успіху. Таке визначення стратегії розвитку навчального закладу передбачає певний опис картини майбутнього навчального закладу, яке відображає узгоджені, логічно пов'язані дії, що мають призвести до прогнозованого кінцевого стану вищого навчального закладу.

Третє питання щодо стратегічного розвитку навчального закладу пов'язане з ухваленням управлінських рішень щодо способів досягнення нового якісного стану навчального закладу. На цьому етапі мають бути визначені й конкретизовані основні стратегічні вектори розвитку навчального закладу, стратегічні цілі й підділі, стратегічні завдання, виконання яких дозволить досягти стратегічних цілей, розроблено критерії та інструментарій оцінювання ступеня досягнення стратегічних цілей, узгоджено очікувані результати досягнення стратегічних цілей зі стейкхолдерами.

У світовій практиці менеджменту відомі дві концепції: стратегічне управління та стратегічне планування. Адже В. Маркова та С. Кузнецова наголошують, що головна відмінність стратегічного управління й стратегічного планування полягає в тому, що в науці превалює позиція, яка визначає стратегічне управління як сукупність стратегічного планування і механізму реалізації стратегії [26, с. 11]. Зокрема, С. Салига, О. Яришко зазначають: «Стратегічне планування не є тотожним відомому перспективному плануванню. Різниця між ними в тому, що перспективний план був заснований на механізмі його реалізації. Принципова різниця стратегічного планування від стратегічного управління полягає в різниці альтернативних моделей «корпоративного менеджменту»; планування базується на моделі «від минулого – через теперішнє до майбутнього», а управління – на спрямування «від образу майбутнього успіху – до теперішнього» [44, с. 68].

Особливості стратегічного планування детально представлено в науковому доробку Н. Аніскіної, Дж. Брайсона, В. Богач, С. Гончарова, А. Діброви, Л. Діброви, О. Напори І. Отенко, Л. Пасечнікової, Л. Пічугіної, С. Ткачової, О. Ткаченко, Н. Тарнавської.

З. Галушка та І. Комарницький визначають такі відмінності стратегічного управління та стратегічного планування: інформаційне наповнення – у стратегічному управлінні збільшується у міру невизначеності зовнішнього середовища; подвійність реакції

стратегічного управління на зовнішні зміни: довгострокової й оперативної одночасно; у стратегічному управлінні розглядаються засоби і стратегії зміни зовнішнього оточення; стратегічне управління має елементи всіх попередніх систем управління, тобто передбачається складання бюджету, використання екстраполяції для оцінки відносно стабільних чинників, застосування елементів стратегічного планування, а також прийоми, які необхідні для адаптації стратегічних рішень; стратегічне управління характеризується швидким реагуванням на зміни зовнішнього середовища в межах планових періодів [10, с. 30 – 31].

Стратегічний контекст розвитку навчального закладу полягає в необхідності постійного узгодження стратегічних планів з його поточним станом. Зазначимо, що орієнтація навчального закладу на стратегічний розвиток відрізняється далекоглядністю та прагненням досягати тих цілей, які сприятимуть отриманню серйозних переваг та першості на освітньому ринку. Отже, у цьому випадку йдеться не про одноразове досягнення термінових переваг навчальним закладом, а про систематичне здійснення управлінських дій, які гарантують неперервне інтелектуальне та економічне зростання навчального закладу. Отже, теоретико-методологічну значущість для розв'язання завдань моделювання стратегічного розвитку навчального закладу має концепція стратегічного планування. Розглянемо найбільш відомі визначення зазначеного феномену.

Таблиця 4.

Тлумачення терміна «стратегічне планування»

Автор	Зміст тлумачення
М. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоурі [30, с. 236]	Стратегічне планування – набір дій та рішень менеджменту, який призводить до вироблення конкретних стратегій, які допомагають організації в досягненні її цілей
Т. Пічугіна, С. Ткачова, О. Ткаченко [38, с. 83]	Стратегічне планування – це процес формулювання місії і цілей організації, вибору специфічних стратегій для визначення, одержання необхідних ресурсів, їхнього розподілу з метою забезпечення ефективної роботи організації в майбутньому

Продовження табл.4

Автор	Зміст тлумачення
Н. Тарнавська, О. Напора [54, с. 10]	Стратегічне планування (управління на основі передбачення змін) – система планування з метою передбачення ситуації й підготовки підприємства до майбутнього, яка базується на врахуванні пріоритетів зовнішнього середовища
Дж. М. Брайсон [7, с. 5]	Стратегічне планування – це набір концепцій, процедур та засобів, призначених допомогти лідерам і менеджерам упоратися з цими завданнями
В. Р. Вебер, Є. В. Іванов, М. Певзнер [29]	Стратегічне планування – компонент і функція стратегічного управління, пов'язані з розробкою стратегічних цілей організації і проектуванням етапів (фаз) їх реалізації
В. Щелкунов, В. Загорулько, С. Подреза [49, с. 6 – 7]	Стратегічне планування – це адаптивний процес, за допомогою якого здійснюється регулярна розробка та корекція системи формалізованих планів, перегляд змісту заходів щодо їх виконання на основі безперервного контролю та оцінювання змін, що відбуваються зовні й усередині підприємства
С. Салига, О. Яришко [44, с. 15]	Стратегічне планування – це механізм регулювання планових рішень (оформлення у вигляді стратегії, концепцій, пріоритетів)
С. Рєзник, В. Філіппов [56, с. 117]	Стратегічне планування – це процес розроблення стратегічного плану шляхом формулювання цілей організації, аналізу проблем розвитку, вибору базових стратегій і прогнозування соціально-економічного розвитку з метою забезпечення ефективної роботи організації в майбутньому

Отже, стратегічне планування навчального закладу ми розуміємо як набір засобів та процедур, здійснення яких має призвести до досягнення стратегічних цілей, тобто до реалізації стратегії розвитку. Стратегічне планування є однією з процедур стратегічного управління.

Зауважимо, що чіткі уявлення про стратегічний розвиток навчального закладу фіксуються в певних документах, а саме у стратегіях, стратегічних планах, програмах та проектах. Як зазначає Л. Пшенична: «Стратегічний план – це письмовий документ, який визначає стратегію діяльності організації у довгостроковій перспективі (на 3 – 5 років)» [40, с. 159]. Проте В. Хачванкян стверджує, що стратегічний план слід розглядати як програму, яка спрямовує діяльність підприємства протягом тривалого періоду часу, одночасно враховуючи постійно змінюване середовище бізнесу» [59, с. 184].

Водночас трапляється такий документ, як стратегічна програма. Так, Т. Пічугіна, С. Ткачова, О. Ткаченко наголошують: «стратегічна програма – це координуючий документ, який є економічно та науково обґрунтованою системою пов'язаних між собою, націлених на реалізацію конкретної комплексної мети соціально-економічних, науково-технічних та організаційно-господарських заходів, узгоджених за термінами, виконавцями та забезпечених необхідними ресурсами», а «стратегічний проект – це одноразова сукупність цілей, стратегій, завдань та дій, що має системні характеристики відносно взаємозв'язку ресурсів, послідовності виконання робіт і залучення спеціалістів певного профілю» [38, с. 100 – 101].

Згідно з думкою Г. Строкович, стратегічна програма складається з певних програмних заходів. Програмний захід – це наповнена конкретним змістом певна дія, спрямована на досягнення якої-небудь поточної мети (пов'язаної з досягненням стратегічної мети за допомогою «дерева цілей»), для виконання якого обґрунтовані й установлені виконавці (співвиконавці), терміни й необхідні обсяги всіх видів ресурсів. Проект – одноразова сукупність цілей, стратегій, завдань і дій, яка має системні характеристики щодо взаємозв'язку ресурсів, послідовності виконання робіт і залучення фахівців певного профілю [52, с. 17].

Наголосимо, що програма розвитку навчального закладу може не мати стратегічного контексту, оскільки може передбачати перспективний розвиток. Своєю чергою, Д. Арутюнова дає визначення програми: «Програма – це комплекс заходів, спрямований на реалізацію обраної стратегії або стратегічного завдання, який збалансований за термінами, виконавцями та ресурсами. Кожна програма містить різні роботи, у ході яких розв'язується загальне завдання [3]. Ми погоджуємося з О. Мармазою, яка зауважує, що програма розвитку – це робочий документ для організації

перспективної та поточної діяльності закладу, який містить відомості про вихідний стан школи загалом та її окремих підсистем; гіпотетичну модель закладу, бажану в майбутньому; змалювання змісту діяльності та послідовності дій, що призведуть до передбачуваного [27, с. 38].

У практиці стратегічного управління вітчизняних навчальних закладів наявне ототоження стратегії розвитку та стратегічного плану. Зазначимо відмінності цих елементів моделювання стратегічного розвитку навчального закладу. Стратегія розвитку надає загальне уявлення щодо майбутнього навчального закладу, у той час як стратегічний план надає детальний розклад дій щодо досягнення стратегічних цілей. Отже, стратегічний план уміщує стратегічні завдання та шляхи їх розв'язування. Згідно з думкою Дж. Брайсона, стратегічне планування можна окреслити як дисципліновані дії, щоб випрацювати засадничі рішення й заходи, які визначатимуть, чим є конкретна організація (або інше утворення), що вона робить і чому [7, с. 5]. Так, Е. Стін (E. Steen) наголошує, що стратегія не є детальним планом дій, оскільки стратегія розвитку може змінюватися згідно з отриманням нової інформації [63]. Аналіз американської наукової літератури доводить, що стратегічне планування є функцією стратегічного управління, за якого відбувається проектування етапів реалізації стратегії розвитку. Огляд доводів науковців дозволив приєднатися до позиції, згідно з якою стратегічне планування підпорядковується стратегії розвитку навчального закладу, і таким чином стратегічний план деталізує шляхи реалізації стратегії і характеризується наявністю системи стратегічних цілей та завдань.

На твердження Д. Арутюнової, стратегічні цілі подаються в поєднанні зі стратегічними завданнями. Отже, стратегічне завдання – це проблема, яка пов'язана з майбутньою подією поза організацією та всередині неї, яке може вплинути на здатність досягти поставлених цілей [3]. Під цілями у стратегічному плануванні розуміються бажані стани або результати функціонування відповідного об'єкта планування в певний момент майбутнього. Завдання – це цілі, досягнення яких є бажаним до конкретного моменту часу в межах періоду стратегічного планування.

Отже, стратегічний план навчального закладу – офіційний документ, у якому представлено систему стратегічних цілей і завдань, етапи та шляхи реалізації стратегії розвитку навчального закладу із зазначенням термінів виконання. Стратегічна програма навчального

закладу становить систему заходів, спрямованих на реалізацію стратегії розвитку або окремих стратегічних цілей цієї стратегії.

Таким чином, процес моделювання стратегічного розвитку навчального закладу відбувається за умови врахування такої інформації: інформація про навчальний заклад сьогодні; інформація про майбутнє навчального закладу; інформація про способи досягнення майбутнього.

2. Технологія моделювання стратегічного розвитку навчального закладу.

Зміст технології розкриває сутність управлінської діяльності, що становить процес побудови моделі стратегічного розвитку навчального закладу, зі збереженням його логічної та семантичної структури, послідовності плину в часі, що дозволяє отримати нову інформацію про стан навчального закладу в задані моменти часу. Першорядне значення технології моделювання стратегічного розвитку навчального закладу полягає у визначенні та розробленні шляхів переведення навчального закладу до нового якісного стану в довгостроковій перспективі.

Прикладом видимості стратегічного розвитку є досягнення нових суттєвих результатів в діяльності навчального закладу й посилення його конкурентної позиції. У зв'язку з тим, що стратегічний розвиток навчального закладу є довготривалим процесом, необхідно конкретизувати дії та процеси в певній послідовності. Визначення множини завдань управління, яке сприяє отриманню результату моделювання стратегічного розвитку, нами скомпоновано в кілька етапів: підготовчий, аналітичний, планувальний, результативний. Розкриємо основні етапи зазначеної вище технології.

Перший етап – підготовчий, який передбачає визначення й налагодження логічних відносин вищого рівня управління та функціональних сфер, яке сприятиме ефективному моделюванню стратегічного розвитку навчального закладу. Так, на цьому етапі визначаються об'єкти та суб'єкти моделювання стратегічного розвитку навчального розвитку. Отже, визначається рівень управління, на якому буде здійснюватися стратегічний розвиток. Саме від рівня управління, на якому буде здійснюватися стратегічний розвиток навчального закладу, залежить місце стратегії за ієрархією (корпоративна, ділова,

функціональна). Відповідно до рівня управління призначаються суб'єкти моделювання стратегічного розвитку (керівники та виконавці).

Вочевидь, основними функціями керівного складу вищого рівня є ініціація стратегічних змін. На цьому етапі актуалізується принцип наявності професійної компетентності розробників стратегії розвитку навчального закладу. Провідним аспектом підготовчого етапу технології є створення стратегічно зорієнтованого навчального закладу, у якому забезпечується формування організаційної поведінки колективу навчального закладу, спрямованої на досягнення стратегічних цілей і здійснюється формування та нарощування стратегічних ресурсів (кадрових, фінансових, інтелектуальних, технічних), необхідних для досягнення нового якісного стану навчального закладу. На підготовчому етапі здійснюється чіткий механізм добору, навчання й просування суб'єктів моделювання стратегічного розвитку навчального закладу.

Прогнозування стратегічних змін навчального закладу полягає у визначенні можливих кінцевих станів закладу освіти на ринку освітніх послуг. Здійснення стратегічних змін навчального закладу навчального закладу узгоджується з організаційними, ресурсними можливостями навчального закладу та з урахуванням усіх чинників зовнішнього середовища.

По-друге, стратегічні зміни можуть бути викликані незадовільними результатами діяльності навчального закладу (зростанням конфлікту всередині навчального закладу), які можуть бути отримані внаслідок невдалої стратегії розвитку або за умови її відсутності.

По-третє, стратегічні зміни можуть бути зумовлені зміною керівництва, оскільки зазвичай нове керівництво висуває нові стратегічні цілі, має своє бачення майбутнього навчального закладу та інший досвід стратегічного управління тощо.

По-четверте, навчальний заклад потребуватиме стратегічних змін, якщо навчальний заклад займає достатньо високу конкурентну позицію, користується високим авторитетом у певному сегменті освітнього ринку, а навчальні заклади-конкуренти розробляють нові стратегії розвитку, упроваджують більш провідні освітні технології, намагаються витиснути навчальний заклад з його ринкової позиції. За таких умов адміністрація навчального закладу має переглянути розроблену стратегію відповідно до отриманої інформації щодо

намірів конкурентів, з метою ліквідації загрози з боку навчальних закладів-конкурентів.

По-п'яте, стратегічні зміни можуть бути спричинені усвідомленням адміністрацією навчального закладу розривів між внутрішнім та зовнішнім середовищем, тобто виникненням нових тенденцій в освіті, упровадженням освітніх реформ, змінами в політиці, економіці, науці й техніці.

З метою усвідомлення необхідності здійснення стратегічних змін у навчальному закладі можна скористатися матрицею визначення стратегічних змін на рис. 2 У випадку заповнення хоча б одного поля матриці постає необхідність переглянути стратегію розвитку навчального закладу.



Рис. 2. Матриця визначення стратегічних змін

Отже, підготовчий етап технології моделювання стратегічного розвитку навчального закладу вміщує таку послідовність операцій:

- вивчення основних тенденцій розвитку навчальних закладів на освітньому ринку (у межах країни, світу (відповідно до частки охоплення ринку);
- вивчення думок стейкхолдерів щодо сучасного стану навчального закладу;
- визначення об'єктів, суб'єктів та рівнів моделювання стратегічного розвитку навчального закладу;
- формування бази ініціатив керівного складу та стейкхолдерів стратегічних змін;
- забезпечення добору, навчання й призначення суб'єктів моделювання стратегічного розвитку навчального закладу

– прийняття рішення щодо здійснення стратегічного аналізу навчального закладу.

Другим етапом технології моделювання стратегічного розвитку навчального закладу (аналітичним) є аналіз внутрішнього та зовнішнього середовища й формування стратегічної інформації. На другому етапі технології важливим є аналіз діяльності навчального закладу в минулому, виявлення темпів досягнення стратегічних цілей (у разі їх наявності), особливостей управління навчальним закладом на всіх етапах його розвитку в минулому та виявлення позитивного й негативного досвіду.

Наступною процедурою стратегічного аналізу навчального закладу є аналіз внутрішнього й зовнішнього середовища навчального закладу. Як відомо, сучасні навчальні заклади є відкритими системами, внутрішнє середовище яких формується під впливом зовнішнього середовища. На цьому етапі керівники вищих навчальних закладів мають урахувати силу впливів зовнішнього середовища.

На основі здійснення стратегічного аналізу навчального закладу формується стратегічна інформація, яка є основою ухвалення стратегічних рішень.

Отже, другий (аналітичний) етап технології моделювання стратегічного розвитку навчального закладу містить таку послідовність операцій:

– оцінювання діяльності навчального закладу в минулому (минулі стратегії) за параметрами, критеріями, показниками аналізу стратегічного розвитку навчального закладу;

– здійснення SWOT-аналізу навчального закладу;

– здійснення SNW-аналізу навчального закладу;

– здійснення PEST-аналізу навчального закладу;

– здійснення бенчмаркінгу;

– аналіз стратегічного розвитку навчальних закладів-конкурентів;

– здійснення GAP-аналізу навчального закладу;

– ранжування проблем управління;

– формування стратегічної інформації.

Третій етап технології моделювання стратегічного розвитку (планувальний) передбачає розроблення стратегії розвитку навчального закладу та стратегічного плану. Розроблення стратегії розвитку є серцевиною моделювання стратегічного розвитку

навчального закладу. Ураховуючи різні аспекти діяльності навчального закладу, на попередньому етапі розроблення стратегії розвитку передбачає:

- виокремлення ресурсів для стратегічного розвитку навчального закладу;
- створення робочих груп відповідно до кожної стратегічної мети;
- розроблення системи оцінювання та стимулювання підрозділів та їх керівників за ступенем досягнення стратегічних цілей.

Визначимо основні завдання, які мають бути вирішені в ході розроблення стратегії:

- формування майбутнього образу навчального закладу;
- формулювання місії та візії навчального закладу;
- визначення стратегічних цілей навчального закладу та критеріїв їх досягнення;
- визначення очікуваних результатів.

Ефективність стратегії розвитку навчального закладу ґрунтується на правильності вибору виду стратегії розвитку, глибокому розумінні місця навчального закладу на освітньому ринку, конкретизації ключових чинників успіху. Аналіз інтересів стейкхолдерів допомагає не тільки виявити проблеми навчального закладу, а й допомагає спрямувати основну діяльність навчального закладу, напрями можливого зростання й, нарешті, виявляти головні потреби споживачів.

Під час розроблення стратегії розвитку навчального закладу визначаються: важливість сильних та слабких сторін у діяльності навчального закладу; вірогідність досягнення та привабливість можливостей та загроз; причинно-наслідкові зв'язки між можливостями, загрозами, сильними та слабкими сторонами; карта рішень (сильні сторони/можливості, слабкі сторони/можливості, сильні сторони/загрози, слабкі сторони/загрози); стратегічні цілі щодо розвитку навчального закладу; показники, які характеризують цілі на різних етапах реалізації стратегії; послідовність та трудомісткість виконання рішень, призначення відповідальних виконавців.

Спираючись на науковий доробок вітчизняних та зарубіжних дослідників, зокрема І. Ансофа, В. Белошапки, Дж. Брайсона, С. Гончарової, П. Дженстера, Н. Дребот, В. Загорульки, Г. Загорій, Є. Мироненка, Г. Мінцберга (Н. Mintzber), В. Могилки, Л. Мороз,

А. Остафійчук, І. Отенко, І. Пшик, С. Подрези, В. Пастухової, Дж. Сав'єра (G. Sawyer), Д. Сазерленда, А. Стрікленда, А. Сучкова, А. Томпсона О. Таран, І. Фоміченко, Д. Хассі, А. Черепа, З. Шершньової, В. Щелкунова, нами визначено кроки розроблення стратегії розвитку навчального закладу.

Перший крок розробки стратегії розвитку навчального закладу. Узагальнення результатів SNW-аналізу та SWOT-аналізу навчального закладу (закладу вищої освіти зокрема) й формування бази пропозицій щодо можливих змін у внутрішньому середовищі навчального закладу.

Другий крок розробки стратегії розвитку навчального закладу. Узагальнення результатів PEST-аналізу та SWOT-аналізу навчального закладу й формування бази пропозицій щодо можливих змін у зовнішньому середовищі.

Третій крок розробки стратегії розвитку навчального закладу. Узагальнення результатів бенчмаркінгу навчального закладу, результатів оцінювання стратегій інших навчальних закладів. Розгляд результатів вивчення конкурентного середовища навчального закладу.

Четвертий крок розробки стратегії розвитку навчального закладу. На цьому етапі необхідне ретельне вивчення стратегічної інформації, здійснення експертної оцінки сильних/слабких сторін, можливостей та загроз. На спільному засіданні суб'єкти моделювання стратегічного розвитку навчального закладу (керівний склад, фахівці зі стратегічного менеджменту, члени робочої групи з розроблення стратегії розвитку) визначають шляхом обговорення, що дійсно є сильними (слабкими) сторонами, можливостями (загрозами), і також класифікують їх за різними параметрами. У результаті розробляється класифікований перелік сильних/слабких сторін, можливостей та загроз, який детально аналізується та систематизується.

П. Дженстер і Д. Хассі виокремили причини викривлення оцінювання сильних та слабких сторін організації: нерозуміння, як це можна зробити; ускладнення отримання вихідної та вхідної інформації; тиск на менеджерів з метою отримання швидкої інформації; складна структура багатьох організацій [14].

П'ятий крок розробки стратегії розвитку навчального закладу. Виявлення причинно-наслідкових зв'язків виникнення загроз між сильними сторонами та можливостями за умови впровадження певної стратегії розвитку навчального закладу.

Шостий крок розробки стратегії розвитку навчального закладу. Підготовка шаблону матриць для експертної оцінки ухвалення

можливих стратегічних управлінських рішень. На цьому етапі розробляються таблиці, у які суб'єкти моделювання стратегічного розвитку навчального закладу заносять можливі стратегічні управлінські рішення, яким згодом присвоюють можливі бальні оцінки з метою вибору найбільш доцільних.

Сьомий крок розробки стратегії розвитку навчального закладу. Здійснення розрахунків щодо ресурсного забезпечення навчального закладу за умови прийняття обраних оптимальних управлінських рішень та розроблення рекомендацій з посилення або послаблення сильних сторін навчального закладу.

Восьмий крок розробки стратегії розвитку навчального закладу. Розроблення системи можливих управлінських рішень з використання сильних сторін та можливостей навчального закладу, наприклад, при формуванні конкурентних переваг навчального закладу. Формування системи управлінських рішень, відповідно до яких має бути здійснено попередження загроз за рахунок використання сильних сторін навчального закладу та попередження переходу сильних сторін у слабкі.

Дев'ятий крок розробки стратегії розвитку навчального закладу. Формування системи управлінських рішень, відповідно до яких має бути здійснено переведення слабких сторін навчального закладу в сильні для досягнення можливостей. Ухвалення управлінських рішень щодо корекції слабких сторін для попередження появи загроз.

Десятий крок розробки стратегії розвитку навчального закладу. Формування бази конкурентних переваг навчального закладу, зокрема формування бази можливих конкурентних переваг навчальних закладів-конкурентів.

Одинадцятий крок розробки стратегії розвитку навчального закладу. Розробка місії, візії, визначення цінностей та провідних принципів навчального закладу.

На підставі стратегічної інформації формується візія навчального закладу, тобто «образ» закладу освіти через певний період часу. Візія характеризує бажаний стан навчального закладу, задум суб'єктів моделювання стратегічного розвитку навчального закладу. Отже, візію необхідно формувати як велику мету. Відповідно до сформульованої візії формується місія навчального закладу. Наголосимо, що візія й місія мають формулюватися спільно та мають переконливо пояснювати напрями розвитку навчального закладу.

Таблиця 5

Правила розроблення місії навчального закладу

Загальні вимоги до місії	Місія не повинна залежати від поточного стану навчального закладу, форм, методів його роботи
	Місія не повинна бути догмою, тобто може змінюватися відповідно до змін у зовнішнього середовищі
	Місія повинна відображати прагнення до майбутнього, пріоритетність цінностей навчального закладу
Вимоги до змісту місії	У місії повинні відображатися: <ul style="list-style-type: none"> – цільові орієнтири навчального закладу (до чого прагне навчальний заклад у перспективі); – філософія навчального закладу (цінності та принципи навчального закладу); – можливості навчального закладу та засоби здійснення діяльності (ключові чинники успіху, ноу-хау); – можливе відображення іміджу навчального закладу
Вимоги до формулювання місії	Формулювання місії повинно виключати можливість її різного тлумачення
	Формулювання місії не повинно відображати широкого її розуміння, оскільки зумовлює нечітке окреслення меж діяльності навчального закладу
	Формулювання місії не повинно відображати вузького її розуміння, оскільки обмежує набір альтернативних шляхів та напрямів розвитку
	Місія не повинна обмежуватися конкретними періодом часу

Принципово важливим є те, що зміст місії навчального закладу має відображати соціальний внесок освітнього закладу в систему вітчизняної освіти та вирішення проблем споживачів.

Спираючись на правила формування місії підприємства В. Пастухової [37], пропонуємо правила розроблення місії навчального закладу (табл. 5).

Будь-який навчальний заклад має свої цінності та принципи, де цінності є ключовими орієнтирами закладу освіти, а провідні принципи навчального закладу – це принципи, якими керується навчальний заклад для досягнення стратегічних цілей.

Дванадцятий крок розробки стратегії розвитку навчального закладу. Розробка основних стратегічних цілей навчального закладу.

З огляду на стратегії розвитку вітчизняних навчальних закладів можна визначити такі групи стратегічних цілей:

- безпосередньо пов'язані з основними цілями навчального закладу, що означає створення нової продукції (у вигляді освітніх послуг) та ліквідація старої; освоєння нових технологій та ринків збуту освітніх послуг;

- пов'язані з упровадженням нових технологій навчання, придбання нового навчального обладнання та запрошенням нових спеціалістів;

- пов'язані з неконтрольованими зовнішніми чинниками (економічними, соціальними, політичними), що вимагає постійного моніторингу зовнішньої кон'юнктури.

Ураховуючи рекомендації щодо формулювання стратегічних цілей І. Ансоффа, В. Белошапки, Дж. Брайсона, С. Гончарової, П. Дженстера, Н. Дребот, В. Загорульки, Г. Загорій, Є. Мироненка, Г. Мінцберга (Н. Mintzber), В. Могилки, Л. Мороз, А. Остафійчук, І. Отенко, І. Пшик, С. Подрези, В. Пастухової, Дж. Сав'єра (G. Sawyer), Д. Сазерленда, А. Стрікленда, А. Сучкова, А. Томпсона О. Таран, І. Фоміченко, Д. Хассі, А. Черепа, З. Шершньової, В. Щелкунова, ми узагальнили основні правила формулювання цілей:

- цілі повинні бути досяжними, співвіднесені з наявними стратегічними ресурсами, можливостями навчального закладу, його потенціалом. Занадто легкі цілі не забезпечать переведення навчального закладу до нового якісного стану, іноді навіть не забезпечать стійку позицію на освітньому ринку. Своєю чергою, недосяжні цілі можуть спричинити лише витрати ресурсів;

- цілі навчального закладу мають бути амбітними, відповідати критерію: «важко, але можливо». Такі цілі постають орієнтиром і водночас стимулом для кадрового складу навчального закладу.

Неамбітні цілі не можуть забезпечити покращення іміджу навчального закладу, покращення його конкурентної позиції;

- цілі повинні бути гнучкими: сформулювати їх потрібно так, щоб можна було забезпечити коригування відповідно до тих змін, які відбуватимуться у зовнішньому та внутрішньому середовищі;

- цілі мають підлягати вимірюванню: кількісні вимірники дають змогу оцінити рівень їх досягнення кожної окремо, а якісні – досягнення загалом;

- цілі повинні бути конкретними з чітко визначеними термінами і виконавцями. Чіткі конкретні цілі дозволяють правильно обрати адекватну стратегію розвитку та ідентифікувати орієнтацію діяльності навчального закладу в освітньому просторі. Неконкретні цілі свідчать про їхню «нестратегічність»;

- цілі мають бути узгоджені з попередніми досягнутими (або недосягнутими цілями), з місією та візією навчального закладу, з національною та світовою стратегіями розвитку вищої освіти;

- цілі мають бути розроблені відповідно до ієрархічного порядку, за якого цілі окремих структур навчального закладу відповідають загальним цілям навчального закладу.

Згідно з думкою А. Харківської, визначення цілей управління – складний та трудомісткий процес, у якому поєднуються знання та досвід осіб, відповідальних за формулювання цілей, а також урахування об'єктивних чинників, що відображають ситуацію в середовищі (внутрішнє і зовнішнє), стан виробничого потенціалу організації та вплив інших об'єктивних чинників [58, с. 155].

Розроблення стратегічних цілей здійснюється на вищому рівні управління та базується на вирішенні таких завдань:

- оцінювання можливостей та стратегічних ресурсів навчального закладу;

- оцінювання можливостей навчального закладу в різних ринкових сегментах;

- визначення стратегічних цілей на перспективу;

- прогнозування можливих шляхів досягнення стратегічних цілей, складання програм та бюджетів.

Спочатку визначаються стратегічні цілі відповідно до візії й місії навчального закладу. На наступному етапі визначають показники та індикатори вимірюваності стратегічних цілей та способи їх перевірки, прогнозуються відхилення, припущення, можливі ризики.

До відхилень, припущень та ризиків ми відносимо вплив зовнішнього середовища. Чим більший вплив можливих відхилень, припущень та ризиків, тим більше виникає необхідність перегляду стратегічних цілей. Наступним етапом визначаються очікувані результати й можливість виконання заходів та конкретних дій щодо досягнення цілей. Стратегічна мета класифікується як абстрактна у випадку неможливості визначити до неї очікувані результати та заходи щодо її досягнення.

У площині формування стратегічних цілей доречним є розробка дерева цілей, при створенні якого цілі можуть групуватися за часовими інтервалами, функціональними і функціонально-часовими ознаками. Корисним є досвід формулювання стратегічних цілей зарубіжних університетів за принципом «aims→goals→objectives→tagerts». Такий принцип передбачає формулювання системи цілей, за якої розробляються стратегічні орієнтири (наміри)→стратегічні цілі→стратегічні завдання→підцілі (кінцеві результати).

Для наочності пропонується розробити карту цілей, у центрі якої має бути запропонована генеральна стратегічна мета або цілі (не більше 2 – 3 цілей). На карті цілей мають бути вказані стратегічні цілі навчального закладу та основні причинно-наслідкові зв'язки між ними. Кількість причинно-наслідкових зв'язків має бути мінімальною. Формулювання цілей повинно мати узагальнений характер.

Для контролю та виявлення ступеня реалізації стратегічних цілей необхідно зробити розрахункову карту. На розрахункову карту наносяться стратегічні цілі (перенесені з карти цілей), показники, за якими вимірюються досягнення стратегічних цілей, цільові критерії досягнення стратегічних цілей з деталізацією на заплановані періоди.

Тринадцятий крок розробки стратегії розвитку навчального закладу. Визначення термінів досягнення стратегічних цілей. Розробка критеріїв оцінювання досягнення стратегічних цілей та підцілей, узгодження критеріїв з кінцевими результатами реалізації стратегії розвитку.

П'ятнадцятий крок розробки стратегії розвитку навчального закладу. Обговорення та затвердження стратегії розвитку навчального закладу на загальних зборах, доведення запропонованої стратегії до персоналу навчального закладу. Розробка стратегії має враховувати специфіку навчального закладу, а також ступінь узгодженості стратегічного, тактичного та оперативного управління.

Крім етапів розроблення стратегії, технологія моделювання стратегічного розвитку навчального закладу націлює керівників навчальних закладів на вибір стратегії. На підставі стратегічної інформації здійснюється вибір стратегії.

Отже, розроблення стратегії розвитку навчального закладу здійснюється в такій послідовності:

- формулювання основних стратегічних напрямів розвитку навчального закладу;
- формулювання місії, візії, цінностей навчального закладу;
- формулювання стратегічних цілей навчального закладу;
- оцінювання стратегічних цілей щодо вимірюваності, конкретності, досяжності, реалістичності;
- розроблення стратегій розвитку на рівні філій, підрозділів навчального закладу;
- розроблення альтернативних стратегій;
- оцінювання альтернативних стратегій.

Відповідно до стратегії розвитку навчального закладу розробляються стратегічні плани. У науковій літературі детально висвітлено процедури стратегічного планування (Дж. Брайсон, М. Мармаза, М. Мескон, А. Сучков, Н. Тарнавська, А. Череп). Стратегічний план розробляється відповідно до обраної стратегії розвитку, який містить завдання та шляхи досягнення стратегічних цілей. Планування відбувається в результаті декомпозиції напрямів розвитку та основних стратегічних цілей, тобто загальні стратегічні цілі розподіляються на менші. Стратегічний план навчального закладу конкретизує його стратегію розвитку. Розробка стратегічного плану як управлінська конструкція потребує детального вивчення ресурсного забезпечення навчального закладу з метою формулювань відповідних стратегічних завдань та прорахування можливостей їх виконання. Відповідно до сформульованих цілей необхідно сформулювати стратегічні завдання. У ході стратегічного планування розробляються стратегічні програми розвитку. Стратегічні програми розвитку покращують координацію дій у процесі реалізації загальної стратегії розвитку. Деталізація стратегічної програми залежить від сутності стратегічної мети, яку забезпечує програма. Стратегічна програма може вміщувати значну кількість заходів, які забезпечують підцілі та стратегічні завдання.

Для визначення стратегічних завдань необхідно здійснити декомпозицію шляхів досягнення стратегічних цілей, з метою усунення їх дублювання. Кількість шляхів залежить від складності досягнення стратегічної мети. Таким чином, у результаті декомпозицій основних стратегічних цілей розробляються підцілі та завдання, а також критерії оцінювання їх досягнення.

Зарубіжні науковці в галузі стратегічного менеджменту (М. Альберт, Дж. Брайсон, М. Мескон, Г. Мінцберг, Ф. Хедоурі) наголошують, що стратегічне планування здійснюється від майбутнього до теперішнього. Так, особливістю стратегічного плану навчального закладу має бути розроблення цілей, завдань та заходів від майбутнього до теперішнього.

При розробленні стратегічних заходів необхідне здійснення їх оцінювання з метою виявлення їх реалістичності. Для цього пропонується оцінити за кількома параметрами (очікувані результати, індикатори, виконавці, ресурси). У разі неможливості визначення зазначених параметрів стратегічна мета є нереальною.

Основа стратегічної програми складається із заходів, згрупованих у конкретні дії. Де останні, взаємодіючи одна з одною, спрямовані на досягнення визначення специфічних цілей. Таким чином основна частина роботи є визначенням дій і заходів, спрямованих на досягнення стратегічних цілей. На наступному етапі – визначення способів перевірки та можливих відхилень при розробленні стратегічних заходів та завдань.

Для вдосконалення планування необхідне оцінювання можливих припущень. Визначення можливих припущень здійснюється за допомогою питань «...якщо...та...». Так, зазначається стратегічна мета й задаються питання до цієї мети, відповідно до яких крок за кроком виявляються можливі припущення. Усі можливі припущення, які можуть впливати на досягнення стратегічних цілей, прогноуються й позначаються навпроти кожної стратегічної мети. До очікуваних результатів також ставляться питання за принципом «...якщо...та...», наприклад, стратегічна мета → якщо...та.. (ризик та умови) → якщо.. та.. (очікуваний результат) → стратегічне завдання. До ризиків та умов ми відносимо зміни зовнішнього середовища, які матимуть суттєвий вплив на досягнення стратегічних цілей. Відповідно до різних очікуваних результатів визначають стратегічні завдання. Такий метод розроблення стратегічних цілей та завдань надає гнучкості стратегічному плану. Тому особливого значення набувають такі якості

стратегічного плану, як гнучкість, варіативність, здатність до спрощення непередбачуваності ситуації.

З метою підвищення якості стратегічного планування використовується метод «сценаріїв майбутнього». Метод «сценаріїв майбутнього» містить детальний опис перебігу подій у майбутньому, які мають призвести до розвитку навчального закладу. Розрізняють песимістичний, реалістичний та оптимістичний види сценаріїв. Отже, песимістичний сценарій передбачає виникнення суттєвих перешкод для досягнення стратегічних цілей навчального закладу, які не залежать від якості стратегії розвитку та якості діяльності керівної та керованої систем. Реалістичний сценарій містить детальний опис подій, які проєктуються на основі якісної стратегічної інформації й реальний перебіг можливих перешкод у досягненні стратегічних цілей. Оптимістичний сценарій передбачає проєктування подій за умови мінімального впливу перешкод зовнішнього та внутрішнього середовища.

Стратегічний план має демонструвати націленість на довгострокову перспективу. Ураховуючи, що сутністю плану є визначення певної системи діяльності, тому стратегічний план має відтворювати систему шляхів досягнення стратегічних цілей. Стратегічний план повинен мати чітку структуру, яка демонструє порядок, послідовність виконання стратегічних завдань та стратегічних заходів із зазначеними термінами. Узагалі, чітка послідовність виконання окремих дій, запропонованих у стратегічному плані, забезпечує:

- дисципліну виконавців;
- попередження конфліктів між керівною та керованою підсистемою;
- мотивацію колективу навчального закладу;
- удосконалення координації між підрозділами навчального закладу, групами співробітників та окремими індивідуумами.

Так, стратегічне планування навчального закладу містить таку послідовність операцій:

- декомпозиція основних стратегічних цілей розвитку навчального закладу;
- формування системи стратегічних цілей та підцілей;
- розроблення завдань відповідно до кожної цілі;
- оцінювання прогнозів;

– визначення термінів та критеріїв оцінювання досягнення стратегічних цілей.

Отже, планувальний етап технології моделювання стратегічного розвитку навчального закладу вміщує такі операції:

- визначення основних стратегічних напрямів розвитку навчального закладу з урахуванням інтересів стейкхолдерів;
- розробка місії, візії, цінностей навчального закладу;
- розроблення стратегічних цілей навчального закладу;
- оцінювання стратегічних цілей щодо вимірюваності, конкретності, досяжності, реалістичності;
- обґрунтування вибору виду стратегії розвитку;
- розроблення стратегій розвитку на рівні філій, підрозділів навчального закладу;
- розроблення альтернативних стратегій;
- оцінювання альтернативних стратегій.
- декомпозиція стратегічних цілей розвитку навчального закладу;
- розроблення завдань відповідно до кожної цілі;
- оцінювання прогнозів;
- визначення термінів та критеріїв оцінювання досягнення стратегічних цілей.

Результатом технології моделювання стратегічного розвитку навчального закладу є документ, який засвідчує стратегічний розвиток навчального закладу й має представляти способи переведення навчального закладу на новий якісний стан.

Результативний етап технології вміщує такі послідовності операцій:

- укладання документів, які засвідчують стратегічний розвиток навчального закладу;
- узгодження й обговорення розроблених документів на всіх рівнях управління;
- оприлюднення, документів, які засвідчують стратегічний розвиток навчального закладу.

Підсумовуючи зазначене вище, доходимо висновку, що технологія моделювання стратегічного розвитку навчального закладу становить систему послідовних операцій, за допомогою яких визначається вихідний стан навчального закладу та розробляється майбутнє навчального закладу. Етапи технології моделювання

стратегічного розвитку навчального закладу (підготовчий, аналітичний, технологічний та результативний) уміщують схему реальних дій, які допомагають досягти максимальної динаміки розвитку навчального закладу й мінімізувати ризики та відхилення від обраної траєкторії розвитку. Зазначена технологія дозволяє зробити процес моделювання стратегічного розвитку навчального закладу структурованим та впорядкованим.

3. Реалізація стратегії розвитку навчального закладу

Під реалізацією стратегії розвитку навчального закладу розуміють комплекс управлінських дій для забезпечення її виконання. Такий комплекс дій включає в себе послідовне виконання пунктів стратегічного плану, розподіл обов'язків, зобов'язань, заходи стимулювання, необхідну координацію зусиль персоналу навчального закладу та досягнення стратегічних цілей закладу освіти. Реалізація стратегії розвитку навчального закладу вимагає з'ясування наявності відповідного ресурсного забезпечення: організаційного, фінансового, інформаційного, матеріально-технічного та кадрового. Водночас реалізація стратегічного розвитку навчального закладу потребує:

- створення організаційної структури стратегічного управління навчального закладу;
- розподіл ресурсного забезпечення навчального закладу для досягнення стратегічних цілей;
- фіксація поточних результатів у процесі досягнення стратегічних цілей;
- моніторинг досягнень у діяльності навчальних закладів-конкурентів;
- перегляд альтернативних стратегій навчального закладу за необхідністю;
- розроблення системи винагород та стимулювання персоналу навчального закладу відповідно до внеску щодо реалізації стратегії розвитку;
- створення корпоративної культури навчального закладу, відповідно до якої заклад освіти становить стратегічно зорієнтовану організацію.

Створення корпоративної культури, що підтримує стратегію, дуже важливе для її успішного виконання, тому що культура формує

виробничий клімат і корпоративний дух, що сприяють виконанню поставлених завдань і роблять свій внесок для досягнення успіху. Культура організації – це система колективно поділюваних цінностей, переконань, традицій і норм поведіння працівників. Основні елементи культури організації — це:

- цінності, соціальні установки;
- моральні принципи і ділова етика;
- методи мотивації працівників;
- стиль керівництва [18, с.63].

Перспективи використання стратегічного управління в сучасних навчальних закладах вбачаємо в: орієнтації розвитку навчального закладу відповідно до змін зовнішнього середовища, що дозволить утримувати досягнуті позиції навчального закладу в освітньому середовищі та переходити до наступних; виявленні сильних та слабких сторін навчального закладу та можливості підвищення якості різних видів діяльності за рахунок посилення своїх сильних сторін та усунення слабких сторін закладу освіти; своєчасному виявленні невідповідностей навчального закладу зовнішньому середовищу за рахунок здійснення якісного стратегічного аналізу, що дозволить попередити та уникнути кризових явищ у функціонуванні навчального закладу; підвищенні рангової позиції закладів вищої освіти в національних та світових рейтингах унаслідок розроблення адекватних стратегій розвитку з урахуванням класифікаційних ознак; захисті конкурентних переваг навчального закладу або створенні нових за рахунок систематичного дослідження конкурентного середовища навчального закладу; формуванні системи стратегічних цілей навчального закладу, які характеризують кінцеві результати нового якісного стану навчального закладу й зрозумілі для колективу та громадськості; формуванні особливої корпоративної культури персоналу націленої на досягнення нового якісного стану навчального закладу.

Література:

1. Ансофф И. Стратегическое управление / И. Ансофф — М. : Экономика, 1989. — 519 с.

2. Антошкіна Л. І. Стратегічний менеджмент: навч. посіб. /Л.І.Антошкіна, В.І.Амелькін. — Донецьк : Юго-Восток, 2009. — 288с.
3. Арутюнова Д. В. Стратегический менеджмент: учеб. пособ./ [Электронный ресурс] / Д.В.Арутюнова. — Таганрог: Изд-во: ТТИ ЮФУ, 2010. — 122 с. — Режим доступа: http://www.aup.ru/books/m205/2_3.htm
4. Белан Е. П. Стратегическое управление развитием регионального университета как исследовательско-ориентированного вуза: автореф. дис. на соиск. учен. зв. докт. пед. наук : спец. 13.00.08 / Белан Елена Петровна. — Ростов-на-Дону, 2007. — 47 с.
5. Белошапка В. А. Стратегическое управление: принципы и международная практика: учебн. / В.А.Белошапка, В.Г.Загорий; под ред. В.А.Белошапки. — К. : Абсолют-В, 1998. — 352 с.
6. Большаков А. С. Менеджмент: уч. пособ. / А. С. Большаков — СПб. : Изд-во: “Питер”, 2000. — 160 с.
7. Брайсон Джон М. Стратегічне планування для державних та неприбуткових організацій / Джон М.Брайсон ; пер. з анг. А. Кам'янець. — Львів: Літопис, 2004. — 352 с.
8. Веснин В. Р. Менеджмент : учеб. / В. Р. Веснин — [3-е изд., перераб. и доп.] — М. : Изд-во: Проспект, 2006. — 504 с.
9. Виханский О. С. Менеджмент : учеб. / О. С. Виханский, А. И. Наумов. — [4-е изд., перераб. и доп.] — М.: Экономистъ, 2006. — 670 с.
10. Галушка З. І. Стратегічний менеджмент: навч.-метод. посіб. / З.І.Галушка, І.Ф.Комарницький. — [2-е вид., доп. та перероб.].— Чернівці: Чернівецький національний університет, 2011. — 240 с.
11. Гончарова С. Ю. Стратегічне управління: навч.посіб. / С.Ю.Гончарова, І.П.Отенко. — Харків: Вид. ХНЕУ, 2004. — 164 с.
12. Горобець Д. В. Організаційно-педагогічні умови управління розвитком педагогічного коледжу : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.06 / Горобець Данило Валентинович. — Луганськ, 2009. — 223 с.
13. Гриньова М. В. Менеджмент загальноосвітніх навчальних закладів: навч.посіб./ М.В.Гриньова, Л.В.Малаканова, Г.Ю.Сорокіна. — Полтава: “АСМІ”, 2014. — 292 с.

14. Дженстер П., Анализ сильных и слабых сторон компании: определение стратегических возможностей / Дженстер Пер, Хасси Дэвид: пер. с англ. О.Л.Пелявского— М. : Издательский Дом “Вильямс”, 2003 — 368 с.
15. Діброва А. Д. Стратегічний менеджмент : навч. посіб. / А.Д.Діброва, Л.В.Діброва, Л.В.Богач. — Ніжин: Лисенко М. М., 2014. — 208 с.
16. Дребот Н. П. Стратегічне управління: навч. посіб./ Н.П.Дребот, Л.В.Мороз, Б.І.Пшик. — Львів: ЛБІ НБУ, 2005. — 150 с.
17. Ігнат'єва І. А. Стратегічний менеджмент: теорія, методологія, практика: монографія / І.А.Ігнат'єва. — К. : Заня Україна, 2005. — 250 с.
18. Кайлюк Є. М. Стратегічний менеджмент : навч.посіб. / Є.М.Кайлюк, В.М.Андрєєва, В.В.Гриненко. — Х. : ХНАМГ, 2010. — 279 с.
19. Калініна Л. М. Проект інноваційної школи: стратегічне планування, управління інноваціями /Л.М.Калініна, Т.Д.Капустеринська. — Х. : Вид. група “Основа”, 2007. — 96 с.
20. Карлофф Б. Деловая стратегия/ Б.Карлофф ; пер. с англ. науч. ред. и авт.послеслов. В.А.Приписнов. — М. : Экономика, 1991. — 239 с.
21. Касьянова Н. В. Управління розвитком підприємства на основі комунікативного підходу: дис. ... доктора екон. наук : 08.00.04 / Касьянова Наталія Віталіївна. — Донецьк, 2012. — 471 с.
22. Кіндрацька Г. І. Стратегічний менеджмент: навч.посіб. /Г.І.Кіндрацька. — [2-ге вид., переробл. і доповн.]. — Львів: Вид-во Львівської політехніки, 2010. — 406 с.
23. Ковтун О. І. Стратегії підприємств: монографія / О.І.Ковтун — Львів: вид-во: Львівської комерційної академії, 2008. — 424 с.
24. Логвиненко Ю. В. Теоретико-методологічне забезпечення процесу стратегічного управління загальноосвітнім навчальним закладом/ Ю.В.Логвиненко, В.В.Шевченко // Освіта Сумщини — 2011. — №1 (9) — С. 13—15
25. Маккавєєва О. О. Стратегічне управління навчальним закладом : метод. розробка для керівників навчальних закладів /О.О.Маккавєєва. — Одеса: Астропринт, 2013. — 28 с.

26. Маркова В. Д. Стратегический менеджмент: курс лекцій/ В.Д.Маркова, С.А.Кузнецова. — М. : ИНФРА-М; Новосибирск: Сибир. соглашение, 1999. — 288 с.
27. Мармаза О. І. Стратегічне управління: траєкторія успіху / О. І. Мармаза. — Х. : Вид. група “Основа”, 2006. — 160 с.
28. Мартиненко М. М. Стратегічний менеджмент: підр. / М. М. Мартиненко, І. А. Ігнат'єва. — К. : Каравела, 2006. — 320 с.
29. Менеджмент и организационное развитие высшей школы : учеб. / [В.Р.Вебер, Е.В.Иванов, М.Н.Певзнер и др.]; под общ .ред. доктора пед.наук, проф. М.Н.Певзнера. — Днепропетровск : Изд-во ДНУ, 2012. — 528 с.
30. Мескон М. Х. Основы менеджмента : / Майкл Х. Мескон, Майкл Альберт, Франклин Хедоури: пер. с англ. — [3-е изд.]. — М.: ООО “И. Д. Вильямс”, 2007. — 672 с.
31. Минцберг Г. Стратегический процесс /Г.Минцберг, Дж.Куин, С.Гом. — СПб. : Питер, 2011. — 684 с.
32. Мироненко Є. В. Стратегічне управління підприємством : навч. посіб. / Є.В.Мироненко, А.В.Остафійчук, І.П.Фоміченко. — Краматорськ: ДДМА, 2011. — 228 с.
33. Натрошвілі С. Г. Стратегічне управління вищим навчальним закладом: теорія, методологія, практика : монографія / С. Г. Натрошвілі. — К.: КНУТД, 2015. — 320 с.
34. Немцов В. Д. Стратегічний менеджмент : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / В.Д. Немцов, Л. Є. Довгань. — К.: ТОВ “УВПК «ЕксОб»”, 2001. — 560 с.
35. Оберемчук В. Ф. Стратегія підприємства : короткий курс лекцій / В. Ф. Оберемчук. — К.: МАУП, 2000. — 127 с.
36. Освітній менеджмент в умовах змін: навч. посібн. / [Л.Калініна, Л.Карамушка, Т.Сорочан та ін.]; за ред. В.Олійника, Н.Протасової. — Луганськ: СПД Резніков В.С., 2011. — 308 с.
37. Пастухова В. В. Стратегічне управління підприємством: філософія, політика, ефективність: монографія / В.В.Пастухова. — К. : Київ.нац.торг. екон. ун-т, 2002. — 302 с.
38. Пічугіна Т. С. Стратегічний менеджмент : навч. посіб. / Т.С.Пічугіна, С.С.Ткачова, О.П.Ткаченко. — Х. : ХДУХТ, 2008. — 215 с.

39. Портер М. Е. Конкурентная стратегия: Методика анализа отраслей и конкурентов / Майкл Е. Портер; пер. з англ. И. Минервина. — М. : Альпина Бизнес Букс, 2005. — 454 с.
40. Пшенична Л. В. Менеджмент в освіті / Л. В. Пшенична. — Суми: Мрія, 2012. — 216 с.
41. Рогоза М. Є. Стратегічний інноваційний розвиток підприємств: моделі та механізми: монографія / М. Є. Рогоза, К. Ю. Вергал. — Полтава: РВВ ПУЕТ, 2011. — 136 с.
42. Роїк О. М. Основи стратегічного менеджменту: навч. посіб. / О. М. Роїк, А. О. Азарова, М. І. Небаєва. — Вінниця: ВНТУ, 2007. — 213 с.
43. Сазерленд Д. Стратегический менеджмент. Ключевые понятия; пер. с англ. / Д. Сазерленд, Д. Кэнуэлл. — Д. : Баланс Бизнес Букс, 2005. — 440 с.
44. Салига С. Я. Управління вищими навчальними закладами: монографія / С. Я. Салига, О. В. Яришко; під ред. С. Я. Салиги. — Запоріжжя: ЗЦНТЕІ, 2005. — 194 с.
45. Слюсаренко О. М. Розвиток найвищого університетського потенціалу в умовах глобалізації: аналіз світового досвіду: дис... доктора пед. наук: 13.00.06 / Слюсаренко Олена Миколаївна. — К., 2015. — 435 с.
46. Сорочан Т. М. Професійне управління сучасною школою: навч. посіб. / Т. М. Сорочан. — Луганськ: Знання, 2003. — 108 с.
47. Стратегическое управление в образовании: учебное пособие для управленческих кадров / Комитет по образованию администрации Мурман. обл. и др. [общ. ред. и сост.: Н. Ф. Ткач, С. В. Шишов]. — Мурманск; Хельсинки: НИЦ "Пазори", 2000. — 147 с.
48. Стратегія : [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://uk.wikipedia.org/wiki/Стратегія>
49. Стратегічне управління: навч. посіб. / В. І. Щелкунов, В. М. Загорулько, С. М. Подреза [та ін.]. — К.: НАУ, 2012, — 352 с.
50. Стратегічне управління вищим навчальним закладом: монографія / В. М. Огаренко, С. Я. Салига, В. М. Гельман та ін. — Запоріжжя: Класичний приватний університет, 2009. — 416 с.

51. Стратегічний менеджмент: підруч. / І.М.Писаревський, О.М.Тищенко, М.М.Покоłodна, Н.Б.Петрова; за ред. Аляб'єва. — Х.: ХНАМГ, 2009. — 287 с.
52. Стратегія підприємства: навч. посіб. для вищих навч. закладів Г.В.Строкович. — Х. : Вид-во НУА, 2011. — 180 с.
53. Таран О. М. Стратегічне управління: навч.посіб. /О.М.Таран. — Х. : Харк.нац.аграр. ун-т. 2004. — 145 с
54. Гарнаvська Т. Н. Стратегічний маркетинг: практикум: навч. посіб./ Н. Гарнаvська, О. Напора. — К. : Кондор, 2008. — 287 с.
55. Томпсон-мл. А. Стратегический менеджмент. Концепции и ситуации для анализа / А. А. Томпсон-мл., А. Д. Стрикленд III ; пер. с англ. А. Р. Ганиева [и др.]. — [12.изд.]. — М. ; СПб. ; К. : Вильямс, 2003. — 924 с.
56. Управление высшим учебным заведением: учебн. ; под ред. д-ра экон. наук, проф. С.Д.Резника и д-ра физ.мат. наук В.М.Филиппова. — [2-е изд., перераб.]. — М. : ИНФРА, 2010. — 768с.
57. Управление развитием школы [под ред. М.М.Поташника, В. С. Лазарева]. — М. : Новая шк., 1995. — 464 с.
58. Харківська А. А. Теоретичні та методичні засади управління інноваційним розвитком вищого навчального педагогічного закладу : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.06 / Алла Анатоліївна Харківська. — Луганськ, 2012. — 596 с.
59. Хачванкян В. В. Менеджмент предприятия : учеб. пособие / В. В. Хачванкян. — К. : Знання, 2005. — 422 с.
60. Череп А. В. Стратегічне планування і управління: навч. посіб. / А.В.Череп, А.В.Сучков. — К.: “Кондор”, 2011. — 334 с.
61. Шершньова З. Є. Стратегічне управління: підручн. — [2-ге вид., перероб. і доп.] / З.Є.Шершньова. — К. : КНЕУ, 2004. — 699 с.
62. Sawyer G. Business policy and strategic management: planning, strategy, and action /G. Sawyer. — San Diego [etc.] : Harcourt Brace Jovanovich, 1990. — 528 p.
63. Steen E. Strategy and the Strategist: How It Matters Who Develops the Strategy [Electronic resource] /Eric J. Van den Steen.— Access mode: <http://www.hbs.edu/faculty/Pages/item.aspx?num=51349>

І.С.Паславська

РИЗИК-МЕНЕДЖМЕНТ – НОВІТНЯ ТЕХНОЛОГІЯ В СИСТЕМІ УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ

На сучасному етапі розвитку освіти та науки в цілому заклади вищої освіти стикаються з низкою проблем та вимог, подолання та вирішення яких гарантує збереження конкурентоспроможності на ринку освітніх послуг. Аби заклад вищої освіти функціонував належним чином та займав рейтингові позиції, успішно долаючи будь-які проблеми та негаразди, необхідна реорганізація системи управління. Це може бути повна відмова від традиційної системи управління або лише часткове використання таких новітніх технологій в системі управління освітою як ризик-менеджмент.

Незважаючи на необхідність та актуальність впровадження технологій ризик-менеджменту в систему управління ЗВО, понятійно-термінологічний апарат ризик-менеджменту в освіті є недостатньо розробленим. Та загалом практика використання технологій ризик-менеджменту в системі управління освітою в нашій країні є достатньо новим напрямком.

Слід зазначити, що поняття ризик має досить тривалу історію, але найактивніше різні аспекти ризику почали вивчати наприкінці XIX – на початку XX ст.

Розглянемо деякі існуючі підходи до розуміння категорії «ризик». Поняття ризику застосовується в низьці наук. Дослідження про аналіз ризику можна зустріти в літературі з економіки, юриспруденції, психології, медицини та ін.

Уважається, що ризик як історична категорія виник на нижчій сходинці цивілізації, коли у людства з'явилося відчуття страху перед смертю і зіставляється з історичним розвитком людства.

Ризик починають вивчати в кінці XIX – на початку XX століття математики та статистики Джон фон Нейман, Оскар Моргенштерн та ін. Наступним етапом, який ознаменував розвиток та всебічне використання поняття ризику стало дослідження даного поняття конкретними науками - теорією ймовірностей, теорією ігор, логікою, соціологією, правовими науками, медичними, економічними, демографічними та іншими дисциплінами. У другій половині XX століття ризик стає предметом міждисциплінарних досліджень, набуває статусу загальнонаукового поняття. На сучасному етапі

спостерігається стрімкий розвиток педагогічної (освітньої) ризикології, тобто ризик активно досліджується як складова діяльності університетів в умовах радикальної модернізації вищої школи.

Незважаючи на умовність періодичності, можна погодитися, що науковий етап в дослідженні ризиків почався нещодавно й поняття ризику в економічній науці є відносно новим. Таким чином, на стику ХХ-ХХІ ст. формується міждисциплінарна галузь знань, як ризикологія, яка вивчає ризик з позицій різних наук з метою використання напрацювань на практиці. Ризики у сфері освіти почали досліджувати досить недавно у зв'язку з початком формування ринку освітніх послуг.

Багатоаспектність такого явища як ризик зумовлює існування великої кількості визначень цього поняття. Тож в результаті аналізу чисельних наукових робіт можна навести наступні тлумачення поняття ризику.

Таблиця 1.

Тлумачення поняття ризику

Автор	Визначення поняття «ризик»
І.Волкова, В.Скляренко	Імовірність виникнення втрат або зниження доходів у порівнянні із розрахованим варіантом
С. Мочерний	Непередбачуваність і можливість настання подій із негативними наслідками (зазнати збитків, втратити вигоду тощо), зумовлених певними діями або рішеннями, які матимуть місце в майбутньому
С.Ожегов	Можливість небезпеки або дія на вдачу в надії на щасливий результат
В.Вяткін	Імовірність події, несподіваної для активного суб'єкта, яка може статися в період переходу суб'єкта з даної вихідної ситуації до заздалегідь визначеної цим суб'єктом кінцевої ситуації
В.Зубков	Ризик неправомірно ототожнювати з тільки можливими негативними наслідками, втратами, невдачами. На ризик йдуть з надією на досягнення мети, проте його результатом може бути як успіх, так і невдача

Продовження табл. 1.

Автор	Визначення поняття «ризик»
А.Гальчинський	Оцінка людиною вчинку, як свідомий вибір з урахуванням можливих альтернатив. Суб'єктивна концепція орієнтована на дії суб'єкта, враховує усвідомлення наслідків, вибір поведінки
А. Старостіна, В. Кравченко	Як правило, не статичний і незмінний, а керований параметр, на рівень якого можна і потрібно здійснювати управлінський вплив
А. Альгін	Означає можливу невдачу в певній справі; це дія, що здійснюється на вдачу, в надії на щасливий результат. У повсякденному житті термін «ризик» вживається, як правило, в сенсі можливої небезпеки, невдачі, невпевненості в ході тієї чи іншої дії
В. Гранатуров	Діяльність, пов'язана з подоланням невизначеності в ситуації неминучого вибору, в процесі якої є можливість кількісно й якісно оцінити можливість досягнення передбачуваного результату, невдачі й відхилення від мети
Й.Шумпетер	Можливість виникнення несприятливих ситуацій в ході реалізації планів й виконання бюджетів підприємства
А.Уіллетт	Об'єктивне явище, що корелює з суб'єктивною невизначеністю настання небажаної події
Ф. Кнайт	Результат будь-якої діяльності, який можна виміряти за допомогою методів теорії ймовірності й закону великих чисел
Н.Куніцина	Якісна ознака комплексної об'єктивно-суб'єктивної економічної категорії, що виражає можливість відхилення від наміченого, очікуваного результату
Й. Пфєффер	Являє собою комбінацію декількох видів азарту, він вимірюється ймовірністю; невизначеність вимірюється рівнем віри. Ризик - це стан світу; невизначеність - стан уяви

Продовження табл. 1.

Автор	Визначення поняття «ризик»
Б.Райзберг, Л.Лозівський, Є.Стародубцева	Небезпека виникнення непередбачених втрат очікуваного прибутку, доходу або майна, грошових коштів у зв'язку з випадковим зміною умов економічної діяльності, несприятливими обставинами
В.Рудашевский	Можливість помилки або успіху того чи іншого вибору в ситуації з декількома альтернативами
І.Балабанов	Як історична категорія виник на початку епохи цивілізації і його походження пов'язується з відчуттям страху, небезпеки, нещастя, знищення і для кількісної оцінки ризику використовує статистичний метод, згідно з яким критеріями ризику є середнє квадратичне відхилення та коефіцієнт варіації
В.Вітлінський	Це економічна категорія, яка відображає характерні особливості сприйняття зацікавленими суб'єктами економічних відносин об'єктивно існуючої невизначеності і конфліктності, властивих процесам встановлення цілей, управління, ухвалення рішень, оцінювання, які ускладнені можливими погрозами і невикористаними можливостями
Є.Хриков	Специфічний управлінський цикл, реалізацію якого обумовлює необхідність подолання загрози для діяльності навчального закладу шляхом прийняття та реалізації одного із альтернативних рішень, наслідки якого мають імовірнісний характер

Проведений аналіз поняття «ризик» свідчить про те, що на сьогодні серед науковців немає загальновизнаного визначення терміну ризик. Погляди науковців відрізняються з приводу того ризик - це ймовірність чи об'єктивна реальність. Це пояснюється як, багатоаспектністю цього явища, так і недостатньою увагою в управлінській діяльності протягом тривалого періоду. Проте можна

зробити висновок, що ризик є обов'язковою умовою будь-якої дії або процесу, результатом якої може бути настання негативних результатів.

Отже, аналіз різних літературних джерел з проблематики дослідження, дозволив нам розподілити визначення поняття «ризик» за наступними групами:

- такі автори як І.Волкова, В.Сакляренко, А.Гальчинський, Л.Гитман, М.Джонк, Ф.Кнайт, Й.Пфедфер, М.Рогов, В.Рудашевский, Л.Тепман, Е.Хендрікс, Є.Хриков, М.Ван Бред, Т.Бартон, В.Шенкір, П.Уокер та ін. розглядають ризик як імовірність (можливість) помилки або успіху того чи іншого вибору в ситуації з кількома альтернативами;

- І.Балабанов, В.Бочарників, С.Мочерний, С.Свешніков, С.Возняк, Л.Догіль, Л.Лозівський, Б.Райзберг, Є.Стародубцева, Й.Шумпетер й ін. визначають ризик як небезпеку можливих втрат;

- В.Вітлінський, В.Гамза, Ю.Катеринославський, Р.Фатхутдінов, А.Шапкін, А.Уіллетт та ін. під ризиком вбачають невизначеність щодо можливих втрат;

- А. Альтін, М.Лапуста, Л.Шаршукова, В.Севрук, Н.Хохлов, Е.Цветкова, І.Арлюкова, Н.Куніцина тощо характеризують ризик як ситуативну характеристику діяльності або ситуацію;

- наступні автори А. Старостіна, В. Кравченко, В.Гранатуров розглядають ризик як керований параметр, на який можна здійснювати управлінський вплив.

У 1900-1930 рр. поняття «ризик» закріпилося в науковому обігу та в публіцистиці, було визнано як невід'ємна складова будь-якої підприємницької діяльності, яка здійснюється в умовах невизначеності[14]. Вже починаючи з 30-х років минулого століття почали з'являтися методики, наукові дослідження з передбачення, аналізу і моніторингу ризику, тобто, з'являються перші спроби управляти ризиком.

Управління ризиками як специфічний вид діяльності з'явилося наприкінці XIX в. Потреба в ньому виникла з розвитком нових засобів пересування, будівництвом найбільших промислових підприємств. Перший план управління ризиками був складений у США в 1890-х рр. для компанії, що займалася будівництвом залізниці. Проте до Другої світової війни управління ризиками не знайшло широкого застосування.

У 50-х рр. ХХ ст. управління ризиками стало актуальним, зумовивши появу нової професії - менеджера з управління ризиками.

Виникнення ризик-менеджменту як нової філософії стратегічного управління у фінансовому бізнесі доводиться на середину 1990-х рр.

У 1955 р. професор зі страхування з Темплського університету У.Снайдер запропонував термін «ризик-менеджмент». У 1956 р. Р.Галлахер в 34-му томі «Harvard Business Review» вперше дав опис професії «ризик-менеджер». [20].

В Україні про появу нового напрямку наукових досліджень, відомого як ризикологія або ризик-менеджмент, було проголошено на конференції, яка відбулася у жовтні 1998 року [6, 36].

Під управлінням ризиком у різних сферах діяльності розуміють розроблення формальних методів його виявлення, аналізу, оцінювання, визначення причини виникнення, а також застосування заходів щодо зниження рівня ризику, розподіл можливого збитку між учасниками економічних відносин.

У результаті аналізу словникової, довідникової, енциклопедичної та науково-методичної літератури було виявлено відсутність єдиного підходу до тлумачення поняття «ризик-менеджмент».

Таблиця 2.

Тлумачення поняття «ризик-менеджмент»

№	Автор/джерело	Тлумачення поняття «ризик-менеджмент»
1.	В.Вітлінський, С.Наконечний	Ризик-менеджмент – багатоступінчатий процес, який включає розробку загальної філософії управління ризиками на підприємстві, їх виявлення, аналіз, оцінку і має на меті зменшення та нейтралізацію негативних наслідків
2.	С.Гончаров	Ризик-менеджмент – діяльність підприємства, фірми, банку, спрямована на скорочення можливих втрат, зумовлених ризиком.

Продовження табл. 2

№	Автор/джерело	Тлумачення поняття «ризик-менеджмент»
3.	В.Вітлінський, С.Наконечний	Ризик-менеджмент – багатоступінчатий процес, який включає розробку загальної філософії управління ризиками на підприємстві, їх виявлення, аналіз, оцінку і має на меті зменшення та нейтралізацію негативних наслідків
4.	С.Гончаров	Ризик-менеджмент – діяльність підприємства, фірми, банку, спрямована на скорочення можливих втрат, зумовлених ризиком
5.	Гранатуров В.	Ризик-менеджмент – сукупність методів, прийомів, заходів, що дозволяють певною мірою прогнозувати настання ризикованих дій і вживати заходів щодо виключення або зменшення негативних наслідків їх настання
6.	Енциклопедичний словник державного управління ³	Ризик-менеджмент – вид управління, заснований на врахуванні можливих відхилень від запланованих результатів діяльності внаслідок різноманітних причин, пов'язаних з особливостями прояву суб'єктивного чинника
7.	Н.Макарова	Ризик-менеджмент – процес прийняття і реалізації управлінських рішень, що мінімізують неприємний вплив на організацію збитків, викликаних випадковими подіями
8.	Т.Мостенська	Ризик-менеджмент – сукупність принципів, методів і форм управління організацією та її поведінкою в зовнішньому середовищі в умовах невизначеності та конфліктності
9.	Словарь-справочник под ред.М.Г.Лапусты	Ризик-менеджмент – особливий вид діяльності, спрямований на пом'якшення впливу ризику на результати діяльності підприємства, фірми, компанії

Продовження табл. 2

№	Автор/джерело	Тлумачення поняття «ризик-менеджмент»
10.	стандарт AS/NZS Standard 4360:1999	Ризик-менеджмент – систематичне використання наявних у розпорядженні менеджерів методів, способів і прийомів для вирішення завдань, що стосуються ризиків: установлення контексту, аналізу (виявлення й оцінки), впливу, моніторингу й комунікації.
11.	А.Старостіна, В.Кравченко	Ризик-менеджмент – управління організацією в цілому або окремими її підрозділами з урахуванням факторів ризику (тобто випадкових подій, що впливають на організацію) на основі особливої процедури їх виявлення й оцінки, а також вибору й використання методів нейтралізації цих подій, обміну інформацією про ризики і контролю результатів застосування цих методів.
12.	Д.Стеченко	Ризик-менеджмент – мистецтво і формальні методи визначення, аналізу, оцінки, попередження виникнення, прийняття заходів щодо зниження ступеня ризику протягом життєвого циклу проекту і розподіл можливої шкоди від ризику між учасниками проекту.
13.	Д.Штефаніч	Ризик-менеджмент – сукупність дій економічного, організаційного, технічного характеру, спрямованих на встановлення видів, факторів, джерел ризику, оцінку величини, розробку й реалізацію заходів щодо зменшення його рівня та запобігання можливим негативним наслідкам

Продовження табл. 2

№	Автор/джерело	Тлумачення поняття «ризик-менеджмент»
14	Н.Хохлов	Ризик-менеджмент – багатоетапний процес, метою якого є зменшення чи компенсування збитків для об'єкта при настанні несприятливих подій.
15	О.Устенко	Ризик-менеджмент – процес впливу на суб'єкт господарювання, завдяки якому забезпечується максимально широкий діапазон охоплення можливих ризиків, їх обґрунтоване прийняття та зведення ступеня їх впливу до мінімальних меж, а також розробка стратегії поведінки суб'єкта в разі реалізації конкретних видів ризику.
16	Д.Хуббард	Ризик-менеджмент – виявлення, оцінка і пріоритизація ризиків з подальшим скоординованим і економічним використанням ресурсів з метою мінімізації, здійснення моніторингу і контролю вірогідності і/або впливу несприятливих негативних подій, або максимальної реалізації можливостей
17	О.Устенко	Ризик-менеджмент – процес впливу на суб'єкт господарювання, при якому забезпечується максимально широкий діапазон охоплення можливих ризиків, їх обґрунтоване прийняття та зведення ступеня їх впливу до мінімальних меж, а також розробка стратегії поведінки даного суб'єкта в разі реалізації конкретних видів ризиків.

Таким чином можна зробити висновок, що **ризик-менеджмент** – це безперервна, всеохоплююча система управління ризиками організації, яка включає в себе комплекс різних методів та способів які

направлені на усунення перешкод при досягненні основних бізнес-цілей компанії.

Ризик-менеджмент, чи управління ризиками, – порівняно новий напрям у теорії і практиці менеджменту, що впевнено посів своє місце серед сучасних методів управління

Становлення ризик-менеджменту як точної науки припадає на 1973 рік. В Україні ризик-менеджмент на підприємствах практично цілком поки що зводиться до страхування. Є окремі напрацювання в інвестиційно-банківській сфері; щорічно (з 2000 р.) питання управління фінансовими ризиками обговорюють у рамках Східноєвропейського форуму з ризик-менеджменту [9].

У деяких країнах Європи та світу вже існують такі стандарти. При цьому в нашій країні відсутні такі нормативні акти. Провідними розробниками стандартів із ризик-менеджменту є Канадська та Японська асоціації стандартів, Організація по стандартах Австралії, Міжнародна організація зі стандартизації (МОС) та Міжнародна електротехнічна комісія (МЕК), Австрійський інститут стандартів, тощо.

Ризик-менеджмент спрямований на ідентифікацію ризиків, їх аналіз та оцінку, а також на розробку заходів, направлених на боротьбу з ризиками з метою отримання найбільшої вигоди за оптимального для установи чи підприємства рівня ризику.

Ризик-менеджмент повинен представляти собою постійний процес, який аналізує розвиток установи чи підприємства у процесі діяльності, а саме минуле, теперішнє та майбутнє установи чи підприємства в цілому. Він повинен бути інтегрований в загальну культуру організації, прийнятий і схвалений керівництвом, а потім донесений до кожного співробітника організації як загальна програма розвитку з встановленням конкретних задач на місцях. Ризик-менеджмент як єдина система управління ризиками повинна містити в собі програму контролю над виконанням встановлених задач, оцінку ефективності заходів, що проводяться, а також систему заохочення на всіх рівнях організації.

У літературі існує велике різноманіття класифікацій ризиків залежно від цілей. Класифікація ризиків означає систематизацію великої кількості ризиків на підставі певних ознак і критеріїв, що дозволяють об'єднати підмножини ризиків у певні групи.

Проведений контент-аналіз класифікацій ризиків свідчить про відсутність єдиного підходу до класифікації, оскільки наявні більше 40 різних критеріїв ризиків і більше 220 видів.

Існуючі в даний час класифікації ризиків дозволяють розділити їх на кілька груп за різними ознаками:

- масштабом виникнення: макроризики (формується завдяки чинникам, що мають місце в масштабі певної держави); мезоризики (формується завдяки чинникам, що мають місце в масштабі певної галузі, наприклад, галузі освіти); мікроризики (формується завдяки чинникам, що мають місце в масштабі навчального закладу);

- джерелом: зовнішні (не пов'язані безпосередньо з діяльністю самого навчального закладу) і внутрішні (результат діяльності);

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

- терміном дії: ретроспективні ризики (пов'язані з рішеннями, що були прийняті у навчальному закладу у минулому, але зараз реалізуються), поточні (співвідносяться з поточною діяльністю навчального закладу, змінюються під впливом постійно діючих факторів ризику), перспективні (пов'язані з можливими змінами умов функціонування суб'єкту ризику нині, що в майбутньому може змінити ризикову ситуацію у навчальному закладі);

- за характером прояву: політичні (нестабільність державного устрою, діяльність органів влади, що зумовлено етнічними, регіональними проблемами, поляризацією інтересів соціальних груп тощо); економічні ризики (несприятливі зміни в економічній діяльності країни, регіону, навчального закладу, різних рівнях управління тощо);

- сферою походження: політико-правові, фінансово-економічні, організаційно-технічні, кадрові, управлінські, інформаційно-комунікаційні, соціокультурні, навчально-методичні.

Для ефективного функціонування та розвитку суб'єкту ринку мають своєчасно та адекватно реагувати на ризики зовнішнього середовища. Тому ЗВО які працюють на конкурентних ринках, повинні здійснювати константний моніторинг змін умов зовнішнього середовища, завчасно виявляти та ідентифікувати ринкові та

позаринкові ризики, а також вживати заходи, спрямовані на їх мінімізацію.

Слід зазначити, що однакові зовнішні ризики можуть по-різному впливати навіть на схожі організації. Характер та глибина впливу зовнішніх ризиків залежить від розташування організації, наявності у неї необхідних ресурсів, ступеня використання існуючого потенціалу, креативності менеджменту, організаційної культури тощо [32, с.225]

В результаті аналізу наукової та науково-методичної літератури наведемо зведену таблицю класифікації ризиків різних авторів.

Таблиця 3

Класифікація ризиків за різними авторами

№ з/п	автор	критерії	ризики
1	Т.Бабина	результативність та ефективність державної соціально-економічної політики	обсяг та структура фінансування; невідповідність якості освіти сучасним вимогам; недостатня доступність освіти; неефективність механізму державного фінансування системи освіти; наростання диспропорцій між підготовкою студентів і попитом на них на ринку праці; відсутність єдиного освітнього простору
2	Т.Боголіб	результативність та ефективність державної соціально-економічної політики	зменшення обсягу фінансування ЗВО України з бюджету; брак абітурієнтів через демографічну кризу

Продовження табл.3

№ з/п	автор	критерії	ризики
3	І. Каленюк О. Куклін	результативність та ефективність державної соціально-економічної політики; діяльність ЗВО як суб'єкта ринкових відносин; науково-педагогічний склад ЗВО	низька якість підготовки кваліфікованих кадрів, слабкість формування особистісних і ціннісних рис людських ресурсів, недостатність забезпечення інноваційного розвитку країни, програшні позиції в міжнародній конкуренції, вивільнення значної частини висококваліфікованого персоналу, закриття навчальних закладів, різке зменшення контингенту студентів, зменшення або втрата фінансових ресурсів, низький рівень оплати праці, неефективність системи освіти, недостатній рівень загальної освіченості або компетентності випускників, відсутність престижу національної системи освіти через її неефективність або корумпованість, низькі показники в рейтингах, непривабливість системи освіти для іноземних студентів
4	Т.Клочкова	результативність та ефективність державної соціально-економічної політики та політики в сфері освіти	ризик неефективного та нераціонального використання бюджетних коштів; ризик недостатніх обсягів фінансування для забезпечення якісної підготовки фахівців; ризик недосконалості нормативно-законодавчої бази в галузі освіти; ризик недосконалості системи контролю за якістю вищої освіти

Продовження табл.3

№ з/п	автор	критерії	ризики
5	А.Сбруєва	недостатня матеріально-технічна база; результативність та ефективність державної політики в сфері освіти; неефективність менеджменту ВНЗ	неналежний рівень матеріально-технічної бази для якісної підготовки фахівців; неможливість створити сприятливі умови для ефективної наукової, професійної, суспільної, культурної та спортивної діяльності; відсутність угод із провідними науковими центрами та вишами країни та зарубіжжя щодо наукового співробітництва, зокрема стажування викладачів, обміну студентами тощо; відсутність угод із підприємствами та організаціями щодо організації практичної підготовки студентів; низький рівень навчально-методичного забезпечення навчального процесу, його невідповідність сучасним вимогам; неспроможність управлінських структур вишу до чіткої організації навчального процесу, що забезпечує відповідність галузевим стандартам підготовки фахівців до ефективного маркетингу освітніх послуг, які

Продовження табл.3

№ з/п	автор	критерії	ризики
			надаються вишем, на регіональному та національному ринку освітніх послуг, до здійснення фандрейзингової діяльності з метою покращення фінансового стану закладу, до створення у колективі сприятливого психологічного та морального клімату
6	Л.Сергєєва, А.Єлесіна	результативність та ефективність державної соціально-економічної політики та політики в сфері освіти	нестача обігових коштів, інвестиційний ризик, ризик зниження попиту абітурієнтів на освітні послуги ЗВО, ризик відтоку існуючих студентів, трудовий та кадровий ризики, ризик втрати ліцензії
7	Т.Удовицька	результативність та ефективність науково-педагогічної діяльності	нерациональне використання інноваційних педагогічних технологій; недостатній рівень готовності професорсько-викладацького складу до професійної діяльності (рівень фундаментальних знань, володіння сучасними методиками викладання, інформаційно-комунікаційними технологіями) та неперервний розвиток своїх професійних компетентностей

Продовження табл.3

№ з/п	автор	критерії	ризики
8	Н.Черненко	політико-правові, фінансово-економічні, організаційно-технічні, кадрові, управлінські, інформаційно-комунікаційні, соціокультурні та навчально-методичні	ризик недостатнього бюджетного фінансування; ризик недосконалості механізмів залучення коштів партнерів (гранти, спонсорські внески тощо); ризик невідповідності організаційної структури закладу освіти її цілям, завданням і функціям; ризик недостатності матеріально-технічного забезпечення закладу освіти; ризик невідповідності технічним, санітарним, пожежним та іншим нормам безпеки життєдіяльності; ризик зменшення професійно-кваліфікаційного рівня персоналу у навчальному закладі; ризик плинності кадрів у навчальному закладі; ризик порушення норм корпоративної культури; ризик демотивування персоналу навчальних закладів; ризик проявів професійних деструкцій

На основі аналізу наукової літератури, особистого досвіду роботи у ЗВО та особистих спостережень було виділено наступні ризики ЗВО та ризики факультету.

Орієнтовний перелік ризиків ЗВО:

– складна демографічна ситуація;

- зменшення бюджетного фінансування ЗВО;
- відкликання ліцензії на надання освітніх послуг;
- падіння споживацького інтересу;
- зростання конкуренції;
- висока інфляція;
- падіння доходів населення;
- незатребуваність спеціалістів;
- освітні послуги низької якості;
- нестабільність внутрішньополітичної ситуації у державі;
- ризик змін законодавства щодо регулювання (регламентування) діяльності закладів освіти;
- недосконалість механізмів залучення коштів партнерів (гранти, спонсорські внески тощо);
- недостатність матеріально-технічного забезпечення закладу освіти;
- невідповідність технічним, санітарним, пожежним та іншим нормам безпеки життєдіяльності;
- зменшення професійно-кваліфікаційного рівня персоналу у навчальному закладі;
- плинність кадрів у навчальному закладі;
- демотивування персоналу навчальних закладів.

Ризики факультету:

- недостатній рівень підготовки студентів;
- недостатній рівень компетентності випускників;
- зменшення кількості абітурієнтів;
- неможливість працевлаштування випускників;
- недостатня якість (кваліфікація) викладацького складу;
- зменшення професійно-кваліфікаційного рівня персоналу;
- зменшення кількості викладачів;
- плинність кадрів;
- демотивування персоналу;
- прояв професійних деструкцій серед викладацького складу;
- зниження віддачі викладачів в результаті зниження вмотивованості;
- недостатня якість менеджменту;
- недостатні кількісні показники матеріально-технічної бази;

- недостатні якісні показники матеріально- технічної баз;
- зменшення контингенту студентів;
- зменшення або втрата фінансових ресурсів;
- недостатнє бюджетне фінансування;
- недосконалість механізмів залучення коштів партнерів (гранти, спонсорські внески тощо) ;
- неефективність системи освіти;
- відсутність престижу національної системи освіти через її неефективність або корумпованість;
- відсутність престижу закладу вищої освіти через його недостатній рівень підготовки студентів або корумпованість;
- низькі показники в рейтингах;
- непривабливість закладу вищої освіти для іноземних студентів

На основі виділених ризиків можна запропонувати наступну класифікацію:

- соціально-політичні ризики (складна демографічна ситуація; нестабільність внутрішньополітичної ситуації у державі, зменшення кількості абітурієнтів, неможливість працевлаштування випускників, зменшення контингенту студентів)

- державно-правові ризики (відкликання ліцензії на надання освітніх послуг; ризик змін законодавства щодо регулювання (регламентування) діяльності закладів освіти)

- фінансово-економічні ризики (зменшення бюджетного фінансування ЗВО; висока інфляція; падіння доходів населення; недосконалість механізмів залучення коштів партнерів (гранти, спонсорські внески тощо), зменшення або втрата фінансових ресурсів, недостатнє бюджетне фінансування, недосконалість механізмів залучення коштів партнерів (гранти, спонсорські внески тощо)

- ризики, пов'язані з діяльністю ЗВО як суб'єкта ринкових відносин (падіння споживацького інтересу, зростання конкуренції, незатребуваність спеціалістів, освітні послуги низької якості, недостатній рівень підготовки студентів, недостатній рівень компетентності випускників, неефективність системи освіти, відсутність престижу національної системи освіти через її неефективність або корумпованість, відсутність престижу закладу вищої освіти через його недостатній рівень підготовки студентів або корумпованість, низькі показники в рейтингах, непривабливість закладу вищої освіти для іноземних студентів)

– ризики, пов’язані з недостатністю матеріально-технічної бази (недостатність матеріально-технічного забезпечення закладу освіти, невідповідність технічним, санітарним, пожежним та іншим нормам безпеки життєдіяльності, недостатні кількісні показники матеріально-технічної бази, недостатні якісні показники матеріально-технічної бази)

– ризики, пов’язані з науково-педагогічним складом ЗВО (зменшення професійно-кваліфікаційного рівня персоналу у навчальному закладі, плинність кадрів у навчальному закладі, демотивування персоналу навчальних закладів, недостатня якість (кваліфікація) викладацького складу, зменшення професійно-кваліфікаційного рівня персоналу, зменшення кількості викладачів, прояв професійних деструкцій серед викладацького складу, зниження віддачі викладачів в результаті зниження вмотивованості, недостатня якість менеджменту)

Є.Хриков дає наступне визначення освітній установі – «це складна, цілісна соціальна система, яка містить у собі численні процеси (педагогічні, психологічні, економічні тощо), і тому управління навчальним закладом не може обмежуватися тільки деякими з них і відкидати інші» [35]. Також Є.Хриков наголошує на тому, що управління навчальним закладом необхідно визначати як діяльність керуючої підсистеми, спрямовану на створення прогностичних, педагогічних, психологічних, кадрових, матеріально-фінансових, організаційних, правових, ергономічних та медичних умов для нормального функціонування та розвитку навчально-виховного процесу і реалізації цілей навчального закладу.

Таким чином, скориставшись наведеними Є.Хриковим дев’ятьма групами умов, необхідних для здійснення цілей навчального закладу, спробуємо класифікувати ризики факультету ЗВО за цими умовами:

– соціально-прогностичні – вивчення зовнішніх, найбільш істотних для навчального закладу чинників, урахування яких необхідне для визначення цілей управління (зменшення кількості абітурієнтів, неможливість працевлаштування випускників, зменшення контингенту студентів, недостатній рівень підготовки абітурієнтів);

– педагогічні – визначення змісту, форм і методів навчання та виховання (недостатній рівень підготовки студентів, недостатній рівень компетентності випускників, неефективність системи освіти, відсутність престижу закладу вищої освіти через його недостатній

рівень підготовки студентів або корумпованість, відсутність престижу національної системи освіти через її неефективність або корумпованість, низькі показники в рейтингах, непривабливість вищого навчального закладу для іноземних студентів);

– психологічні – сприятливий психологічний клімат освітньої установи (демотивування персоналу, прояв професійних деструкцій серед викладацького складу, зниження віддачі викладачів в результаті зниження вмотивованості);

– організаційні – забезпечення усталеності та стабільності управління освітньою установою (недостатня якість менеджменту, гнучкість організаційної структури управління закладу вищої освіти відповідно до наявної ситуації та завдань);

– кадрові – сформованість навчально-педагогічного колективу (недостатня якість (кваліфікація) викладацького складу, зменшення професійно-кваліфікаційного рівня персоналу, зменшення кількості викладачів, плінність кадрів);

– правові – механізм створення правових умов для функціонування навчального закладу (наявність статуту та ліцензії навчального закладу, своєчасне отримання акредитаційних сертифікатів);

– ергономічні – дотримання нормативних вимог до приміщень та розподілу навчального часу (недостатні кількісні показники технічної бази, недостатні якісні показники технічної бази);

– медичні – створення системи діагностики стану здоров'я працівників та студентів (система діагностики стану здоров'я студентів та працівників, ведення систематичної роботи з профілактики захворювань);

– матеріально-фінансові – збереження та розвиток матеріальної бази (недостатні кількісні показники матеріальної бази, недостатні якісні показники матеріальної бази, зменшення або втрата фінансових ресурсів, недостатнє бюджетне фінансування, недосконалість механізмів залучення коштів партнерів (гранти, спонсорські внески тощо).

Було проведено експертне оцінювання наведених нами ризиків факультету закладу вищої освіти. Експертам (науково-педагогічним працівникам та управлінцям ЗВО України) було запропоновано, враховуючи їхній досвід роботи у навчальному закладі, оцінити за 5-ти бальною (від 0 – не розглядається як ризик до 5 – найбільш актуальні

та значущі ризи) шкалою ризику за ступенем вагомості для факультету закладу вищої освіти, співробітниками якого вони є.

У результаті проведеного експертного оцінювання ми отримали наступні дані:

– найбільш актуальними та значущими ризиками (5 балів) виявилися наступні ризики – недостатній рівень підготовки студентів, зменшення кількості абітурієнтів, недостатні якісні показники матеріально-технічної бази, зменшення або втрата фінансових ресурсів, недостатнє бюджетне фінансування, недосконалість механізмів залучення коштів партнерів (гранти, спонсорські внески тощо);

– не дуже вагомими та важливим ризиками (4 бали) виявилися наступні ризики – недостатній рівень підготовки абітурієнтів, непривабливість закладу вищої освіти для іноземних студентів, недостатні кількісні показники матеріально-технічної бази, недостатня якість менеджменту;

– до середньо значущих (3 бали) ризиків було віднесено такі ризики – неможливість працевлаштування випускників, зниження віддачі викладачів у результаті зниження вмотивованості, зменшення контингенту студентів, низькі показники в рейтингах;

– незначними (2 бали) ризиками були визнані наступні ризики – недостатня якість (кваліфікація) викладацького складу, прояв професійних деструкцій серед викладацького складу;

– до малоймовірних (1 бал) ризиків було віднесено такі ризики – плінність кадрів;

– не розглядалися як ризики (0 балів) такі ризики – зменшення кількості викладачів, відсутність престижу закладу вищої освіти через його недостатній рівень підготовки студентів або корумпованість.

Таким чином, у результаті проведеного експертного оцінювання, можна зробити висновок, що на сучасному етапі найбільш актуальними та значущими ризиками для факультету закладу вищої освіти є недостатній рівень підготовки студентів, зменшення кількості абітурієнтів, недостатні якісні показники матеріально-технічної бази, зменшення або втрата фінансових ресурсів, недостатнє бюджетне фінансування, недосконалість механізмів залучення коштів партнерів (гранти, спонсорські внески тощо) та не розглядаються як ризики такі фактори як зменшення кількості викладачів, відсутність престижу

закладу вищої освіти через його недостатній рівень підготовки студентів або корумпованість.

Також експертам було запропоновано навести власні варіанти ризиків, з якими вони стикаються в процесі роботи та управління факультетом закладу вищої освіти. Були отримані наступні результати:

- відставання гуманітарних ЗВО від технічних у впровадженні елементів електронного, дистанційного навчання;
- невмотивованість студентів;
- застарілі технології навчання;
- недосконала система підвищення кваліфікації;
- недосконала база стажування для викладачів;
- несформованість громадянської та інноваційної культури студентів та викладачів;
- надмірна бюрократизація;
- наявність корупції при працевлаштування;
- втрата наступності при підготовці науково-педагогічних кадрів.

У процесі своєї діяльності заклади вищої освіти зтикаються з низкою загроз та ризиків, які необхідно або попереджати до їхнього виникнення, або одразу долати їх. Ідеальним варіантом для недопущення виникнення ризикованих ситуацій може бути попереджувачий менеджмент, який включає в себе усвідомлення потреби не тільки в ідентифікації та обробці ризиків, але й в ідентифікації можливостей та загроз.

Міжнародні стандарти з ризик-менеджменту дають можливість використовувати будь-які методи, засоби та технології оцінки, обробки та управління ризиками. Як правило це використання якісної та кількісної оцінки ризиків. Міжнародні стандарти також передбачають проведення параметризації ризиків, тобто визначення параметрів ризику: ймовірності, ступеня суттєвості ризику, його взаємодії з іншими ризиками, обґрунтованості заходів з обробки ризику. Також, згідно з міжнародними стандартами в практиці управління ризиками зустрічається перебірний підхід, тобто експерти розглядають кілька можливих варіантів управлінських рішень, та обирають той варіант рішення, прийняття якого зменшує ймовірність настання ризикової ситуації.

Ключовим моментом ризик-менеджменту є, на нашу думку, не стільки виявлення ризиків, скільки передбачення загроз (обставини або

події, які виникають у зовнішньому та внутрішньому середовищі ЗВО, які можуть стати причиною зменшення ефективності діяльності ЗВО та унеможливлення реалізації поставлених цілей), які можуть негативно впливати на діяльність ЗВО.

Ризик – менеджмент, спрямований на зменшення та нейтралізацію ризиків, неперервний контроль ризикової ситуації.

Процес управління ризиками складається з певних етапів, проте їхня кількість та послідовність не є сталим показником, бо існує певне розмаїття поглядів науковців на дане питання. Тож спробуємо порівняти, проаналізувати та виділити власні, на нашу думку, етапи ризик-менеджменту.

Таблиця 4

Етапи ризик-менеджменту

Автор	Етапи ризик-менеджменту
В.Вовк, О.Хмеленко	<ol style="list-style-type: none"> 1) моніторинг ризиків; 2) ідентифікація (виявлення) ризиків; 3) формування системи аналітичних показників оцінки рівня ризику; 4) кількісна оцінка (вимірювання) ризиків; 5) вибір і реалізація методів управління ризиками; 6) оцінка результатів.
Г.Гольдштейн А.Гуц	<ol style="list-style-type: none"> 1) прийняття рішень; 2) планування; 3) організування; 4) лідерство ; 5) контроль ;
Г.Дурицька	<ol style="list-style-type: none"> 1) ідентифікація ризиків; 2) оцінка; 3) розробка системи дій реагування;
Комітет організацій- спонсорів Комісії Тредвея	<ol style="list-style-type: none"> 1) внутрішнє середовище; 2) постановка цілей; 3) визначення подій; 4) оцінка ризиків; 5) реагування на ризик; 6) засоби контролю; 7) інформація та комунікації; 8) моніторинг.

Продовження табл.4.

Автор	Етапи ризик-менеджменту
Т.Мостенська, Н.Скопенко	<ol style="list-style-type: none"> 1) оцінка ситуації; 2) діагностика проблеми; 3) аналіз ризику; 4) вибір впливу на ризик; 5) прийняття рішення; 6) контроль і коригування результатів
С.Осадець	<ol style="list-style-type: none"> 1) аналіз ризику; 2) контроль за ризиком; 3) фінансування ризику.
Г.Островська	<ol style="list-style-type: none"> 1) аналіз ризиків; 2) планування; 3) управління ризиками; 4) моніторинг.
П.Стрельников, Д.Стрельникова	<ol style="list-style-type: none"> 1) виявлення ризику і оцінка ймовірності його реалізації і масштабу наслідків; 2) вибір методів та інструментів управління виявленим ризиком; 3) розробка ризик-стратегії; 4) реалізація ризик-стратегії; 5) оцінка досягнутих результатів і коригування ризик-стратегії;
Є.Хриков	<ol style="list-style-type: none"> 1) ідентифікація ризиків; 2) аналіз та оцінка пріоритетності ризиків; 3) ранжування ризиків, їх відбір і складання реєстру ризиків; 4) складання профілів, розробка ризик-стратегії та програми управління; 5) реалізація ризик-стратегії.
В.Чернова	<ol style="list-style-type: none"> 1) ідентифікація та аналіз ризику; 2) аналіз альтернативних методів управління ризиком; 3) вибір методів управління ризиком; 4) виконання обраного методу управління ризиком; 5) моніторинг результатів і вдосконалення системи управління ризиком

У результаті проведеного аналізу підходів науковців до виділення етапів ризик-менеджменту, можна дійти висновку, що майже всі автори виділяють такі етапи, як ідентифікація, аналіз, вибір методів реагування, контроль. Кількість етапів від трьох до восьми.

Проаналізувавши існуючі етапи управління ризиками можемо виділити власні етапи:

1. Виявлення ризику.
2. Ідентифікація (віднесення ризику до певної групи).
3. Аналіз або параметризація ризиків (оцінювання ймовірності, ступеня суттєвості, взаємодії з іншими ризиками, пріоритетизація).
4. Вибір методів управління ризиками.
5. Моделювання ризикових ситуацій та можливих варіантів подолання даних ситуацій.
6. Експертна оцінка варіантів управлінських рішень.
7. Прийняття управлінських рішень, які зменшують ймовірність або унеможливають настання ризикової ситуації.
8. Реалізація управлінських рішень.
9. Моніторинг та аналіз ефективності управлінських рішень.

На першому етапі відбувається виявлення ймовірних або існуючих загроз для реалізації освітньої діяльності та стратегічних цілей вищого навчального закладу. Експертами окремо чи експертною комісією складається список чи реєстр можливих чи існуючих загроз та ризиків для навчального закладу.

На другому етапі відбувається ідентифікація ризиків, тобто віднесення ризику до певної групи. Для цього експертна комісія співвідносить виявлені ризики з існуючим затвердженням реєстром ризиків та проводить класифікацію ризиків згідно з розробленою та затвердженою навчальним закладом класифікацією.

На третьому етапі відбувається аналіз або параметризація експертною комісією ризиків (оцінювання ймовірності настання виявленого ризику, ступеня суттєвості, актуальності та значущості виявленого ризику для навчального закладу на даний момент чи на перспективу, ступеня взаємодії з іншими ризиками, пріоритетизація, тобто виявлення більш та менш пріоритетних ризиків, бо подолання та реагування одразу на всі ризики доволі ускладнює та сповільнює процес подолання ризиків).

Аналіз ризику є комплексним етапом, протягом якого передбачається:

- діагностика, або ідентифікація, ризиків - кваліфікація;

- оцінювання ризиків кількісними методами - квантифікація;
- визначення послідовності подальших дій на підставі загальної оцінки ризику в даній конкретній ситуації.

На четвертому етапі відбувається вибір методів управління ризиками. Базовими методами ризик-менеджменту є відмова від ризиків, зниження, передача і ухвалення.

На п'ятому етапі відбувається моделювання експертною комісією ризикових ситуацій та можливих варіантів подолання даних ситуацій.

На шостому етапі експертна комісія розглядає, оцінює та обирає найбільш оптимальний варіант управлінських рішень.

На сьомому етапі відбувається безпосередньо прийняття колегіальним органом управлінських рішень, які зменшують ймовірність або унеможливають настання ризикової ситуації.

На восьмому етапі прийняті управлінські рішення переходять в стадію реалізації.

На дев'ятому етапі відбувається моніторинг та аналіз ефективності управлінських рішень шляхом оцінки результатів обраного ризикового рішення.

На сьогоднішній день навчальні заклади є повноправними суб'єктами ринкової економіки. Спостерігається підвищення вимог населення до якості освіти, професійної компетентності випускників, оновлення технологій навчання, загострення конкурентної боротьби на ринку освітніх послуг. Для збереження конкурентоспроможності та розвитку навчальних закладів в швидко змінюваних умовах функціонування необхідно не тільки відслідковувати стан ринку освітніх послуг та оцінювати своє становище на цьому ринку, а й застосовувати методи прогнозування розвитку ринку, розробляти альтернативні варіанти діяльності в залежності від зміни зовнішнього середовища.

Закладам вищої освіти необхідно розробляти та впроваджувати систему моніторингу та ідентифікації ризиків на ринку освітніх послуг, оскільки ризики, які формуються у зовнішньому середовищі, безпосередньо впливають на функціонування навчального закладу.

Література:

1. Александрова М. М. Страхування: [Електронний ресурс]/ М.М.Александрова – Режим доступу: economics.kiev.ua

2. Вітлінський В. В. Ризикологія в економіці та підприємстві : монографія / В.В.Вітлінський, Г.І.Великоіваненко. – К. : КНЕУ, 2004. – 480 с.
3. Економічна енциклопедія: у трьох томах. – К.: Видавничий Центр «Академія», 2002. – Т.3. – 952 с.
4. Менеджмент. навч. посіб.: за ред. С.І.Михайлова. – Вінниця: НОВА КНИГА, 2006 – 416 с.
5. Мочерний С. В. Економічний енциклопедичний словник : [У 2 т. Т.2] / С.В.Мочерний, Я.С.Ларіна, О.А.Устенко, С.І.Юрій. – Львів: Світ, 2006. – 568 с.
6. Проблеми економічного ризику: аналіз та управління: 36. наук. пр. за матеріал. Перш. Всеукр. наук.-практ. конф. 26 — 28 жовтня 1998 року / Київський національний економічний університет / О.Д. Шарапов (відп. ред.). — К.; 1998. — 94 с.
7. Романенко О. Освітній менеджмент та освітній маркетинг: діалектика взаємодії /О.Романенко // Витоки педагогічної майстерності. - 2012. – Вип. 10 - С.252-256
8. Старостіна А. О. Ризик-менеджмент: Теорія та практика : навч. посіб. / А.О.Старостіна, В.А.Кравченко. – К. : Політехніка, 2004. – 200 с.
9. Східноєвропейський форум з ризик-менеджменту [Електронний ресурс]. Режим доступу: [<http://www.fas.com.ua/event.php?id=82>]
10. Хриков С. М. Управління навчальним закладом: навчальний посібник. Видання друге, доповнене та доопрацьоване. Ч. 2. / С.М.Хриков. – Х: Компанія СМІТ, 2016 – 338с.
11. Шумпетер Й. Теория экономического развития / Й.Шумпетер. – М.: Прогресс, 1982. – 370 с.
12. Альгин А. П. Риск и его роль в общественной жизни / А. П. Альгин. – М., 1989. – 187 с.
13. Балабанов И. Т. Основы финансового менеджмента / И.Т.Балабанов — М.: Финансы и статистика, 2000. — 525 с.
14. Бернстайн П. Против богов: Укрощение риска / П.Бернстайн; [Пер. с англ.]. — М., 2000. — 400 с.
15. Волков О. И. Экономика фирмы: учеб. пособие / О.И.Волков, В.К.Сакляренко. – М.: ИНФРА-М, 2000. – 280 с.
16. Вяткін В. Н. Риск-менеджмент: учеб./ В.Н.Вяткін, И.В.Вяткін., В.А.Галуза и др. под ред. И.Юргенса. – М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2003. – 512 с.

17. Менеджмент: учеб. 3е изд. перераб. и доп./ Н.Н.Герчикова - М.: Банки и биржи, ЮНИТИ, 1997. - 501с.
18. Гранатуров В. М. Экономический риск: сущность, методы измерения, пути снижения: учеб. пособ./ В. М.Гранатуров.– М.: Изд-во «Дело и сервис», 1999. – 112 с.
- 19.Зубков В. И. Социологическая теория риска: учеб. пособ. / В.И.Зубков. - М.:Академ Проект, 2009. – 230 с.
20. Коробова С. С. Развитие риск-менеджмента в предпринимательстве: [Электронный ресурс] / С.С.Коробова – Режим доступа: www.kycherova.ru/delopment/index.html
19. Куницына Н. Н. Теория и методология оценки развития регионального аграрного сектора в условиях неопределенности и риска: дисс... доктора экон. наук. спец. 80.00.05 / Наталья Николаевна Куницына. – Ставрополь, 2003. – 501 с.
20. Максимцев М. М. Менеджмент / М.М.Максимцев, А.В.Игнатъева, М.А.Комаров. – М.: Банки и биржи, ЮНИТИ, 1998. – 427 с.
21. Ожегов С. И. Словарь русского языка /С.И.Ожегов – М.: Рус. изд.,1981. – 326 с.
22. Основы теории управления / [Под ред. В.Н.Парахиной, Л.И.Ушвицкого]. – М.: Финансы и статистика, 2003. – 560 с.
23. Панкрухин А. П. Маркетинг образовательных услуг в высшем и дополнительном образовании: учеб. пособ. / А.П.Панкрухин – М., 1995. –234 с.
24. Райзберг А. Современный экономический словарь / А.Райзберг, Л.Ш.Лозовский, Е.Б.Стародубцева. – М.: ИНФРА-М, 2006.
25. Рудашевский В. Д. Риск, конфликт и неопределенность в процессе принятия решений и их моделирование/ В.Д.Рудашевский — М.: Экономика, 1990. — 254 с.
26. Симонов В. П. Педагогический менеджмент / В.П.Симонов. – М.: Педагогическое сообщество России, 1999. – 430 с.
- 27.Чубарова О. И. Образовательный риск как экономическая категория, его сущность. [Электронный ресурс] / О.И.Чубарова // Ползуновский вестник. – 2005. - №1. – С.199-208. – Режим доступа: http://elibr.altstu.ru/elibr/books/Files/pv2005_01/pdf/199Chubarova.pdf
- 28.Енциклопедичний словник з державного управління / [уклад.Ю.П.Сурмін, В.Д.Бакуменко, А.М.Михненко та ін.; за ред.Ю.В.Ковбасюка, В.П.Трощанського, Ю.П.Сурміна]. – К.: НАДУ, 2010. – 820 с.

29. Мостенська Т. Л. Ризик-менеджмент як інструмент управління господарським ризиком підприємства [Електронний ресурс] /Т.Л.Мостенська, Н.С.Скопенко// Вісник Запорізького національного університету. Економічні науки. – 2010. - №3. – С.72-79. – Режим доступу до журн.: <http://dspace.nuft.edu.ua/jspui/handle/123456789/8856>

30. Словарь-справочник /[под ред. М.Г.Лапусты]. – М.: ИНФРА-М, 1996. – 608 с.

31. Стеченко Д. М. Менеджмент: словник-довідник: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. /Д.М.Стеченко, А.В.Григорович, А.П.Дука. – Хмельницький: Поділля, 2004. – 587 с.

32. Ткачук С. В. Специфіка формування продуктової політики підприємств сфери послуг / С.В.Ткачук, С.А.Стахурська, В.О.Стахурський // Актуальні проблеми економіки. - 2015. - № 4.- С.220 - 228.

33. Устенко О. Л. Теория экономического риска: монография /О.Л.Устенко. – К.: МАУП, 1997. – 164 с.

34. Хохлов Н. В. Управление риском: учеб. пособ. для вузов /Н.В.Хохлов. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2003. – 239 с.

35. Хриков Є. М. Управління навчальним закладом. Навчальний посібник. Вид.друге, доповнене та доопрацьоване. Ч.1 / Є.М.Хриков. - Х: Компанія СМІТ, 2016. – 353 с.

О.А.Саєнко

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФІНАНСОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ

1. Фінансова діяльність закладів освіти як економічна категорія

Удосконалення системи фінансування освіти є необхідною умовою і основним засобом підвищення якості освітніх послуг, підтримки конкурентоспроможності української освіти на світовому ринку.

Сьогодні важливою характеристикою системи освіти стає наявність декількох суб'єктів ринкових відносин: держава, регіони, фірми, фізичні особи. Кожен з них прагне до реалізації своїх інтересів.

У цих умовах особливо актуальними стають питання ефективного розподілу вже наявних державних коштів і активного

пошуку нових джерел фінансування закладів освіти. Ця обставина обумовлює необхідність та актуальність більш глибокого вивчення проблеми відносин в сфері фінансування освіти в економічних умовах сучасної України.

Різно змінені умови господарювання потребують орієнтації на ті принципи побудови системи фінансування сфери освіти, які вже давно використовувалися для ринкової економіки з різним ступенем участі держави.

Детальне дослідження фінансової діяльності закладів освіти вимагає точного визначення категорії фінансів, розкриття її сутності, відмінності від фінансів інших сфер діяльності (зокрема, від фінансів інших соціальних сфер).

У сучасній літературі існує кілька трактувань категорії фінансів. Так, Л.Дробозина зазначає, що фінанси являють собою економічні відносини, пов'язані з формуванням, розподілом і використанням централізованих і децентралізованих фондів грошових коштів з метою виконання функцій і завдань держави і забезпечення умов розширеного відтворення» [1].

Аналогічний підхід до визначення поняття фінансів представлений в роботі В.Родіонової, яка розглядає фінанси як грошові відносини, що виникають в процесі розподілу і перерозподілу вартості валового суспільного продукту і частини національного багатства в зв'язку з формуванням грошових доходів і накопичень у суб'єктів господарювання та держави і використанням їх на розширене відтворення, матеріальне стимулювання працюючих, задоволення соціальних та інших потреб суспільства [2].

Загальним для цих точок зору є те, що фінанси мають наступну сукупність ознак:

- грошовий характер фінансових відносин (гроші є обов'язковою умовою існування фінансів);
- розподільний характер фінансових відносин. Областю виникнення і функціонування фінансів є стадія відтворювального процесу, на якій відбувається розподіл вартості суспільного продукту за цільовим призначенням і суб'єктам господарювання, кожен з яких повинен отримати свою частку в зробленому продукті. Важливим моментом цього процесу є те, що він здійснюється на безеквівалентній, безповоротній основі;
- фінансові відносини завжди пов'язані з формуванням грошових доходів і накопичень, що приймають форму фінансових ресурсів.

Фінансові ресурси виступають матеріальними носіями фінансових відносин.

На наш погляд, необхідно також провести відмінність між категоріями фінансів освіти та інвестицій в освіту. Слід виділити два основні підходи до трактування поняття «інвестиції». По-перше, під інвестиціями розуміють створення нового капіталу, тобто вкладення коштів в нові реальні об'єкти. Капіталовкладення, які тільки перерозподіляють існуючі активи між суб'єктами, до інвестицій не відносяться. В угодах такого роду відбувається лише перерозподіл прав власності. Крім того, інвестиції мають місце в тому випадку, якщо частина поточного виробництва використовується для збільшення основних фондів. Під основними фондами розуміється сукупний запас фізичного капіталу, тобто вироблених товарів, що беруть участь в процесі виробництва. З цієї точки зору вкладення коштів в освіту не може розглядатися як інвестиції. По-друге, інвестиції - це вкладення коштів з метою отримання прибутку в майбутньому. В цьому випадку кошти, вкладені в освітній процес є інвестиціями, якщо вони приносять прибуток в майбутньому. У зв'язку з тим, що всі освітні установи є неприбутковими організаціями, вони не передбачають отримання прибутку в реальному (грошовому) вираженні і накопичень, що приймають форму фінансових ресурсів. Фінансові ресурси виступають матеріальними носіями фінансових відносин.

У теорії і практиці досить часто зміст фінансової діяльності трактується ширше, ніж фінансування. У широкому значенні під фінансовою діяльністю розуміють усі заходи, пов'язані з мобілізацією капіталу, його використанням, примноженням (збільшенням вартості) та поверненням. Інакше кажучи, фінансова діяльність (у широкому розумінні) включає весь комплекс функціональних завдань, здійснюваних фінансовими службами підприємства і пов'язаних з фінансуванням, інвестиційною діяльністю та фінансовим забезпеченням (обслуговуванням) операційної діяльності суб'єкта господарювання.

Якщо розглядати освіту з точки зору теорії людського капіталу, то основний капітал, який збільшується в процесі отримання освіти - це людський капітал. Під людським капіталом розуміють знання та трудові навички, набуті працівником в процесі навчання і трудової діяльності. Людський капітал є міра втіленої в людині здатності приносити дохід. Він включає в себе вроджені здібності і талант, а

також освіту і набути кваліфікацію. Але існують інші теорії, які не згодні з основними положеннями теорії людського капіталу.

Отже, ми не можемо у повній мірі розглядати внесок в освіту як інвестиції у зв'язку з тим, що складно описати прибутки, які приносить освіта, а також виявити тих, хто в кінцевому результаті отримує ці прибутки.

Поняття фінансів освіти має на увазі вкладення фінансових ресурсів на безповоротній основі (в односторонньому порядку), що більш відповідає реальному стану справ у сфері забезпечення освіти фінансовими ресурсами.

Фінансам освіти притаманні значні специфічні риси, не характерні всім фінансам в цілому. Перш за все, це переважання відносин з приводу використання грошових фондів, тому що процес розподілу в освіті, в першу чергу, полягає у використанні грошових фондів, утворених поза сферою освіти. Державні навчальні заклади відрізняє також переважання централізованих фондів грошових коштів над децентралізованими, при якому останнім відводиться другорядна роль. Втім децентралізовані фонди грошових коштів до сьогодні є допоміжними джерелами фінансування більшості навчальних закладів, і це положення не змінили перетворення шкільної реформи з їх розширенням фінансових прав навчально-виховних установ. Істотні особливості є у формах і методах освіти, у використанні грошових фондів в освіті. Перш за все, формування цих фондів відбувається лише в одній формі - фінансовій. Кредитна форма тут все ще відсутня.

2. Управління фінансовою діяльністю закладів освіти

В умовах ринкової економіки зростає роль і значення науково обґрунтованих підходів до управління фінансами закладів освіти із застосуванням спеціальних прийомів та методів. Тому вважаємо доцільним з'ясувати теоретичні засади фінансового менеджменту закладів освіти. Так, основний зміст фінансового менеджменту полягає у ефективному управлінні формуванням, розподілом і використаннім фінансових ресурсів суб'єктів господарювання і оптимізації обороту їх грошових коштів, оцінці альтернативних варіантів відповідних управлінських рішень. Матеріальною основою фінансового менеджменту є грошовий оборот, який супроводжується потоками платежів і розрахунків. Фінансовий менеджмент є стратегією і тактикою фінансового забезпечення господарської діяльності суб'єкта

господарювання, що дозволяє ефективно управляти рухом грошових коштів і знаходити оптимальні фінансові рішення [3, с.559; 4, с.327-328; 5, с.330; 6, с.476- 480; 7, с.180-183; 8, с.136]

Особливості фінансового менеджменту закладів освіти:

1) Право закладів освіти на здійснення некомерційної діяльності. Згідно з нормами чинного законодавства некомерційне господарювання є самостійною систематичною господарською діяльністю, що здійснюється суб'єктами господарювання, спрямованою на досягнення економічних, соціальних та інших результатів без мети одержання прибутку [9, с.32; 10, с.142].

2) отримання закладами освіти низки пільг, якими держава підтримує проведення їхньої діяльності. До них відносяться пільги щодо податків, пільги щодо матеріально-технічного постачання та інші. При оподаткуванні господарських операцій, майна, внесення закладами освіти зборів і платежів до бюджету застосовується диференційований підхід, тобто окремі з них можуть бути звільнені від сплати податку на землю [10, с.142; 11, с.13-20].

До основних завдань фінансового менеджменту можна віднести такі: оцінка фінансового забезпечення закладів освіти; управління власними надходженнями.

Враховуючи особливості функціонування закладів освіти, доцільно конкретизувати комплекс функцій їх фінансового менеджменту, а саме: організація і використання персоналу; керівництво; планування; управління грошовими коштами; аналіз; контроль.

Функція організації і використання персоналу полягає у створенні підрозділів фінансової служби, бухгалтерії, визначенні їх повноважень, встановленні вертикальних і горизонтальних зв'язків між ними, координації дій персоналу. Індивіди, зайняті працею, та поставлені перед ними цілі мають бути скоординовані так, щоб їх діяльність була висококваліфікованою і ефективною. Згадана функція зводиться до доведення змісту рішень і планів до безпосередніх виконавців, з'ясування реальності встановлених строків, цілей.

Реалізація функції керівництва на практиці виявляється у коригуванні зусиль суб'єктів фінансового менеджменту з метою стимулювання високої продуктивності праці робітників. Згадана функція включає в себе безпосередні вказівки при контакті з учасниками трудового процесу.

Метою функції керівництва є усунення труднощів, що виникають, а також ліквідація прорахунків, допущених при плануванні діяльності. Так, за певних умов вносяться зміни у розміри і джерела отримання фінансових ресурсів, обираються варіанти залучення додаткових коштів.

Основою здійснення управлінських функцій є планування, оскільки воно охоплює весь комплекс заходів із розробки планових завдань і їх втілення на практиці. Враховуючи те, що за допомогою фінансового планування здійснюється економічне обґрунтування фінансових рішень, вибір їхніх альтернативних варіантів, зокрема, у частині залучення додаткових фінансових ресурсів реалізація цієї функції на практиці відображається у забезпеченні руху грошових коштів закладів освіти, як бюджетних асигнувань так і власних надходжень.

Розподільча функція здійснюється таким чином: проводиться розподіл фінансових ресурсів, згідно з чинним законодавством та інструктивними матеріалами, і забезпечується ефективне використання грошових фондів закладу.

Функція залучення коштів передбачає забезпечення мобілізації необхідного обсягу фінансових ресурсів за умови їх нестачі з метою виконання визначених функцій. Реалізація згаданої функції на практиці передбачає пошук можливостей для концентрації необхідного обсягу грошових коштів закладів освіти з метою забезпечення ефективності своєї діяльності. Інакше кажучи, керівництво закладу освіти визначає політику щодо залучення додаткових фінансових ресурсів, а саме власних надходжень та ефективного, раціонального їх використання. Якщо при здійсненні попередньої функції вдалося акумулювати необхідний обсяг як виділених з бюджету, так і додаткових фінансових ресурсів, то таким обсягом фінансових ресурсів треба оперативно маневрувати, управляти, використовувати його у заданих напрямках.

Функція аналізу ґрунтується на даних фінансової звітності закладів освіти, що характеризують їхню фінансово-господарську діяльність і процес реалізації поставлених завдань.

Функція контролю сприяє реалізації поставлених цілей, вона полягає у виявленні відхилень від плану і своєчасному внесенні коректив. Можна виокремити дві основні форми контролю залежно від його спрямованості: контроль за станом платежів, розрахунків; контроль за реалізацією стратегії фінансування (бюджетне фінансування, власні надходження).

Слід зазначити, що ефективне виконання вищезазначених функцій залежить від професіоналізму управлінця, його професійної компетентності та конкретизовано у напрямках і видах професійних завдань.

У науковій праці «Підготовка керівника навчального закладу до управлінської діяльності в ринкових умовах» зазначено, що важливою складовою професійної компетентності керівника навчального закладу є знання з фінансово-економічних питань, ... одне із завдань керівника в ринкових умовах – забезпечення фінансової стабільності свого закладу [12, с.114].

Принципи фінансового менеджменту закладів освіти:

1) Принцип демократизму – формування демократичної системи управління фінансами, яка б базувалася на демократичних засадах її здійснення у інтересах переважної більшості закладів освіти;

2) Цільова спрямованість – орієнтація на цілі та завдання, які на певний момент ставить перед собою керівник закладу освіти;

3) Стратегічна орієнтованість – випереджальне управління фінансами саме у частині формування власних доходів;

4) Варіативність – прогнозування різних варіантів розвитку закладу, організації, пошук і обґрунтування альтернативних фінансових рішень, що стосуються ефективного, цільового використання власних коштів.

Реалізація функцій, принципів, завдань фінансового менеджменту закладів освіти здійснюється через відповідний механізм, який представляє собою систему основних елементів, які регулюють процес розробки і реалізації управлінських рішень в сфері діяльності закладів освіти.

У структурі механізму фінансового менеджменту закладів освіти виділяємо такі елементи:

– державне нормативно-правове регулювання фінансово-господарської діяльності закладів освіти. Законодавчі і нормативні акти регулюють його фінансову діяльність. Це один із напрямків фінансової політики держави;

– внутрішній механізм регулювання окремих аспектів фінансової діяльності закладу. Регулюється статутом;

– забезпечення фінансового менеджменту закладів освіти: правове, інформаційне, організаційно-методичне;

– система прийняття управлінських рішень керівним апаратом закладів освіти;

- кошторисне планування діяльності закладів освіти;
- фінансове планування залучення додаткових фінансових ресурсів та їхнього використання закладом;
- прийняття і виконання рішень у процесі фінансово-господарської діяльності, здійснюваної закладами освіти;
- контроль за виконанням рішень у процесі реалізації фінансової діяльності закладів освіти;
- звіт про виконання рішень у процесі фінансової діяльності закладів освіти.

Застосування фінансового аналізу як інструменту фінансового менеджменту в закладах освіти

В умовах жорсткої бюджетної політики та постійної економії бюджетних коштів існує постійна необхідність пошуку резервів підвищення ефективності їх використання актуальності набуває проблема вивчення методів аналізу виконання кошторису бюджетних установ, та розробка способів впровадження такої методики в практичну діяльність закладів освіти.

Аналіз - це одна з найважливіших управлінських функцій, яка стоїть на одному рівні із організацією, плануванням, контролем та обліком.

Фінансовий аналіз можна розглядати як певну систему спеціальних знань, спрямовану на вивчення причинно-наслідкових взаємозв'язків між фінансовими відносинами, фінансовими ресурсами та грошовими потоками для здійснення оцінки стану та перспектив життєдіяльності певного суб'єкта господарювання.

Фінансовий аналіз можна розглядати за такими основними напрямками:

- забезпечення системи фінансової звітності, яка б об'єктивно відображала процеси та забезпечувала контроль фінансового стану установи.
- оцінювання фінансових потреб установи;
- розподіл потоків грошових коштів залежно від конкретних планів, визначення додаткових обсягів залучення фінансових ресурсів і каналів їх отримання.

Предметом фінансового аналізу є: фінансово-господарські процеси та операції економічний потенціал і фінансовий стан установи; фактори, що обумовлюють результати і ефективність фінансово-господарської діяльності.

Об'єктами фінансового аналізу закладів освіти є їх стан і розвиток, наявність, розміщення та використання бюджетних коштів, матеріально-технічних ресурсів і наслідки діяльності.

Головне завдання фінансового аналізу - підвищення ефективності господарської діяльності, раціоналізація використання виробничого потенціалу, економія ресурсів, удосконалення системи управління закладом, а саме: оцінка виконання кошторисних призначень; оцінка виконання плану за основними показниками кожного виду надходжень за спеціальним і загальним фондами; розрахунок впливу факторів на відхилення по основних результативних показниках; розробка заходів щодо усунення виявлених у результаті аналізу недоліків і заходів щодо вишукування джерел утворення й ефективного використання коштів за спеціальним і загальним фондами; контроль правильності утворення дохідної і видаткової частини кошторису, перевірка своєчасності і повноти нарахування і перерахування податків у державний бюджет.

Використання видів, прийомів та методів аналізу для конкретних цілей визначення фінансового стану закладу освіти в сукупності становить методологію та методику аналізу.

Фінансовий аналіз здійснюється за допомогою різних моделей:

- описові моделі - на основі використання інформації з бухгалтерського обліку (система аналітичних коефіцієнтів);
- предикативні моделі є моделями передбачуваного, прогнозного характеру (точки критичного обсягу надання послуг);
- нормативні моделі - це моделі, які дозволяють порівнювати фактичні результати діяльності підприємства з нормативними (розрахованими на основі стандарту).

Для проведення аналізу фінансово-господарської діяльності закладу освіти можливо застосовувати наступний алгоритм:

Перший етап:

Вибір об'єкта, мети дослідження, постановка задачі і вибір методів проведення аналізу.

Об'єкт – заклад освіти.

Ціль - аналіз фінансового стану закладу освіти, оцінка економічних показників діяльності, динаміка їхньої зміни.

Постановка задачі - підвищення ефективності діяльності закладу освіти.

Другий етап:

Вибір основних показників роботи закладу освіти.

Третій етап:

Збір інформації та оцінка її вірогідності, відбір даних. Інформаційним забезпеченням фінансового аналізу є: 1. Дані фінансової звітності; 2. Планова інформація; 3. Дані статистичної звітності; 4. Нормативна інформація; 5. Експертна інформація.

Четвертий етап:

Безпосередній аналіз фінансово-господарської діяльності.

Аналіз діяльності закладу освіти розпочинається з оцінки загального фінансового стану. Першочергово проводиться аналіз доходів за спеціальним і загальним фондами, аналізується динаміка фінансування діяльності, а також витрати. Аналізується склад і структура балансу, ліквідність балансу, фінансова стабільність, ліквідність і платоспроможність, ділова активність.

П'ятий етап. Виявлення «вузьких» місць і пошук резервів з підвищення ефективності роботи закладу освіти.

Шостий етап. Визначення найбільш перспективних видів діяльності закладу освіти на основі отриманих результатів.

Сьомий етап. Розробка заходів, що сприяють підвищенню ефективності роботи закладу освіти і подальшого контролю за їх виконанням.

Кожен етап даного алгоритму дослідження фінансового стану закладу освіти можна розглядати як самостійний блок, який вимагає більш глибокої деталізації і пророблення. Результати, які отримано на кожному з етапів, можуть мати економічне значення як самі по собі, так і для використання в якості вихідних даних для подальшого аналізу. Основним документом, який надає повноваження закладу освіти як бюджетній установі щодо отримання доходів і здійснення видатків, визначає обсяг і спрямування коштів для виконання ним своїх функцій та досягнення цілей, поставлених на рік, є кошторис - основний плановий фінансовий документ. Складання обґрунтованих і достатньо повних кошторисів забезпечує прогноз функціонування будь-якої організації (передусім бюджетної), можливість ефективного державного контролю використання коштів державного бюджету і державної власності, дотримання статутних вимог і вимог податкового законодавства, у підсумку – законності та стабільності фінансової діяльності освітніх установ [13, с. 59; 14, с. 14]. Кошторис закладу освіти складають після затвердження державного і місцевих бюджетів, який з цих бюджетів фінансуються. Основна мета - заклад має забезпечити виконання своїх функцій і досягнути результатів, які

визначено згідно з бюджетними призначеннями. Цей документ встановлює на бюджетний період: повноваження закладу щодо отримання надходжень із загального та спеціального фондів відповідного бюджету; розподіл бюджетних асигнувань на взяття закладом бюджетних зобов'язань і здійснення платежів.

Завдання розробки кошторисів
Визначаються джерела залучення необхідних коштів
Визначаються об'єми фінансових ресурсів, які виділяють установи освіти на наступний фінансовий рік
Визначаються фінансові взаємовідносини освітньої установи з державним і місцевим бюджетами, партнерами з економічної діяльності

Рис. 1. Основні завдання, які вирішуються під час розроблення кошторисів закладів освіти [15, с.175].

Принципи кошторисного фінансування:

Плановість - виділення коштів здійснюється згідно планових документів та кошторису;

Цільовий характер – виділені кошти спрямовуються лише на цілі, передбачені кошторисами;

Виділення коштів залежно від характеру показників діяльності установи – фінансування здійснюється згідно кошторису, виходячи з фактичних оперативних-сіткових показників;

Підзвітність – звітність бюджетної установи вищестоящим розпорядникам коштів.

Кошторисні бюджетні установи відносяться до неприбуткових, доходи яких не підлягають оподаткуванню податком на прибуток [16].

Тож обов'язок скласти кошторис мають усі заклади освіти без винятку, зокрема, які ведуть бухгалтерський облік самостійно та, які обслуговуються централізованою бухгалтерією. Більше того, один навчальний заклад може мати одинаю кільк кошторисів. Все залежить від кількості бюджетних програм, які він виконує. Заклад складає кошторис, який називають індивідуальним, а головний розпорядник коштів відповідного бюджету складає зведений кошторис бюджетних установ за бюджетною програмою (далі - зведений кошторис).

Індивідуальний кошторис обов'язково затверджують, а зведений - ні. Зведений кошторис складає головний розпорядник коштів,

підсумовуючи за бюджетною програмою показники індивідуальних кошторисів. Далі його подають до: Мінфіну - якщо бюджетна програма визначена у держбюджеті; місцевого фінансового органу - якщо бюджетна програма визначена у місцевому бюджеті.

Розглянемо алгоритм складання кошторису закладу освіти [16]:

1. Доведення граничних показників за загальним фондом.
2. Складання розрахунків за надходженнями спеціального фонду.
3. Складання розрахунків за видатками.
4. Заповнення вступної і основної частини кошторису бюджетної установи.

Умовно цей важливий процес можна розділити на шість етапів:

- 1) доведення установі граничних показників за загальним фондом;
- 2) складання розрахунків за надходженнями спеціального фонду;
- 3) складання розрахунків за видатками загального і спеціального фондів;
- 4) заповнення вступної і основної частин кошторису;
- 5) підписання кошторису і розрахунків до нього;
- 6) подання їх на затвердження.

Перш ніж розпочинати складати кошторис закладу освіти, головний розпорядник коштів відповідного бюджету після затвердження цього бюджету надсилає до закладу для уточнення проекту кошторису граничні показники щодо сум бюджетних призначень, бюджетних асигнувань. Ці показники використовує заклад також для складання проектів: плану асигнувань загального фонду бюджету; плану спеціального фонду, плану використання бюджетних коштів; помісячного плану використання бюджетних коштів. Ці документи і кошторис закладу освіти складають одночасно.

Складання розрахунків за надходженнями спеціального фонду за спеціальним фондом суми надходжень підкріплюють розрахунками для кожного виду доходу у розрізі кодів класифікації доходів. Тобто окремо розраховують власні надходження від: надання платних послуг; додаткової господарської діяльності; оренди майна; реалізації майна тощо. Адже саме у розрізі кодів класифікації доходів складають кошторис закладів за спеціальним фондом (розділ «Надходження»). Розрахунки щодо сум власних надходжень першої групи складають на

основі показників: обсягу платних послуг (планового); розрахункових показників (площі приміщень та іншого майна, що заклад здаватиме в оренду, кількості ліжок-місць у гуртожитках, кількості відвідувань виставок, музеїв, парків тощо). Формуючи ці показники, слід також враховувати рівень їх фактичного виконання у звітному році і очікуваного виконання у році, що передує плановому. У розрахунках ці показники наводять у повному обсязі. При цьому вони мають відповідати показникам бухгалтерської звітності за відповідний звітний рік. Це стосується усіх підгруп першої групи власних надходжень.

Кошторис включає надходження не лише першої групи власних надходжень, а й другої. Розрахунки сум надходжень дарунків, грантів чи благодійних внесків обчислюють відповідно до договорів, календарних планів проведення централізованих заходів та інших документів, якими передбачено їх отримання.

Складання розрахунків за видатками усі видатки у розрізі кодів економічної класифікації видатків (КЕКВ), які включає кошторис закладу за загальним і спеціальними фондами, обґрунтовують відповідними розрахунками. Ці видатки за кожним КЕКВ деталізують за видами та кількістю робіт та послуг із зазначенням вартості за одиницю.

Інший розрахунок передбачений для таких КЕКВ, як: «Заробітна плата»; «Нарахування на оплату праці». Суму видатків за КЕКВ «Заробітна плата», яку містить кошторис, підтверджують штатним розписом і відповідним розрахунком розміру фонду оплати праці, який визначає за кожною посадою розмір посадового окладу, надбавок і доплат, премій, сум індексації та інших виплат.

Суму видатків за КЕКВ «Заробітна плата» розраховують з урахуванням ставок ЄСВ та фонду оплати праці, а також виходячи із запланованого розміру винагороди за договорами ЦПХ.

Кошторис закладу освіти містить річний обсяг коштів, який забезпечує потребу установи в оплаті послуг зв'язку, природного газу, водопостачання, водовідведення, електричної і теплової енергії. Їх планують за загальним і спеціальним фондами. За КЕКВ «Оплата комунальних послуг та енергоносіїв» складають детальні розрахунки на підставі затверджених лімітів. За видатками спеціального фонду кошторис бюджетної установи обґрунтовують розрахунками з врахуванням черговості використання власних надходжень. Тобто суми видатків визначають з урахуванням: напрямів використання

власних надходжень; потреби погашення заборгованості з бюджетних зобов'язань минулих років; потреби виконання основних функцій закладу, якщо за загальним фондом видатки не в повній мірі забезпечені.

Заповнення вступної і основної частини кошторису бюджетної установи. Вступна частина кошторису. У вступній частині кошторису відображають відомості про установу. А саме: код ЄДРПОУ; найменування установи; місцезнаходження установи (місто, район, область). Ці відомості беруть з установчих, реєстраційних документів.

У вступній частині кошторис містить відомості про: вид бюджету (державний, обласний, міський, районний, об'єднаної територіальної громади, сільський тощо); коди й назви відомчої, програмної класифікації видатків відповідного бюджету. Як правило, головний розпорядник коштів відповідного бюджету доводить закладу ці відомості одночасно з граничними обсягами видатків за загальним фондом.

Основна частина кошторису за формою є табличною і складається з двох розділів: надходження; видатки. Кожен розділ заповнюється у розрізі: загального і спеціального фондів бюджету; кодів доходів бюджету; КЕКВ. У графі «Разом» основної частини кошторису закладу освіти сумують і відображають показники за загальним і спеціальним фондами у розрізі кодів доходів бюджету і КЕКВ. У розділі «Надходження» у графі «Усього на рік/загальний фонд» заповнюється лише комірка за надходженнями до загального фонду. Сума в ній дорівнює сумі доведених закладу граничних обсягів видатків. У розділі «Надходження» у графі «Усього на рік/спеціальний фонд» заповнюється комірки за надходженнями до спеціального фонду (всього та у розрізі кодів класифікації доходів). Суми у них мають відповідати плановим обсягам надходжень, які заклад у бюджетному періоді планує використати. Кошторис закладу освіти містить ці суми з обов'язковим підтвердженням розрахунками за кожним джерелом доходів (а саме кодами класифікації доходів): «Плата за послуги, що надаються бюджетними установами згідно з їх основною діяльністю»; «Надходження бюджетних установ від додаткової (господарської) діяльності»; «Плата за оренду майна бюджетних установ»; «Надходження бюджетних установ від реалізації в установленому порядку майна (крім нерухомого майна)»; «Благодійні внески, гранти та дарунки»; «Кошти, що отримують бюджетні установи від підприємств, організацій, фізичних осіб та від інших бюджетних

установ для виконання цільових заходів, у тому числі заходів з відчуження для суспільних потреб земельних ділянок та розміщених на них інших об'єктів нерухомого майна, що перебувають у приватній власності фізичних або юридичних осіб»; «Кошти, що отримують вищі та професійно-технічні навчальні заклади від розміщення на депозитах тимчасово вільних бюджетних коштів, отриманих за надання платних послуг, якщо таким закладам законом надано відповідне право; кошти, що отримують державні і комунальні вищі навчальні заклади, наукові установи та заклади культури як відсотки, нараховані на залишок коштів на поточних рахунках, відкритих у банках державного сектору для розміщення власних надходжень, отриманих як плата за послуги, що надаються ними згідно з основною діяльністю, благодійні внески та гранти»; «Кошти, отримані від реалізації майнових прав на фільми, вихідні матеріали фільмів та фільмокопій, створені за бюджетні кошти як за державним замовленням, так і на умовах фінансової підтримки» [16].

Складаючи кошторис закладу освіти, слід пам'ятати: залишки коштів на рахунках за спеціальним фондом не враховують у розділах «Надходження» і «Видатки» кошторису за спеціальним фондом. За загальним фондом загальні суми за розділами кошторису «Надходження» і «Видатки» рівні між собою. Та й за спеціальним — діє аналогічне правило рівності. Якщо одна з них є більшою чи меншою, варто перевірити не лише правильність підсумку комірок, що містить кошторис закладу, а й розрахунків до нього, адже може бути допущено помилку. Суми кошторису також відповідають граничним показникам видатків загального фонду (поточних, капітальних), зокрема на оплату праці, оплату відряджень, комунальні послуги, якщо їх граничні значення головний розпорядник надіслав установі. Якщо у граничній сумі поточних видатків не виокремлено напрями використання, видатки за ними заклад розподіляє самостійно. Складаючи у кошторисі бюджетної установи розділ «Видатки», слід передусім забезпечити бюджетними коштами захищені видатки. Це видатки на: оплату праці; ЄСВ; медикаменти і перев'язувальні матеріали; продукти харчування; комунальні послуги, енергоносії; енергосервіс; охорону. Незахищені видатки, що їх містить кошторис закладу, планують лише у разі забезпечення у повному обсязі фінансування захищених видатків. Якщо граничний обсяг видатків на оплату праці менший об'єктивної потреби установи на оплату праці, чисельність працівників установи приводимо у відповідність до

визначеного фонду оплати праці - зменшуючи кількість штатних одиниць у штатному розписі. Якщо аналогічна ситуація за іншими видатками, заклад розподіляє їх у межах встановлених асигнувань таким чином, щоб забезпечити виконання покладених на нього функцій. Скласти кошторис це лише півсправи. Одночасно з кошторисом заклад подає до головного розпорядника на затвердження план асигнувань загального фонду бюджету, план спеціального фонду, план використання бюджетних коштів, помісячний план використання бюджетних коштів і штатний розпис закладу. А після цього протягом року заклад мусить дотримати зазначених у цих документах граничних сум. Тобто виконання кошторису закладу освіти також має свої особливості. І на них варто зупинитися окремо.

Особливості виконання кошторису закладів освіти.

Заклад укладає договори, оплачує товари, роботи, послуги тощо виключно в межах бюджетних асигнувань, які затверджено кошторисом, планом асигнувань загального фонду бюджету, планом спеціального фонду тощо. Виконуючи кошторис, заклад не має права здійснювати запозичення в будь-якій формі або надавати юридичним чи фізичним особам кредити з бюджету. Видатки заклад проводить для: забезпечення своєї діяльності, виконання пріоритетних заходів; погашення зареєстрованих у органі Казначейства зобов'язань минулих періодів, які містив кошторис закладу на минулий рік.

Спецфонд не є винятком. За спеціальним фондом бюджету заклад бере бюджетні зобов'язання виключно в межах відповідних фактичних надходжень до цього фонду з урахуванням залишку коштів на початок бюджетного року. Виконуючи кошторис, слід прагнути до зменшення суми заборгованості за бюджетними зобов'язаннями минулих періодів та не допускати утворення у поточному році нової суми заборгованості. Та не завжди заклад виконує кошторис. Йдеться про періоди, коли: затверджено розпис бюджету, але не затверджено кошторис; не затверджено розпис бюджету; до розпису та/або кошторису внесено зміни.

Розглянемо їх детальніше. Розпис бюджету затверджено, кошторис закладу — ні. Після затвердження розпису державного чи відповідного місцевого бюджету кошторис закладу услід затвердити протягом 30 календарних днів. До його затвердження видатки установи провадять згідно з проектами кошторисів, планів асигнувань загального фонду бюджету, планів спеціального фонду, які обов'язково підписує керівник закладу та головний бухгалтер. Після сплину цього

часу видатки закладу провадитимуть виключно на підставі таких документів (звичайно ж — затверджених): кошторису закладу освіти; плану асигнувань загального фонду бюджету; плану спеціального фонду тощо. Це контролюватимуть відповідні органи під час реєстрації бюджетних юридичних і фінансових зобов'язань, проведення платежів.

У разі незатвердження кошторису після сплину цього часу закладу заборонено провадити діяльність. Проведення окреслених платежів у цей період обов'язково перевіряють органи державного фінансового контролю під час проведення ревізій.

Розпис бюджету не затверджено. Бувають ситуації, коли бюджетний розпис на бюджетний рік не затверджено в установленій БК строк. Мінфін або місцеві фінансові органи складають тимчасовий розпис бюджету на I квартал, а заклад - тимчасовий індивідуальний кошторис установи, який затверджує її керівник. Усі видатки провадяться на підставі цього документа. Після затвердження відповідного бюджетного розпису заклад складає кошторис, у якому враховує обсяги видатків, які він провадила за тимчасовим індивідуальним кошторисом. Далі підставою для здійснення діяльності закладу є затвержені кошторис, план асигнувань загального фонду бюджету, план спеціального фонду тощо.

Якщо кошторис закладу освіти за деякими показниками змінено, під час виконання кошторису слід дотримуватись його показників з урахуванням змін. Зміни уносять відповідними довідками.

Передумови для внесення змін виникають, коли:

- бюджетні асигнування перерозподілять у розрізі КЕКВ у межах загального обсягу бюджетних призначень (окремо за загальним і спеціальним фондами); бюджетні призначення передають від одного головного розпорядника до іншого; бюджетні призначення зменшують головному розпоряднику на суму витрачених не за цільовим призначенням коштів;

- у межах загального обсягу бюджетних призначень головного розпорядника (окремо за загальним та спеціальним фондами) видатки перерозподіляють за бюджетними програмами або збільшують видатки розвитку за рахунок зменшення інших видатків;

- видатки бюджету перерозподіляють на централізовані заходи між адміністративно-територіальними одиницями;

- нерозподілені бюджетні призначення передають на визначену мету між головними розпорядниками;

- річні видатки бюджету скорочують за рахунок коштів загального фонду;
- внесено зміни до держбюджету чи місцевого бюджету;
- видатки бюджету збільшують за рахунок перевищення обсягу власних надходжень спеціального фонду з урахуванням їх залишків на початок року.

Якщо загальний обсяг фактичних надходжень до спеціального фонду разом з сумою залишку коштів на початок року більший, ніж надходження, які визначає кошторис закладу, до останнього обов'язково уносять зміни за спеціальним фондом. При цьому уточнений обсяг видатків за спеціальним фондом дорівнює сумі уточненого обсягу доходів і залишку коштів на початок року.

Підставою для внесення змін до кошторису за спеціальним фондом (власні надходження) є: довідка органу Казначейства про підтвердження надходжень на спеціальні реєстраційні рахунки; довідка про зміни в кошторисі закладу; зведення показників спеціального фонду кошторису без внесення відповідних змін до бюджетного розпису за спеціальним фондом бюджету. Копію довідки про зміни до кошторису за спеціальним фондом (власні надходження) установа завіряє у органі Казначейства, після чого передає її до головного розпорядника. Якщо фактичний обсяг власних надходжень з урахуванням залишку на початок року менший, ніж плановані показники, які враховує кошторис закладу освіти за спеціальним фондом, установа обов'язково вносить зміни до кошторису за спеціальним фондом та зведення показників спеціального фонду кошторису. При цьому зменшує обсяг надходжень і видатків з урахуванням очікуваного виконання кошторису за спеціальним фондом поточному бюджетному періоді. Ці зміни слід внести не пізніше ніж за три тижні до кінця бюджетного року.

Виконуючи кошторис, заклад обов'язково складає бюджетну звітність за бюджетними програмами у розрізі загального і спеціального фондів. У цій звітності планові показники, що містить кошторис закладу за спеціальним фондом, відображають з урахуванням внесених змін до кошторисів. Вони обов'язково мають відповідати даним обліку, які веде орган Казначейства. Кошторис, план асигнувань загального фонду бюджету, план надання кредитів із загального фонду бюджету, план спеціального фонду, зведення показників спеціального фонду кошторису, план використання бюджетних коштів, помісячний план використання бюджетних коштів

виконують наростаючим підсумком. Тому у звітності закладу та обліку органів Казначейства усі показники, що містить кошторис закладом освіти, відображають також наростаючим підсумком.

Література:

1. Финансы. Денежное обращение. Кредит: учеб. для студ. экон. спец. вузов / Л.А.Дробозина, Л.Д.Андропова и др. – М.: ЮНИТИ, 2000. – 479 с.
2. Финансы: учеб. пособие / В.М.Родионова, Ю.Я.Вавилов, Л.И.Гончаренко и др.; под ред. В. М. Родионовой. – М.: Финансы и статистика, 1994. – 432 с.
3. Большой экономический словарь / Под ред. А.Н. Азрилияна, - 7-е изд., доп. - М.: Институт новой экономики, 2007.- 1472с.
4. Фінансово-економічний словник / А.Г.Загородній, Л.Г.Вознюк. - Львів: Видавництво національного університету “Львівська політехніка”, 2005. – 714 с.
5. Большой толковый словарь экономических и юридических терминов/ Л.П. Кураков, В.Л. Кураков. - М.: Вуз и школа, 2001.- 720с.
6. Економічний енциклопедичний словник у 2 т. Т.1. / за ред. С.В.Мочерного. - Львів: Світ, 2005. - 616с.
7. Економічний словник/ Г.В.Осовська, О.О.Юркевич, Й.С.Завадський. - К.: Кондор, 2007.- 358с.
8. Економічний словник- довідник / В.С.Сухарський. - Тернопіль: навч.книга.-Богдан, 2002.- 328с.
9. Теньков С. О. Господарський кодекс України. Коментар основних положень / Упор. С.О.Теньков. - К.: Літера ЛТД, 2006.- 240с.
10. Зятковський І. В. Оцінка ефективності діяльності некомерційних організацій /І.В.Зятковський // Фінанси України. - № 4. - 2006. -С.142-148.
11. Зятковський І. В. Фінансова діяльність суб’єктів господарювання: навч. посіб. / І.В.Зятковський - Чернівці: КП, видавництво “Золоті литаври”, 2007.- 274с.
12. Чміль А. І. Підготовка керівника навчального закладу до управлінської діяльності в ринкових умовах : навч. посіб. / А.І.Чміль, В.І.Маслов, Г.А.Дмитренко, Г.В.Єльнікова, Г.В.Федоров. – К.: Логос, 2006. –128 с.

13. Малишко В.В. Фінансова політика України у галузі середньої освіти : автореф. дис. канд. ек. наук. : спец. 08.00.08 «Гроші, фінанси і кредит» / В.В. Малишко. – Запоріжжя, 2012. – 20 с.

14. Міщенко В. Особливості функціонування вищої школи України в ринкових умовах: вища школа України між минулим і майбутнім / В.Міщенко, С.Науменкова // Вища школа. – 2001. – № 1. – С. 6–17.

15. Малишко В. В. Кошторисне фінансування загальноосвітніх навчальних закладів / В.В.Малишко // Економічний вісник університету: зб. наук. пр. учених та аспірантів. – 2009. – Вип. 14. – С.175–178.

16. Кошторис бюджетної установи [Електронний ресурс] - Режим доступу: <https://www.budgetnyk.com.ua/article/46-pro-koshtoris-byudjetno-ustanovi-vd-a-do-ya>

О.М.Птахіна

ФІНАНСОВЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

У сучасних умовах ринкових відносин освіта виступає важливою складовою і визначальним фактором людського розвитку та відіграє особливу роль у формуванні інтелектуального, духовного, економічного потенціалів держави. Ефективна реалізація політики у сфері освіти неможлива без належного фінансового забезпечення навчальних закладів та освітніх програм. У сучасних умовах освіта розглядається як форма інвестицій у людський капітал. За міжнародними критеріями, освіта є рентабельною галуззю. Проте це не означає, що вона повинна повністю заробляти на свій розвиток і вносити частку в бюджет держави. Освіта робить це опосередковано, через свій продукт – навчання і підготовку фахівців.

1. Зарубіжний досвід механізмів фінансування освіти

Серед вагомих досліджень зарубіжних вчених з питань фінансування освіти можна назвати праці Г.Беккера, Ч.Бексона,

А.Вагнера, Дж.Вейзе, Є.Деннісова, П.Друкера, К.Ерроу, Дж.Кейнса, П.Самуельсона, Т.Шульца, В.Афанас'єва, В.Басової, С.Белякової, В.Єрїошиної, В.Жаміної, Е.Жильцової, С.Костяняна, С.Струмиліної, Д.Чупрунова.

За статистикою останніх років рівень державного фінансування освіти за кордоном в середньому становить: США 16%, Франція 16%, Німеччина 12%, Данія – 8,7 %, Фінляндія 7,2% Канада 7,1%, Швеція – 6,3 %, Норвегія – 6,9 %, Фінляндія – 6,8 %, Японія 6%. від річного обсягу ВВП.

Загалом механізм фінансування освіти багато в чому залежить від моделі управління освітою. У розвинутих країнах апробовані різні варіанти поєднання фінансування освіти, а саме: бюджетні асигнування; надходження від надання платних освітніх послуг і послуг, супутніх з освітнім процесом (продаж навчальних посібників, надання житла); фінансування, отримане від компаній, плата за організацію та проведення програм підвищення кваліфікацій та окремих тренінгів для діючих і майбутніх співробітників; іменні стипендії для студентів, які можуть включати зобов'язання студента працювати в компанії протягом деякого часу після закінчення навчального закладу; пожертвування, спонсорська допомога, іменні професорські позиції та інші форми неперворотних інвестицій компаній і приватних осіб в освіту; система ваучерів та інших механізмів державної підтримки здобуття платної освіти; інші зовнішні джерела фінансування, такі, як: дотації від некомерційних організацій і кредити; самофінансування (кошти, отримані від надання непрофільних послуг-видавничих, телекомунікаційних тощо); освітні кредити.

Розглянемо докладніше приклади фінансування освіти в розвинутих країнах.

Швеція. У Швеції усі навчальні заклади, що належать до системи суспільної освіти, повністю або частково фінансуються із державного та місцевого бюджетів, навчання у них безплатне [4]. У Королівстві Швеція фінансування всіх трьох рівнів освіти (загальної середньої — 9 класів, вищої середньої — 10- 12 класів, вищої освіти) здійснюється за рахунок громадських (переважно державних) коштів. Навчання безплатне за винятком невеликої кількості приватних закладів, а також навчальних гуртків для дорослих.

Головну відповідальність за формування державної політики у сфері освітніх послуг у Швеції несуть уряд та парламент, однак

реалізацією прийнятих рішень займаються система державних установи серед них:

- Інспекторат шведських шкіл (контролює й оцінює якість шкіл по всій країні, влаштовуючи регулярні інспекції, стежачи за дотриманням Закону про освіту);

- Національне агентство з питань освіти (надає інформацію про освіту, заохочує інновації, займається державним фінансуванням і грантами);

- Національне агентство з освіти та шкіл для осіб з особливими потребами (контролює відповідне надання освітніх послуг інвалідам);

- Національне агентство з питань професійної освіти: (оцінює, фінансує, інспектує професійну освіту, а також аналізує попит на ринку праці та приймає рішення щодо створення навчальних програм);

- Рада саамських шкіл (є адміністративною установою для державних саамських– шкіл та їх діяльності) [20].

Відповідно до політики, спрямованої на децентралізацію системи освіти і передачу повноважень щодо прийняття рішень на місцевий рівень, у 1991р. було створено Державне управління шкіл і шкільної освіти. Управління працює у відповідності до вказівок уряду. До завдань управління входить аналіз, оцінка та нагляд за роботою дошкільних установ та центрів дозвілля школярів (з 1998 р.), обов'язкових шкіл і гімназій, вдосконалення вищезазначених секторів освіти. Державне управління шкіл займається розробкою навчальних програм з різних шкільних дисциплін та створення критеріїв оцінки знань учнів. Шведські школи, які функціонують за кордоном, також підпорядковуються Управлінню. Приватним школам надає ліцензії на освітню діяльність та контролює їх роботу. Державне управління шкіл і шкільної освіти несе відповідальність за проведення необхідних наукових досліджень, підготовку вчителів і директорів шкіл, підвищення кваліфікації вчителів. Кожні три роки експерти Управління інспектують діяльність всіх довузівських навчальних закладів, а результати перевірки надають органам місцевого самоврядування, парламенту та уряду, у вигляді звіту, де на основі висновків і рекомендацій Управління розробляється загальнонаціональний план розвитку довузівської системи освіти.

Управлінню підпорядковується 11 регіональних відділень, які пильно слідкують за тим, щоб діяльність навчальних закладів на місцях повністю відповідала вимогам Закону про освіту і не обмежувались права окремих учнів. Державне управління шкіл та шкільної освіти і його регіональні органи регулярно проводять опитування громадської думки щодо систем дошкільної, шкільної та середньої освіти. Відповідальність за реалізацію на практиці і дотримання закону про обов'язкову шкільну освіту несе муніципальна влада та батьки учнів. У рамках державного законодавства муніципальна влада користується широкою свободою в питанні адміністративного управління процесом освіти.

Освіта в Швеції безкоштовна, окрім дошкільної та вищої, які лише частково фінансуються урядом. Муніципальні освітні послуги є найбільшою статтею витрат у бюджетах міст (42% загального обсягу бюджетування).

Для всіх громадян віком 7–16 років, які проживають у Швеції, 9-річна шкільна освіта є обов'язковою. У старшій школі (гімназії) навчаються 3 роки. Гімназія складається із трьох груп відділень, які поділяються на: повну середню або середню спеціальну освіту; незакінчену середню спеціальну освіту; початкову професійну освіту. Можливість навчатися в гімназії надано всім жителям віком до 20 років. Після 20 років освіти можна здобути в одній з муніципальних шкіл для дорослих [5].

Вища освіта у Швеції є абсолютно безкоштовною. Окрім того, студент може взяти кредит до 60 років від держави на оплату житлово-комунальних та харчових витрат під час навчання. У Швеції функціонують 39 вищих навчальних закладів: 36 державних, а саме, 15 університетів і 24 вищі навчальні заклади (до них відносяться інститути, коледжі, школи вищої освіти), та 3 приватних (один з них університет). Вища освіта в Швеції має три ступені. Після двох років навчання видається диплом про закінчення ЗВО, після трьох – присвоюється ступінь бакалавра, після чотирьох – ступінь магістра.

Учні гімназій, вищих навчальних закладів або дорослі люди без середньої освіти, які повернулися до школи, отримують необхідну фінансову підтримку у тій чи іншій формі. Характерною рисою саме шведської системи фінансової допомоги вищій освіті є те, що економічне становище батьків або одного з них жодним чином не враховується при визначенні розмірів фінансової допомоги студенту.

Сума фінансової допомоги, що надається студентіві, складається з двох частин: безоплатної, безповоротної допомоги, що становить приблизно 30% від загальної суми, та позики, яка становить близько 70% від загальної суми. Недоліків у цій допомозі практично немає, але існують деякі обмеження щодо строків її надання: поперше, особа має право на таку допомогу до досягнення нею 46 річного віку; подруге, фінансова допомога, як правило, надається протягом терміну, що не перевищує 6 років; потрете, щоб мати змогу безперервно отримувати фінансову допомогу, студент повинен успішно вчитися з усіх предметів.

Як показує дослідження, вищу освіту в Швеції можна отримати в 2 типах установ: університетах та університетських коледжах. Народні школи і школи KomVux, орієнтовані на випускників професійних профілів і людей у віці від 25 років, які закінчили школу і мають досвід роботи не менше 4 років, розглядаються як установи післяшкільної освіти. Установи спеціалізованої професійної освіти («Kvalificerad Yrkesutbildning») так само не належать до сфери вищої освіти. Право на вступ до університету визначається наявністю атестата про повну середню освіту та відповідністю спеціальним вимогам, що пред'являються до студента при вступі на певні спеціальності. Наявність оцінки як мінімум «залік» по 90% предметів шкільної програми є стандартною вимогою до абітурієнтів.

Досліджуючи питання фінансування послуг вищої освіти у Швеції, можна зробити висновок, що здобуття вищої освіти (освітніх послуг) в основному безкоштовне, проте потрібно платити за проживання у гуртожитках, користування підручниками, харчування. Уряд країни з державного бюджету надає фінансову допомогу всім студентам, які цього потребують, це можуть бути гранти або кредити (грант, який не підлягає поверненню може становити до 30% загального обсягу допомоги, а кредит близько 70%).

Сполучені Штати Америки. За результатами дослідження можна констатувати, що у США сформувалася високорозвинута система освітнянських послуг, що складається з кількох ланок.

До системи освіти США входять такі структурні складові:

– дошкільна освіта, яка представлена дошкільними установами – дитсадками (kindergardens) та підготовчими підготовчі дошкільними центрами (preschools);

– шкільна освіта, що об'єднує елементарні (початкові) школи (elementary schools); школи неповної середньої освіти (middle schools); старші (повні) школи середньої освіти (high schools);

– вища освіта (higher education/postsecondary education), що представлена коледжами, університетами, технологічними інститутами, школами (college, university, institute of technology), які дають можливість здобути освіту на рівні різних програм (associate's degree, bachelor's degree, master's degree, Ph.D.) [1].

До системи загальної освіти США належать три види шкіл: державні (Public School), приватні (Private School) та релігійні (Religious School).

Основними принципами освітньої системи США є:

– децентралізація в управлінні (різні навчальні заклади, підпорядковані місцевим, професійним органам управління чи комітетам і комісіям штатів);

– плюралізм при заснуванні навчальних закладів, відхід від уніфікованих навчальних програм (кожний штат або місто можуть обирати свою, а також вирішувати низку питань, починаючи від структурування змісту освіти, визначення форм та критеріїв підвищення кваліфікації вчителів, затвердження більшості програм навчальних предметів та спецкурсів до заробітної плати вчителів) [3].

Первинним суб'єктом управління загальною середньою освітою в США є Федеральний департамент освіти. До повноважень відноситься політичне керівництво та стратегічне управління розвитком освіти [1]. Він встановлює вимоги федерального рівня, що є обов'язковими для всіх штатів. До його функцій в управлінні загальною середньою освітою належить визначення, констатація обов'язкового «ядра» (інваріанту) загальнонаціонального значення навчальних планів і програм кожної школи.

Освітню політику в масштабі штату визначає рада з освіти - державно-громадський орган. Він складається, як правило, з 7-9 осіб, що обираються населенням або призначаються губернатором штату на декілька років із представників ділових кіл, професійних асоціацій, наукових товариств, конфесій. Департамент освіти штату є безпосередньо виконавчим органом ради, керівник якого призначається радою і є їй підзвітним [3].

Шкільний округ є основною адміністративною одиницею в галузі освіти. Цей орган управління здійснює безпосереднє управління

освітою. Зокрема до його функцій належить: збір місцевого податку на потреби шкіл, розподіл фінансових коштів між навчальними закладами, нагляд за навчальною та виховною діяльністю шкіл, призначення та звільнення вчителів тощо [1].

Фінансування шкіл здійснюють місцеві шкільні округи. Кошти на початкову і загальну освіту приходять із бюджетів усіх рівнів: федерального, штату, муніципалітету (освітнього округу). Варто зазначити, що частка коштів, що надходять із федерального бюджету, практично в усіх штатах однакова і не перевищує 8% від загальної суми коштів. Кошти штату і муніципалітету діляться у співвідношенні 50 на 50.

Крім коштів штату, що безпосередньо виділяються на загальну освіту, частина коштів у муніципалітети (освітні округи) приходять у вигляді міжбюджетних перерахувань (трансфертів вирівнювання).

Значна частина фінансової допомоги школам, що приходять із рівня штатів, надходить через освітні округи, яким у законодавчому порядку делеговане право управління школами.

Перевагами фінансування шкільної освіти США є: фінансування здійснюється безпосередньо з відповідного бюджету; освітні заклади володіють організаційною та фінансовою самостійністю; органи управління виконують свої, чітко визначені функції, які не дублюються.

Серед найкращих світових зразків національної підтримки вищої освіти, безумовно, є досвід США. ЗВО США мають такі необхідні для розвитку умови, як: свобода і автономія; державна й суспільна, моральна та фінансова підтримка; можливість впровадження інновацій та здійснення академічної підприємницької діяльності. Приватні ЗВО є незалежними самоврядними організаціями, що залучають кошти з різних джерел. Більшість державних ЗВО знаходиться у відомстві штатів, плата за навчання в них нижча, ніж у приватних. Останні, на відміну від державних, використовують здебільшого недержавні джерела фінансування – за рахунок федеральних, штатних і місцевих урядів забезпечується тільки 17 % витрат цих закладів освіти. Для державних ЗВО відповідний показник значно вище за 51 %. Приватні ЗВО залучають державні кошти з фондів федеральних цільових програм. Деякі американські штати випускають державні цінні папери для надання фінансової підтримки вищій освіті.

Досліджуючи фінансування освіти США, ми дійшли висновку, що фінансування відрізняється від інших країн поширеними видами федеральної фінансової допомоги студентам чи тим, хто вносить плату за отримання вищої освіти. Окрім федеральної допомоги, фінансова допомога надається і місцевими органами влади. Федеральні програми допомоги студентам є найбільшим джерелом допомоги студентам у США. Ми згодні з думкою науковців, що найбільш важливими програмами фінансової підтримки студентів ЗВО, встановлені федеральним урядом США, є:

- стипендія (або грант) Пелла (Pell Grants); вона відома ще як головна серед можливих освітніх стипендій (Basic Educational Opportunity Grants – BEOG) і призначається, щоб допомогти студентам оплатити своє навчання після середньої школи з урахуванням фінансового становища їх сім'ї. Це найбільша федеральна програма надання допомоги, яка може досягати 1900 доларів на рік;

- додаткова програма для забезпечення студентів стипендіями освіти (The Supplemental Educational Opportunity Grants Program – SEOG) надає можливість одержати грант до 2000 доларів на рік. Сума цієї стипендії не може перевищувати 50 % розрахованих на рік фінансових потреб студента;

- національна програма прямого надання позик студентам (The National Direct Students Loan Program – NDSL) забезпечує позиками деяку частину тих осіб, які мають відмінні та хороші показники. Під час навчання у закладі вищої освіти вони відсотків за позику не сплачують. Після того, як студент закінчив або перервав навчання, він починає повертати позику з банківським відсотком у 5 % річних;

- програма «робота-навчання» коледжів (The College Work-Study Program – CWS) надає роботу тим студентам, яким необхідна фінансова допомога. Вона дає шанс заробити гроші на витрати, пов'язані зі здобуттям вищої освіти;

- страхова програма позик для студентів (The Guaranteed Student Loan Program – GSL) дозволяє студентам позичати гроші під невеликий відсоток у комерційних структурах шляхом страхування позичок державними агентствами та подальшого повторного страхування (перестраховування) з гарантіями федерального уряду;

- державні стимулюючі студентські гранти (State Student Incentive Grants);

- федеральні позички на сімейну освіту (Federal Family Education Loans – FFEL);

- програма батьківських позик для студентів ЗВО (The Parent Loan to Undergraduate Students Program – PLUS), надає можливість родинам отримати для навчання дітей позики із невисокими відсотками. Уряд при цьому не виплачує відсотків за програмою PLUS, і батьки несуть відповідальність за виплату позики із нарахованими за час навчання відсотками відразу ж після закінчення вищого закладу освіти їх дітьми [13].

За даними Департаменту з освіти США, вони забезпечують понад 60 млрд. дол. на рік фінансової допомоги студентам у вигляді грантів, позик та іншої допомоги.

Федеральний уряд та місцева влада штатів і округів спрямовують фінансову допомогу на підтримку навчання студентів за неперестигними, але вельми необхідними для американського суспільства спеціальностями та професіями. Так, штати призначають різноманітні стипендії та гранти і допомагають студентам вступити на навчання до обраних ними закладів.

У США існує біля 40 видів стипендій, премій, винагород і позик, які можуть витрачатися на фінансування вищої освіти студентів-американців і деяких категорій іноземців.

Також для США характерна модель фінансування університетів за результатами діяльності (performance-based funding, PBF). Модель фінансування університетів за результатами діяльності має ряд підтипів, найпопулярнішими з яких є фінансування на основі підписання контрактів між вузом та урядом щодо здійснення чітко вказаних видів діяльності чи виконання послуг, за які університет отримує державні кошти. Також не менш популярним є фінансування вузів на основі формули, відповідно до цього підтипу інституція отримує бюджетні кошти саме за досягнення певних заздалегідь визначених показників. Показники, які включені до формули, поділяються на дві основні групи: індикатори витратності (input) та індикатори результату (output). До першої групи здебільшого відносять кількість студентів різних рівнів та програм, кількість викладачів або ж їх співвідношення. Друга група має ширший діапазон показників: кількість випускників, обсяг позабюджетних надходжень, кількість дослідницьких контрактів, показники цитувань, патентів, працевлаштування випускників, досягнення стратегічних цілей [9].

Ці показники включені до формули, за допомогою якої визначається обсяг фінансування. У 2015 році дану модель використовували у різній мірі для фінансування закладів вищої освіти у 32 із 50 штатів США. Здебільшого за допомогою цієї моделі надається лише частина фінансування — від 5 % до 50 %.

Наступний вид фінансової допомоги це залучення приватних пожертвувань – давня американська традиція. Перші американські коледжі отримували значну підтримку від приватних спонсорів, імена яких увічнені в назвах коледжів, університетських бібліотек. Для залучення пожертвувань випускники провідних приватних університетів (Гарвардського і Йельського) організували асоціації випускників. Нині асоціації випускників створені при багатьох ЗВО. Пожертвування ЗВО стимулюють у США певними податковими пільгами, сума пожертвувань – у розмірі до 50 % оподаткованого сукупного прибутку – звільняють від податків. Як правило, приватна допомога призначена на виплату стипендій як найбільш потребуючим студентам, так і найбільш талановитим студентам, що мають найвищі досягнення в навчанні. Також приватні кошти грають важливу роль у фінансуванні вузівських наукових досліджень.

Одним із джерел додаткового фінансування університетів є залучення іноземних студентів. У США усвідомлюють необхідність розширення фінансової підтримки програм міжнародного обміну у сфері вищої освіти. Чисельність іноземних студентів нині становить 3-7 % загальної чисельності студентів американської вищої школи.

На нашу думку, перевагами фінансування американської вищої освіти є в тому, що існують гранти і знижки в оплаті для заохочення студентів.

Недоліки є те, що вища освіта в США платна, плата за навчання досить висока, тому багато студентів поєднують навчання з роботою, що досить часто впливає на успішність. Вартість одного навчального року не є сталою і залежить від штату, рівня і престижності ЗВО, його приналежності до державного чи приватного сектора.

Вважаємо, що специфічною рисою фінансового забезпечення системи освіти США слід визнати наявність приватних закладів освіти, які становлять приблизно 54% вищих закладів освіти перебувають у приватній власності.

Канада. Канада – це країна, досягненням якої є система освіти, що займає друге місце у світі після США. У 2015 року за результатами міжнародного рейтингу Ranking of National Higher Education Systems

канадська система освіти увійшла в десятку кращих у світі, посівши шосту сходинку. За результатами дослідження ми встановили, що навчання в Канаді повністю децентралізоване, тобто не має загальнодержавної системи освіти й належить, відповідно до конституції, до сфери виняткової юрисдикції усіх провінцій. Кожна з яких має своє Міністерство освіти, свою особливу систему освіти. Міністри об'єднуються Радою міністрів освіти Канади, яка є консультативним органом. Ці провінційні голови департаментів з освіти встановлюють стандарти, затверджують предмети і фінансують освітні організації. На долю провінцій і територій тобто регіонального рівня влади доводиться близько 58% всіх витрат на освіту. Місцеві ж органи влади забезпечують 16% витрат. Прямі витрати федерального уряду на потреби освіти становлять приблизно 8% від загальної суми витрат на ці цілі. З приватних джерел тобто самим населенням, різними недержавними організаціями, фірмами спонсорами і т.д. у середньому покривалося приблизно 17% всіх витрат на освіту.

Дошкільна освіта в Канаді не є обов'язковою і закінчується в 6 років. Дитсадки платні й недешеві, хоча держава пропонує родинам гнучку систему субсидій. У 6 років діти йдуть до школи.

Шкільна освіта обов'язкова і безкоштовна. Приблизно з 6 до 16 років канадські школярі отримують середню освіту. Іноземці теж можуть вчитися в цих закладах, але їм доведеться заплатити.

Школи бувають державними і приватними. Державних значно більше, вони можуть бути громадськими, зі спільним навчанням хлопців і дівчат, а можуть бути католицькими – там навчання роздільне. Державні школи (public schools) отримують фінансування від уряду. 95% канадських дітей вчаться в державних школах.

Приватні школи дуже дорогі, але при цьому їхній рівень надвисокий – сучасне обладнання класів, лабораторії, спортивні комплекси, гуртожитки і власне найкращі викладачі.

Вища освіта державна, але платна. Вища освіта Канади представлена такими закладами освіти, як університети, університетські коледжі, суспільні коледжі та коледжі системи CEGEP. У Канаді налічується близько 175 державних і приватних коледжів. У державних вищах канадці платять за освіту десь удвічі менше, ніж іноземні студенти. В приватних – приблизно однаково [14].

В університетах вартість навчання в середньому становить від 14 тисяч до 30 тисяч канадських доларів на рік в залежності від обраної програми та спеціалізації. Середня вартість навчання в коледжі на рік

складе для іноземного студента 15 тисяч канадських доларів. Щоб студент міг оплатити навчання, діє розвинена система грантів, стипендій і позик. Якщо студент бере кредит у банку, він має почати сплачувати його через 6 місяців після отримання диплому. Відсоток ставки контролює держава, він не може перевищувати 6%. І все одно дуже часто молодий фахівець не здатний розрахуватися з кредитом, за яким отримав спеціальність. В такому разі уряд може покрити частину боргу. Але всі ці фінансові пільги стосуються лише громадян країни. Іноземці просто платять.

З 1964 р. працює Програма пільгових гарантованих позик (Canada Students Loans). У 1998 р. федеральний уряд заснував Канадський фонд нового тисячоліття (Canada Millenium Fund), кошти якого повинні були використовуватися головним чином для виплати стипендій як заохочення кращих студентів базового рівня навчання.

Для різних категорій тих, що мають потребу, встановлені різні за величиною гранти. Студенти-інваліди можуть отримати фінансову допомогу в розмірі до 5000 дол. на рік. Малозабезпеченим молодим людям, що поєднують навчання з роботою, виплачують до 1200 дол., тим, що вчаться і мають на утриманні утриманців, до 3120 дол. Жінкам, що працюють над дисертаціями для отримання вченого ступеня, може бути наданий грант у розмірі до 3000 дол. на рік протягом терміну, що не перевищує три роки. В цілому пряму допомогу від федерального уряду із засобів Канадського фонду нового тисячоліття отримують близько 30 тис. студентів та аспірантів, тобто менше 4% загального числа учнів в університетах.

Як показує дослідження, канадський уряд багато років незмінно утримує світовий рекорд за витратами на систему освіти, фактично забезпечуючи дві третини фінансування навчальних закладів. Крім того, суттєву фінансову підтримку університетам надають всілякі фонди.

Виділяючи величезні бюджетні кошти на фінансування університетів і коледжів, держава при цьому практично не втручається в їхню політику, надаючи навчальним закладам можливість самостійно визначати навчальні програми, напрямки наукових досліджень, засновувати стипендії для кращих студентів.

Отже основна особливість фінансування канадської системи освіти – автономність. Канада – країна, адміністративно поділена на провінції, в кожній з яких своя система освіти. Стандарти викладання, оцінювання, питання фінансування кожна провінція визначає для себе

самостійно. Правила системи освіти відрізняються в різних провінціях, але є одна річ, яка є спільною для всієї країни – уряд цієї країни приділяє велику увагу якості і стандартам освіти, тому в Канаді набагато вищий відсоток шкільної освіти. Але бажаючих навчатися у вищих навчальних закладах значно менше, ніж в попередніх країнах. Освіта фінансується урядом кожної окремої провінції.

Великобританія. Освіта Великої Британії складається з державного та приватного секторів. Аналіз наукової літератури дозволяє зробити висновок, що переважає державний сектор, на який великий вплив мають місцеві органи влади в рамках своїх повноважень. Держава регулює процес освіти за допомогою фінансування, оподаткування та законодавства.

Відповідно до Закону про реформування освіти (1988 року), школам було надано право виходу з-під контролю місцевих органів освіти через створення системи фінансової підзвітності, відомої як схема шкільного менеджменту, яка передбачала:

- надання школам можливості самостійно розподіляти кошти в рамках отриманого від держави бюджету та власного фандрайзингу;

- збільшення повноважень опікунських рад шкіл у вирішенні фінансових та адміністративних питань школи; рада, до якої входять батьки, директор школи, представники вчительського колективу, бізнесових структур, місцевої громади та місцевого органу освіти, стає своєрідним контролюючим органом, що може: здійснювати зовнішню інспекцію школи, провести її фінансовий аудит, прийняти на роботу працівників та ініціювати зміну статусу школи;

- введення «фінансування за формулою» - конкурентній системі поосібного фінансування залежно від числа учнів, яке ґрунтується на вільному наборі учнів у школи;

- надання школам можливості вийти з-під контролю місцевих органів освіти і зареєструватися як незалежні школи, які прямо фінансуються Міністерством освіти (грантові школи) [14, с. 40-43].

Фінансування шкільної освіти здійснюється із держбюджету. Розмір фінансування залежить від кількості учнів. Школи отримують гранти місцевої та федеральної влади і самостійно ними розпоряджаються. Початкові школи можуть об'єднуватися у кластери для отримання статусу грантоуправителя. Здібні діти можуть отримувати стипендію від школи або від держави. Діє особлива

урядова програма для заохочення юних талантів, а розмір допомоги залежить від середньорічних доходів сім'ї. Школи можуть самостійно розподіляти кошти в рамках отриманого від держави бюджету та власного фандрайзингу [14].

Вища освіта у цієї країни платна. Система вищої освіти у Великобританії складається з університетів і коледжів, які утримуються за рахунок фінансування від промисловості та з прямих урядових джерел. Уряд Великобританії приділяє значну увагу підтримці вищої освіти, розбудові підприємницької освіти та всебічному розвитку й поширенню підприємництва в країні. Ця підтримка здійснюється як на державному рівні прямим бюджетним фінансуванням вищої, післяшкільної освіти та професійної освіти дорослих, так і завдяки значній кількості британських ініціатив і програм з корпоративної соціальної відповідальності. Фінансується вища освіта з центрального державного бюджету, Великобританія також пропонує безліч стипендіальних програм завдяки державним органам, фондам і комерційним організаціям.

За результатами дослідження, було встановлено, що кошти, що надаються міністерством освіти цієї країни, складаються з асигнувань через Раду фінансування вищої освіти (37%) і локальні (місцеві) відділи освіти (26%). Комітет з науки і технології здійснює фінансування вищої освіти через Наукову дослідницьку раду (близько 5%). Іншими його джерелами є фінансування дослідної роботи (6%), внески благодійних організацій (3%), оренда і сфера обслуговування (6%), різні прибутки (13%). Отже, безпосередньо державний бюджет системи освіти дорівнює 63%.

Система фінансування вищої освіти Великобританії – це система «фінансового забезпечення за формулою», що передбачає розподіл коштів залежно від показників прийому студентів, трудомісткості і матеріаломісткості їх навчання та базується на щорічних блок-грантах, які розподіляються урядом через відповідні ради. У процесі свого розвитку Великобританія перейшла від системи, де платники податків сплачували всю вартість вищої освіти, до системи, де її учасники вносять свій вклад в оплату частини вартості [8]. Основним методом прямої державної підтримки студентів ЗВО використовуються студентські кредити, коли кошти надаються в борг за пільговою ставкою. Випускники погашають кредити уряду після завершення навчання тоді, коли їх трудові доходи перевищують граничний рівень.

Також існують безпроцентні освітянські позики за умови їх повернення після завершення навчання та працевлаштування або під час навчання. Розмір позики залежить від того, живуть студенти з батьками чи навчаються живучи поза домом. Під кінець навчання величина цієї позики зменшується. Умови освітянської позики та правила її повернення публікуються у довідниках Служби вступу до університетів, а також у щорічних буклетах для вступників до кожного університету. Різні наукові, благодійні, місцеві та міжнародні організації, окремі університети надають допомогу або винагороду особливо талановитим студентам за високі успіхи у навчанні. Нормативних документів щодо одержання освітянської позички або допомоги у Великобританії не існує.

Наступною фінансовою допомогою є гранти та стипендії, які надаються як самими навчальними закладами, так і фондами, великими корпораціями. Є й державні стипендії. Уряд Великобританії виділяє до 800 грантів у рік, кожний з яких покриває дві третини загальної вартості навчання (ORS Award Scheme).

Найбільш популярними є: стипендії Chevening і Hill Foundation, а також BP Cambridge Chevening (магістратура Кембриджського університету) і OSI/FCO Chevening Scholarships (післядипломне навчання на здобуття ступеня магістра в Оксфорді). Стипендія Chevening – це можливість здобути першокласну освіту в будь-якому ЗВО Великобританії, а також виконати дослідницьку роботу (термін: від 3 до 6 місяців). Стипендія BP Cambridge Chevening дає можливість молодим професіоналам із відмінними академічними показниками і лідерським потенціалом вступити в магістратуру Кембриджського університету. Грант видається максимум на 12 місяців на очну форму навчання із здобуттям ступеня магістра. У нього входять: плата за курс, витрати на проживання, а також дрібні разові виплати [13].

Усі університети Великобританії мають високий рівень автономії у визначенні курсів, програм і методів навчання, тому саме система британської освіти дозволяє випускникам отримувати найсучасніші і найпотрібніші на сьогоднішньому ринку знання і навички, тому їх із задоволенням беруть на роботу провідні компанії. Основним методом прямої державної підтримки студентів у Великобританії виступають студентські кредити.

Фінляндія. Основна мета освітньої політики Фінляндії полягає в наданні громадянам рівних можливостей у здобуванні освіти, незалежно від віку, місця проживання, майнового стану, статі або

рідної мови. Фінська школа – сьогодні своєрідний світовий бренд. Це підтверджують і актуальні статистичні дані. Дві третини випускників вступають до університетів або професійно орієнтованих політехнічних ліцеїв. Понад 50 % населення Фінляндії бере участь у програмах навчання для дорослих. 98 % витрат на освіту всіх рівнів покриває держава. Фінська освітня політика – це результат майже 50-літніх систематичних напрацювань, які створили культуру різноманітності, довіри і поваги серед фінського суспільства в цілому, і в освітній системі, зокрема. Фінська система освіти ставить за мету забезпечення достатньо високого рівня навчальних досягнень та обізнаності всього населення. Принцип довічного навчання – можливість вчитися в будь-якому віці – охоплює всі ступені освіти, з початкового навчання до освіти дорослих.

Фінляндія займала перше місце у світі за індексом людського капіталу станом на травень 2015 року. Середня тривалість життя – 81,1 рік. Рівень безробіття в Фінляндії за останні роки дещо зріс – з 9,1% до 9,4%. Рівень безробіття серед молоді до 25 років становить 21,1%. За результатами статистичної інформації 45,1% населення Фінляндії віком від 30 до 34 років має вищу освіту. Рівень державних витрат на освіту в передньому становить 5,7% від ВВП або 11,2% від загальних державних витрат.

Управління освітою базується на принципі децентралізації. Дошкільне виховання здійснюється в муніципальних або приватних дитячих садочках, чи в сім'ях. Підготовка до школи дітей віком шести років пропонується або в дитячих садочках, або в загальноосвітніх школах. Початкова та середня освіта мають єдине законодавство, яке стосується цілей, змісту, оцінки та рівня освіти, прав і обов'язків учнів. Більшість середніх шкіл утримується муніципалітетами або об'єднаннями муніципалітетів. Політехнічні учбові заклади є муніципальними або приватними установами, ліцензованими урядом. Ліцензія визначає їхню освітню місію, напрямки освіти, кількість студентів і місце розташування. Політехнічні навчальні заклади користуються автономією у вирішенні внутрішніх питань.

Фінські університети є незалежними корпораціями в рамках публічного права або фундаціями за приватним правом.

Базова освіта, обов'язкова для дітей від 6/7 до 15/16 років, майже виключно забезпечується загальноосвітніми школами (*peruskoulu*). Базова освіта інтегрує в рамках єдиної структури

початкову і неповну середню освіту. Базова освіта триває дев'ять років, їй передує один рік підготовки до школи.

Після її завершення 15-16-річні випускники шкіл вибирають між продовженням здобуття повної загальної середньої освіти в гімназіях (*lukio*) або навчанням в професійно-технічних закладах (*ammattikoulutus*). Обидві форми як правило передбачають трирічне навчання і дають право на подальше отримання вищої освіти.

Близько 50% випускників загальноосвітніх шкіл обирають перший шлях, 42% - професійно-технічне навчання. Ще близько 2 відсотків добровільно продовжують навчання в загальноосвітніх школах протягом десятого року. Інші не відразу після закінчення школи продовжують навчання.

Навчання безкоштовне, але навчальні матеріали, наприклад підручники і зошити, потрібно купувати за власний рахунок. Шкільна освіта, включаючи підготовку до школи, у Фінляндії повністю фінансується державою. Проте за дошкільне виховання і догляд за маленькими дітьми у віці від 0 до 7 років, батьки вносять плату.

Витрати на дошкільне виховання фінансуються за рахунок державних трансфертів, муніципалітетів і коштів, сплачених батьками. Тарифи визначаються в залежності від доходу і розміру сім'ї. Максимальна плата у муніципальних садочках становить 283 – 300 євро в місяць, включаючи харчування дитини. Сім'ї з низьким рівнем доходів звільняються від оплати. Загалом кошти батьків покривають близько 14% усіх витрат, решту фінансує держава та муніципалітет. При визначенні розміру фінансування з боку уряду враховується кількість дітей віком від 0 до 6 років.

Фінансування початкової та неповної середньої освіти (діти 7-16 років) здійснюється шляхом трансфертів центрального уряду до місцевих органів влади, які здійснює Міністерство фінансів. Розмір урядового трансферту визначається відповідно до кількості жителів муніципалітету у віці від 6 до 15 років.

Фінансування загальної повної середньої освіти (16-19 років) базується на кількості учнів, про які навчальні заклади повідомили під час збору статистичних даних. Уряд затверджує середній розмір фінансування на одного учня старших класів середньої школи раз на чотири роки.

Професійно-технічна освіта (ПТО) в основному спільно фінансується центральними та місцевими органами влади. Розмір фінансування розраховується на одного студента і залежить від

конкретного напрямку навчання та рівня кваліфікації. Навчальні заклади самостійно приймають рішення про використання та розподіл отриманих коштів.

У Фінляндії система вищої освіти складається з двох секторів, що доповнюють один одного: університетів і політехнічних вузів. В університетах наголос робиться на наукових дослідженнях і освіті на основі наукових досліджень. Вони надають ступені бакалавра і магістра, а в аспірантурі - ліцензіата і доктора наук. Політехнічні вузи є багатопрофільними регіональними інститутами з сильним зв'язком з ринком праці та регіональним розвитком. Акцент в них робиться на прикладних дослідженнях і напрацюваннях. Вищу освіту надають 14 університетів та 24 спеціалізовані інститути. Освіта є безкоштовною від підготовчого класу до вузів. На освіту виділяється 11-12% з державного бюджету і муніципалітетів Фінляндії. Таким чином фінансуються безкоштовні підготовчі класи, базове навчання, гімназії, професійна освіта, а також підтримується недержавна культурно-просвітницька робота. Університети також на 64% фінансуються із державного бюджету, а спеціалізовані інститути – на 83%. Так формується система «навчання протягом всього життя» для всіх, хто живе у цій країні. Приблизно половина дорослого населення бере участь у навчальних програмах для дорослих [17].

Зклади вищої освіти є автономними в організації навчального процесу та навчального року. Як правило, навчальний рік ділиться на два семестри. В університетах навчальний рік зазвичай триває з середини вересня до середини травня, в політехнічних вузах – зазвичай починається в серпні або вересні і закінчується в травні. Загальне фінансування університетів включає асигнування, що виділяються з державного бюджету, і додаткові джерела фінансування (платні послуги, пожертвування, спонсорські внески). На пряме державне фінансування університетів припадає близько 64% від загального обсягу фінансування. Важливим додатковим джерелом фінансування, яке відіграє особливо важливу роль в підвищенні якості та результативності навчання, є фінансування фундаментальних досліджень, яке на конкурсній основі здійснює Академія Фінляндії [17]. Крім того, навчання в Фінляндії навіть для студентів іноземців безкоштовне. Незважаючи на те, що як такої оплати за навчання не передбачено, окремі університети можуть деякі додаткові послуги надавати за певні внески. Наприклад, за користування бібліотекою, басейном, членство в студентському союзі. Також платними можуть

бути навчальна література та деякі спеціальності, особливо MBA. Загалом на всі витрати (з урахуванням житла і харчування) студенту щомісяця потрібно близько 700 євро. Тому однією з умов отримання виду на проживання в Фінляндії на період навчання є наявність підтвердження платоспроможності батьків поступаючого або самого абітурієнта. Мінімальний поріг фінансового забезпечення при цьому буде залежати від університету, а точніше списку його платних і безкоштовних послуг, таких як харчування, гуртожиток і т.д. [24].

Фінська система освіти займає провідне місце у Європі за якістю навчання, конкурентоспроможністю своїх випускників та за загальною статистикою щодо розвитку обдарованості у дітей. Навчальні заклади повністю автономні у варіантах надання освітнього сервісу.

Польща. Система освіти в Польщі на центральному рівні управляється Міністерством національної освіти і Міністерством науки і вищої освіти. Вирішення більшості освітніх завдань від дошкільної до повної середньої освіти віднесено до компетенції органів місцевого самоврядування. Дитячі садки (*przedszkole*), початкова школа (*szkola podstawowa*) та молодша середня школа (*gimnazjum*) знаходяться у віданні комун (гмін). Вищі середні школи, навчання в яких не є обов'язковим, але які відвідують переважна більшість дітей у віковій групі 16-19/20 років знаходяться під управлінням повітів.

Організаційна та фінансова відповідальність місцевих органів влади за розвиток освіти стимулювали місцеві освітні амбіції, сприяли раціоналізації шкільної мережі, допомогли послабити тягар боргів, які регулярно з'являлися, коли фінансування освітніх завдань знаходилося в компетенції уряду.

Обов'язкова освіта у Польщі охоплює:

- один рік дошкільної підготовки;
- обов'язкове очне навчання в школах до закінчення гімназії (9 років навчання);
- обов'язкове навчання неповний день до досягнення 18 років в старших класах школи, чи в рамках професійної підготовки, яку пропонує роботодавець.

Основним джерелом фінансування шкільної освіти в Польщі є загальні субвенції з державного бюджету. Органи місцевої влади приймають рішення щодо суми загальних витрат на шкільну освіту та її розподілу, з урахуванням своїх власних доходів. Як органи шкільного управління, вони несуть відповідальність, зокрема, за підготовку фінансових планів надходжень і видатків для всіх

підконтрольних навчальних закладів. Державні школи і дитячі садочки є безкоштовними, але нерідко учням та батькам доводиться робити певні фінансові внески на кожному етапі навчання. У дитячих садках оплата стягується за догляд за дітьми тривалістю понад 5 годин на день, додаткові заняття і харчування. Батьківські комітети в школах можуть збирати добровільні пожертвування від батьків учнів.

Державні заклади вищої освіти отримують кошти з державного бюджету на вирішення завдань, пов'язаних з навчанням студентів, що навчаються за очними програмами, аспірантів і наукових співробітників; утримання вузів, у тому числі ремонт приміщень і т.д. Ці кошти виділяються з частини державного бюджету, якою розпоряджається Міністерство науки і вищої освіти. Державні вищі не стягують плату за навчання, але студенти мають платити у випадку повторного року навчання через незадовільну успішність, за курси на іноземній мові та курси, які не передбачені у навчальній програмі. Державні вузи також беруть оплату при вступі, а державні коледжі можуть стягувати плату за вступні іспити [16].

Латвія. Система освіти у Латвії має три рівні управління – національний, місцевий та інституційний. На національному рівні основним керівним органом в сфері освіти є Міністерство освіти і науки, яке готує проекти законодавчих актів, політичних документів, видає ліцензії на відкриття загальноосвітніх установ і встановлює освітні стандарти, а також розробляє програми підготовки вчителів. Хоча дошкільна освіта і виховання перебувають у віданні місцевих органів влади, Міністерство освіти і науки встановлює правову основу для організації дошкільної освіти та її зміст. Муніципалітети зобов'язані надати дітям, що проживають на їх території, можливість отримати дошкільну освіту та комплексну початкову і неповну середню освіту.

Школа є незалежною в управлінні, розробці та впровадженні освітніх програм, може вільно наймати персонал. Зокрема, директор школи (якого призначає засновник) наймає викладацький склад та технічний персонал, управляє фінансовими ресурсами. Вищий навчальний заклад є автономним відносно організаційної процедури, реалізації навчального процесу, впровадження внутрішніх правил і положень, найму і звільнення науково-педагогічного та технічного персоналу і розподілу коштів.

Дошкільна освіта в Латвії є частиною загальної освіти. Починаючи з 2002 року дошкільна освіта для дітей п'яти та шести

років є обов'язковою. Діти готуються до школи у дошкільних освітніх закладах та групах, організованих при школах. Дошкільну освіту дитина може отримувати також у сім'ї. Якщо сім'я виховує дитину в домашніх умовах, вона може отримувати науково-методологічне забезпечення в консультативних центрах.

Початкова і середня освіта організовані як єдина система, яка охоплює дітей з 7-річного віку і передбачає дев'ять років обов'язкової шкільної освіти. Останні роки базової освіти (7-9 класи) також можна пройти в гімназіях, які, в основному, пропонують три роки очного навчання у старших класах для учнів віком від 16 до 19 років. Досягнення у навчанні оцінюються за десятибальною шкалою. По закінченню 3-го, 6-го і 9-го класу учні зобов'язані здати державне тестування. Навчання у старших класах (10-12 класи) не є обов'язковим, однак відсоток населення, що отримує повну середню освіту залишається високим. Загальну середню освіту можна отримати у старших класах середньої школи, гімназіях або у вечірніх школах. Ці школи, як правило, також пропонують програми для неповної середньої освіти. Тому учень може весь період навчатися в одній школі, якщо він/вона не вирішує змінити школу. По завершенню старших класів середньої освіти потрібно здавати централізовані іспити, які оцінюються, починаючи з 2012/13 навчального року у відсотках.

Професійно-технічну освіту можна отримати в професійних навчальних закладах різного типу. Назви закладів залежать від рівня освіти, типу і особливостей запропонованих програм:

- професійна середня школи (старші класи) – по закінченню школи учень має право продовжити навчання у вищому навчальному закладі.

- заклади професійної освіти, які також надають методичну підтримку іншим закладам професійної освіти і виконують функції екзаменаційного центру, в тому числі визнання неформальної освіти.

Вищу освіту забезпечують в основному незалежні державні і приватні вищі навчальні заклади. Система вищої освіти Латвії пропонує три рівні програм – бакалаврські, магістерські та навчання у докторантурі. Вища освіта надається у вигляді академічних та професійних програм у закладах двох типів: неуніверситетські заклади (до ступеня магістра), та університети (до докторського ступеня). Коледжі можуть підпорядковуватися вищому навчальному закладу, а також функціонувати в якості незалежної установи. Коледжі

забезпечують вищу професійну освіту першого рівня, що є першим етапом проходження програм вищої професійної освіти другого рівня, які пропонує вищий навчальний заклад.

Освіта для дорослих – це багатогранний процес, що сприяє розвитку особистості та допомагає людині бути конкурентоздатною на ринку праці впродовж всього життя. Вона є складовою частиною системи безперервної освіти, яка реалізовується згідно з офіційними програмами та шляхом проходження офіційних та неформальних курсів.

Міжнародна аналітична група при Раді Європи дійшла висновку, що латвійська модель освіти за інтересами, безумовно, є кращим прикладом практики позанавчальної освіти. Латвія має давню та успішну традицію позанавчальної освіти під назвою освіта за інтересами або хоббі. Освіта за інтересами існує в багатьох сферах: мистецтво, спорт, технічна освіта і т.д., курси з цих аспектів проходять як у школах, так і в освітніх центрах по інтересам. Освітні заклади за інтересами пропонують безкоштовні або недорогі позанавчальні, дозвільні заходи, а також літнє навчання для дітей і молоді віком від 3 до 25 років; більше 70% молодих людей займаються подібного роду навчанням.

Витрати на отримання дошкільної, базової (загальної початкової та неповної середньої), вищої середньої (загальної та професійної) освіти в державних та муніципальних установах покриваються з бюджетів держави і муніципалітетів. Приватні навчальні заклади фінансуються за рахунок їх засновників, а держава і муніципалітети беруть участь у фінансуванні, якщо в них використовуються акредитовані базові загальні програми середньої освіти. Якщо учень переходить до школи іншого муніципалітету, проводиться проміжний розрахунок між відповідними муніципалітетами.

Фінансування з державного бюджету виділяється щорічно і розподіляється на рівні місцевих муніципалітетів.

Навчальні заклади можуть отримувати додаткові фінанси з таких джерел:

- внески і спонсорська допомога;
- надання послуг;
- інші джерела доходу.

Витрати на отримання вищої освіти для певної кількості місць щороку покриваються з бюджету держави. Для інших місць установа має право встановити плату за освіту.

Також слід зазначити, що Латвія використовує фінансову підтримку європейських структурних фондів, зокрема, для поліпшення і вирішення різних освітніх питань шляхом проведення тендерів.

Сталий економічний розвиток країни напряму залежить від фінансування освіти і науки, як важливого фактору забезпечення економічного зростання. Вивчаючи передовий досвід, ми маємо не просто копіювати його, а й адаптувати до вітчизняних реалій. Саме навчання молодого покоління визначає майбутнє держави. Очевидно, що сьогодні українська освіта не відповідає ані сучасним запитам з боку особистості та суспільства, ані потребам економіки, ані світовим тенденціям. У реформуванні освіти необхідно орієнтуватися на сучасний досвід та практику високорозвинених країн. В українському педагогічному середовищі та суспільстві загалом широко обговорюють доцільність використання фінського досвіду, фінської моделі побудови освітнього процесу тощо. Новий закон «Про освіту» став перспективним початком вирішення системних проблем в освітній сфері України. За даними Світового банку, з 2013 до 2017 року, бюджетне фінансування освіти в Україні зменшилося з 7,2% до 6% ВВП. Директор Світового банку у справах Білорусі, Молдови та України Сату Кахконен вважає, що новий закон «Про освіту» став перспективним початком вирішення системних проблем в освітній сфері України. Саме тому сучасна освітня реформа, головна мета якої – нова висока якість освіти на всіх рівнях: від початкової школи – до вищих навчальних закладів передбачає формування свідомих, суспільно активних громадян, здатних забезпечити економічне зростання і культурний розвиток країни, але для цього необхідно чітке розуміння державою, політиками та громадськістю кінцевої мети та шляху її досягнення, співпраця за усіма напрямками реформування, належне фінансування освітньої галузі.

Література:

1. Бойченко М. А. Реформування управління загальною середньою освітою: досвід США: монографія / М.А.Бойченко. – Суми: Вид-во СумиДПУ ім.А.С.Макаренка, 2009. – 180с.
2. Горін І. І. Зарубіжний та український досвід фінансування вищої освіти/ І.І.Горін// Актуал. пробл. розвитку економіки регіону. - 2013. - Вип. 9 (1). - С. 176–182.
3. Вигран О. Ф. Знайомтеся: Сполучені Штати Америки / О.Ф.Вигран, О.М. Константинова. - К.: Форум, 2002. – 304 с.

4. Верба Д. Система освіти в Швеції / Д.Верба // Україна: аспекти праці. Науковоекономічний та суспільнополітичний журнал. - 2002. - № 1. - С. 38-46.
5. Данилова Л. Н. Фінляндія і Швеція: особенности організації школи / Л. Н. Данилова // Директор шк. – 2010. – № 7. – С. 55–60.
6. Дмитрієва О. А. Інклюзивна освіта в Швеції / О. А Дмитрієва // Шкіл. психологу. Усе для роботи. – 2012. – № 8. – С. 12–16.
7. Євменькова К. Фінансування послуг вищої освіти в країнах Заходу / К. Євменькова // Наука молода. – 2008. – № 9. – С. 88–90.
8. Кладченко М. Фінансове забезпечення вищих навчальних закладів: досвід Швейцарії та Великобританії університетів – [Електронний ресурс] /М.Кладченко – Режим доступу: [http://zt.knteu.kiev.ua/files/2017/04\(93\)/10.pdf](http://zt.knteu.kiev.ua/files/2017/04(93)/10.pdf)
9. Констатинюк Н.І У пошуках ефективної моделі фінансування університетів – [Електронний ресурс] / Н.І. Констатинюк – Режим доступу : http://elartu.tntu.edu.ua/bitstream/lib/21278/2/SSEP_2016_Konstantiuk_N_I-U_poshukakh_efektyvnoi_192-202.pdf
10. Малік Є. О. Фінансування вищої освіти: сучасні тенденції та зарубіжний досвід [Електронний ресурс] / Є.ОМалік, М. Ю.Білінець // Ефективна економіка. - 2014. - № 8. - Режим доступу: ftp://ftp.nas.gov.ua/akademperiodyka/Downloads/Visnyk_NANU/downloads/2012_10/vnanu_2014_104.pdf
11. Особливості освіти Фінляндії. - [Електронний ресурс] – Режим доступу : <https://pon.org.ua/novyny/5682-osoblivost-sistemi-osviti-fnlyandyi.html>
12. Павлова Т. В. Досвід фінансування системи освіти у зарубіжних країнах / Т.В.Павлова // Вісник соціально-економічних досліджень. – 2012. - №40. – С. 373 – 380.
13. Романовський О. О. Досвід державної підтримки вищої освіти США та Великобританії у ХХІ столітті/ О. О.Романовський // Наук. часопис НПУ імені М П.Драгоманова. Серія : Економіка і право. - 2015. - Вип. 30. - С. 3–14.
14. Сбруєва А.А. Тенденції реформування середньої освіти розвинених англослов'янських країн у контексті глобалізації (90-ті рр. ХХ - поч. ХХІ ст.): Монографія/ А.АСбруєва. - Суми: ВАТ «Сумська обласна друкарня». Видавництво «Козацький вал», 2004. - 500 с.

15. Система освіти Латвії: інформаційна довідка. -- [Електронний ресурс] – Режим доступу : <https://pon.org.ua/international/2798-sistema-osviti-latviyi-informacijna-dovidka.html>

16. Система освіти Польщі: інформаційна довідка. -- [Електронний ресурс] – Режим доступу : <https://pon.org.ua/international/2895-sistema-osviti-polshhi-informacijnij-zriz.html>

17. Система освіти Фінляндії. - [Електронний ресурс] – Режим доступу : <https://pon.org.ua/international/4957-sistema-osviti-fnlyandyi.html>

18. Тараканов В. В. Реформирование системы бюджетного финансирования высшего образования в странах Западной Европы / В.В.Тараканов // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 3: Экономика. Экология. – 2009. - №1. – С. 183 – 192.

19. Ткаченко В. В. Історичний досвід реформування освіти у Фінляндії /В.В.Ткаченко // Реформа освіти в Україні інформаційно-аналітичне забезпечення: зб.нук.ст. матеріали І Міжнародної наук-практ. конф. 29 листопада 2017р. – Київ, ДНУ «Інститут освітньої аналітики», 2017. - С. 25-29.

20. Управління освітою у Швеції // Наукові записки: зб. наук. ст. Національного педагогічного університету ім. М.П.Драгоманова / Укл.: П.В.Дмитренко, О.Л.Макаренко. - К.: НПУ, 2000.- Ч.1.- С.72-79.

21. Ярош А. О. Способи фінансування загальної середньої освіти в зарубіжних країнах / А.О.Ярош // Наук. Вісн. Міжнародного гуманітарного університету. Серія: Юриспруденція. - 2015. - № 16. – Том 1. – С. 99-101.

22. DEFINE Thematic Report: Performance-Based Funding of Universities in Europe by AnnaLena Claeys-Kulik and Thomas Estermann: European University Association [Електронний ресурс] – Режим доступу : <https://www2.ed.gov/fund/grants-apply.html?src=ft>

23. State Higher Education finance FY 2014. – [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://www.sheeo.org/sites/default/files/project-files/SHEF%20FY%202014-20150410.pdf>

24. Finnish National Board of Education. The Education System in Finland. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [URL:http://www.oph.fi](http://www.oph.fi)

25. Howard W. H. The Effects of Modernization on Education [Електронний ресурс]/ W.H.Howard – Режим доступу: http://scottwoodward.org/education_modernization.html

1.2. Фінансове забезпечення закладів освіти в Україні

Освіта є основою інтелектуального, духовного, фізичного і культурного розвитку особистості, її успішної соціалізації, економічного добробуту, запорукою розвитку суспільства, об'єднаного спільними цінностями і культурою, та держави.

Метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, формування цінностей і необхідних для успішної самореалізації компетентностей, виховання відповідальних громадян, які здатні до свідомого суспільного вибору та спрямування своєї діяльності на користь іншим людям і суспільству, збагачення на цій основі інтелектуального, економічного, творчого, культурного потенціалу Українського народу, підвищення освітнього рівня громадян задля забезпечення сталого розвитку України та її європейського вибору. 28 вересня 2017 року набрав чинності новий Закон України «Про освіту» від 5 вересня 2017 року № 2145-VIII, що регулює суспільні відносини в процесі реалізації конституційного права людини на освіту, права та обов'язки фізичних і юридичних осіб, які беруть участь у реалізації цього права, визначає компетенцію державних органів та органів місцевого самоврядування у сфері освіти, а також вносить суттєві зміни до цілої низки законів, у тому числі до Законів України, «Про загальну середню освіту», «Про вищу освіту».

Згідно Закону України «Про освіту» ст.4 право на безоплатну освіту забезпечується:

- для здобувачів дошкільної та повної загальної середньої освіти - за рахунок розвитку мережі закладів освіти всіх форм власності та їх фінансового забезпечення у порядку, встановленому законодавством, і в обсязі, достатньому для забезпечення права на освіту всіх громадян України, іноземних громадян та осіб без громадянства, які постійно або тимчасово проживають на території України;
- для здобувачів позашкільної, професійної (професійно-технічної), фахової передвищої та післядипломної освіти - у закладах освіти чи інших суб'єктів освітньої діяльності за рахунок фінансування з державного та/або місцевого бюджетів у порядку, встановленому законодавством;

– для здобувачів вищої освіти - у закладах освіти за рахунок фінансування з державного та/або місцевого бюджетів у порядку, встановленому законодавством [1].

Держава гарантує усім громадянам України та іншим особам, які перебувають в Україні на законних підставах, право на безоплатне здобуття повної загальної середньої освіти відповідно до стандартів освіти.

Держава гарантує безоплатне забезпечення підручниками (зокерма електронними), посібниками всіх здобувачів повної загальної середньої освіти та педагогічних працівників у порядку, встановленому Кабінетом Міністрів України.

Невід’ємними складниками системи освіти в Україні є: дошкільна освіта; повна загальна середня освіта; позашкільна освіта; спеціалізована освіта; професійна (професійно-технічна) освіта; фахова передвища освіта; вища освіта; освіта дорослих, у тому числі післядипломна освіта.

Заклади освіти як суб’єкт господарювання може діяти в одному з таких статусів: бюджетна установа; неприбутковий заклад освіти; прибутковий заклад освіти. Держава гарантує академічну, організаційну, фінансову і кадрову автономію закладів освіти.

Згідно Закону України „Про освіту” Держава забезпечує асигнування на освіту в розмірі не менше ніж 7 відсотків валового внутрішнього продукту за рахунок коштів державного, місцевих бюджетів та інших джерел фінансування, не заборонених законодавством.

Державні та комунальні заклади освіти мають право надавати платні освітні та інші послуги, перелік яких затверджує Кабінет Міністрів України. Засновники відповідних закладів освіти мають право затверджувати переліки платних освітніх та інших послуг, що не увійшли до переліку, затвердженого Кабінетом Міністрів України.

У ст.79. цього закону зазначено, що джерелами фінансування суб’єктів освітньої діяльності відповідно до законодавства можуть бути:

- державний бюджет;
- місцеві бюджети;
- плата за надання освітніх та інших послуг відповідно до укладених договорів;

- плата за науково-дослідні роботи (послуги) та інші роботи, виконані на замовлення підприємств, установ, організацій, інших юридичних та фізичних осіб;
- доходи від реалізації продукції навчально-виробничих майстерень, підприємств, цехів і господарств, від надання в оренду приміщень, споруд, обладнання;
- гранти вітчизняних і міжнародних організацій;
- дивіденди від цінних паперів, відсотки від депозитів і розміщення коштів спеціального фонду на поточних рахунках банків державного сектору;
- добровільні внески у вигляді коштів, матеріальних цінностей, нематеріальних активів, одержаних від підприємств, установ, організацій, фізичних осіб;
- інші джерела, не заборонені законодавством.

У результаті дослідження ми з'ясували, що у 2017 році з Державного бюджету України на сферу освіти було передбачено 93 101 041,6 тис. гривень, що становило 3,6% ВВП, з яких кошти головних розпорядників коштів становлять 40 248 473,6 тис. гривень (за загальним фондом 27 437 963,8) та обсяг освітньої субвенції місцевим бюджетам — 52 852 568,0 тис. гривень. У 2016 році ці показники склали 75 053 963,5 тис. гривень, що становило 3,31% ВВП, з яких кошти головних розпорядників коштів становили 30 269 986,3 тис. гривень (за загальним фондом 19 378 469,7), а обсяг освітньої субвенції місцевим бюджетам — 44 783 977,2 тис. гривень.

Усього в 2018 році на освіту і науку обіцяють витратити 217,5 млрд грн – на 18% більше, ніж у 2017 році (183,8 млрд грн). Правда, з цієї суми на Міністерство освіти і науки передбачено всього 94 млрд грн.

Ще 12 млрд грн виділяється іншим міністерствам на навчання студентів в профільних вузах (МВС, Міноборони, зв'язку, культури і т.п.), а також на підвищення кваліфікації науково-педагогічних кадрів та керівників. Найбільші суми передбачається витратити на навчання медиків (4,5 млрд) і курсантів військових вузів (2,8 млрд).

Решта грошей на освіту – приблизно половина від загальної суми – повинна бути закладена в місцевих бюджетах. З місцевих бюджетів передбачається фінансувати роботу дитячих садків і будинків творчості, а також оплату комунальних послуг установам освіти.

Фінансове забезпечення закладів дошкільної освіти.

Відповідно до Інструктивно-методичних рекомендацій «Про особливості організації діяльності закладів дошкільної освіти в 2018/2019 навчальному році» заклад дошкільної освіти має задовольняти потреби громадян відповідної території в здобутті дошкільної освіти; забезпечувати відповідність рівня дошкільної освіти вимогам Базового компонента дошкільної освіти; створювати безпечні та нешкідливі умови розвитку, виховання та навчання дітей, режим роботи, умови для фізичного розвитку та зміцнення здоров'я відповідно до санітарно-гігієнічних вимог та забезпечувати їх дотримання. Статус, організаційно-правову форму, тип закладу визначає засновник (засновники) і зазначає у Статуті закладу. Заклади всіх форм власності мають рівні права та обов'язки у провадженні освітньої діяльності відповідно до законодавства та діють на підставі власних статутів, які затверджують їх засновники відповідно до законодавства. Заклад для здійснення статутної діяльності може на договірних засадах об'єднуватися з іншими юридичними особами, створюючи освітні, освітньонаукові та інші об'єднання, кожен із учасників якого зберігає статус юридичної особи (частина 5 статті 22 Закону України «Про освіту»). Заклад складає та затверджує план роботи на навчальний рік та оздоровчий період, що конкретизує організацію освітнього процесу. За бажанням заклади мають право самостійно розробляти власні освітні програми. Основою для розроблення освітньої програми є Базовий компонент дошкільної освіти.

Порядок діловодства і бухгалтерського обліку в закладі визначає керівник закладу відповідно до законодавства. За рішенням керівника бухгалтерський облік може здійснювати самостійно заклад освіти або централізована бухгалтерія. Фінансово автономні заклади повинні самостійно вести бухгалтерський облік та складати фінансову і бюджетну звітність з виконання кошторису (ст. 56 та 58 Бюджетного кодексу України).

Заклади, які отримують публічні кошти, та їх засновники зобов'язані оприлюднювати на своїх веб-сайтах кошторис і фінансовий звіт про надходження та використання всіх отриманих коштів, інформацію про перелік товарів, робіт і послуг, отриманих як благодійна допомога, із зазначенням їх вартості, а також про кошти, отримані з інших джерел, не заборонених законодавством. Якщо

заклад немає власного сайту, то інформацію розміщують на сайті відповідного органу управління освітою.

Також на державному рівні законодавством визначено нову норму як державно-приватне партнерство у сфері освіти і науки, яке передбачає спільне фінансування закладів, а також юридичних і фізичних осіб, які провадять освітню діяльність. Обсяги співфінансування визначають засновники на умовах договору.

Фінансове забезпечення закладів середньої освіти.

Фінансування державних закладів середньої освіти здійснюється за рахунок коштів Державного бюджету України та бюджетів обласного значення, районних бюджетів. Видатки на загальну середню освіту, що здійснюються з Державного бюджету України, спрямовуються на фінансування загальноосвітніх спеціалізованих шкіл (шкіл-інтернатів), ліцеїв (ліцеїв-інтернатів), гімназій (гімназій-інтернатів) державної власності згідно з переліком, визначеним Кабінетом Міністрів України, та загальноосвітніх шкіл соціальної реабілітації. До додаткових джерел фінансування відносяться кошти, одержані за навчання, підготовку, підвищення кваліфікації та перепідготовку кадрів відповідно до укладених договорів; плата за надання додаткових освітніх послуг; кошти, одержані за науково-дослідні роботи (послуги) та інші роботи, виконані навчальним закладом на замовлення підприємств, установ, організацій та громадян; доходи від реалізації продукції навчально-виробничих майстерень, підприємств, цехів і господарств, від надання в оренду приміщень, споруд, обладнання; дотації з місцевих бюджетів; дивіденди від цінних паперів; валютні надходження; добровільні грошові внески, матеріальні цінності, одержані від підприємств, установ, організацій, окремих громадян; інші кошти.

Фінансування здобуття повної загальної середньої освіти здійснюється за рахунок коштів державного бюджету, зокрема шляхом надання освітніх субвенцій місцевим бюджетам, коштів місцевого бюджету та інших джерел, не заборонених законодавством. Порядок розподілу освітньої субвенції між місцевими бюджетами визначається згідно з формулою, в основі якої лежить кількість здобувачів освіти, які навчаються на відповідній території, з урахуванням таких факторів: рівень освіти; категорія території, на якій розташований заклад освіти; наявність здобувачів освіти з особливими освітніми потребами; особливості навчання здобувачів освіти з національних меншин; необхідність підвезення здобувачів освіти до закладу освіти та у зворотньому напрямку; інших факторів.

З 2017 року освітня субвенція спрямовується на оплату поточних видатків таких типів навчальних закладів:

- 1) загальноосвітні навчальні заклади усіх ступенів;
- 2) шкільні відділення навчально-виховних комплексів «дошкільний навчальний заклад — загальноосвітній навчальний заклад», «загальноосвітній навчальний заклад — дошкільний навчальний заклад»;
- 3) спеціалізовані школи (школи-інтернати), включаючи школи-інтернати з поглибленим вивченням окремих предметів і курсів для поглибленої підготовки дітей в галузі науки і мистецтв, фізичної культури і спорту, інших галузях, ліцеї з посиленою військово-фізичною підготовкою; ліцеї (ліцеї-інтернати); гімназії (гімназії-інтернати); колегіуми (колегіуми-інтернати);
- 4) вечірні (змінні) школи;
- 5) загальноосвітні навчальні заклади для громадян, які потребують соціальної допомоги та реабілітації: загальноосвітні школи-інтернати, загальноосвітні санаторні школи-інтернати; спеціальні загальноосвітні школи-інтернати; загальноосвітні навчальні заклади для дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, дитячі будинки (крім дитячих будинків сімейного типу та прийомних сімей);
- б) спеціальні загальноосвітні навчальні заклади для дітей, які потребують корекції фізичного та/або розумового розвитку, навчально-реабілітаційні центри.

Субвенція може спрямовуватися на здійснення заходів з оптимізації мережі зазначених навчальних закладів.

Уряд постановою від 27 грудня 2017 р. № 1088 схвалив рішення щодо затвердження нової формули розподілу освітньої субвенції на 2018 рік між місцевими бюджетами що враховує такі показники як кількість учнів, особливості території і відповідає вимогам Бюджетного кодексу, де визначено, що освітня субвенція спрямовується на оплату праці з нарахунками педагогічних працівників у загальноосвітніх та професійно-технічних навчальних закладах в частині забезпечення видатків на здобуття повної загальної середньої освіти.

Так, за рахунок освітньої субвенції передбачається лише фінансування заробітної плати педагогічних працівників загальноосвітніх навчальних закладів, а також професійно-технічних навчальних закладів в частині надання повної загальної середньої

освіти. Всі інші виграти пов'язані з утриманням загальноосвітніх навчальних закладів, в тому числі і оплата праці господарського та навчально-допоміжного персоналу, мають здійснюватись за рахунок коштів місцевих бюджетів.

Покриття всіх інших витрат, на які не поширюються кошти освітньої субвенції та додаткової дотації, здійснюється за рахунок коштів спеціального фонду бюджету, що формується за багатоканальними власними надходженнями загальноосвітніх шкіл, зокрема за рахунок: плати за послуги, що надаються бюджетними установами згідно з їх основною діяльністю; надходжень бюджетних установ від додаткової (господарської) діяльності; плати за оренду майна бюджетних установ; надходжень бюджетних установ від реалізації в установленому порядку майна (крім нерухомого майна). благодійних внесків, грантів та дарунків; коштів, які отримують бюджетні установи від підприємств, організацій, фізичних осіб та від інших бюджетних установ для виконання цільових заходів, у тому числі заходів з відчуження для суспільних потреб земельних ділянок та розміщених на них інших об'єктів нерухомого майна, що перебувають у приватній власності фізичних або юридичних осіб; коштів, які отримують вищі та професійно-технічні навчальні заклади від розміщення на депозитах тимчасово вільних бюджетних коштів, отриманих за надання платних послуг, якщо таким закладам законом надано відповідне право; кошти, що отримують державні і комунальні вищі навчальні заклади, наукові установи та заклади культури як відсотки, нараховані на залишок коштів на поточних рахунках, відкритих у банках державного сектору для розміщення власних надходжень, отриманих як плата за послуги, що надаються ними згідно з основною діяльністю, благодійні внески та гранти; коштів, що отримані від реалізації майнових прав на фільми, вихідні матеріали фільмів та фільмокопій, створені за бюджетні кошти за державним замовленням або на умовах фінансової підтримки.

У 2018 році місцеві бюджети вперше отримали з держбюджету спеціальну субвенцію на реалізацію реформи «Нова українська школа» – 1 млрд 369 млн грн. За даними Міносвіти, в 2017/2018 навчальному році в Україні налічується 16 566 працюючих шкіл. Якщо розділити субвенцію порівну між ними, виходить, що на кожен навчальний заклад передбачено приблизно по 82 тисячі гривень.

Відповідно до державної політики децентралізації влади в Україні та реформування загальної середньої освіти одним із напрямків

реформування освітньої галузі є створення і функціонування опорних шкіл в Україні. З метою забезпечення умов для рівного доступу до якісної освіти й ефективного використання наявних ресурсів Міністерством освіти і науки було ініційовано створення мережі опорних шкіл у 2016-2018 рр. За оперативною інформацією МОН станом на 15.07 2017р. в Україні створено 251 опорний заклад. 19 квітня поточного року КМУ прийняв постанову про філії опорних шкіл, які можуть виконувати функції не лише початкової школи, а й дитячих садків. Зокрема, філіями опорних шкіл відтепер можуть бути навчально-виховні комплекси (далі – НВК) – заклади, що об'єднують початкову школу та дитячий садок. Підставою для створення мережі опорних шкіл став результат аналізу статистичних даних і процеси реформи з децентралізації влади. Так, за інформацією Міністерства освіти і науки, понад 60 % сільських дітей навчаються в класах з наповненістю менше 15 учнів, з них 33,5 % дітей навчаються у класах, де менше 10 учнів, часто в таких школах один учитель читає більше трьох предметів, що нівелює шанси цих школярів на отримання якісної освіти. Для впровадження проекту передбачено декілька джерел фінансування: кошти Державного фонду регіонального розвитку, субвенція на формування інфраструктури ОТГ, субвенція з держбюджету на соціально-економічний розвиток окремих територій, освітня субвенція, місцеві бюджети, кошти міжнародної технічної допомоги.

Наприклад, за інформацією департаменту освіти й науки Луганської облдержадміністрації, на Луганщині за минулий рік створено шість опорних шкіл. Це Біловодська загальноосвітня школа І–ІІІ ступенів Біловодської районної ради, Кременська загальноосвітня школа І–ІІІ ступенів № 1 Кременської районної ради, Гірська багатопрофільна гімназія Попаснянської районної ради, Золотівська загальноосвітня школа І–ІІІ ступенів № 5 Попаснянської районної ради, Білогорівська загальноосвітня школа І–ІІІ ступенів Попаснянської районної ради та Половинкинська загальноосвітня школа І–ІІІ ступенів Старобільської районної ради. За інформацією районних державних адміністрацій і відділів освіти департаментом освіти й науки ОДА укладено список загальноосвітніх навчальних закладів Луганської області, що можуть стати опорними у 2017 р.: по одній у Біловодському, Білокуракинському, Кременському, Новопсковському, Попаснянському, Старобільському, Станично-Луганському, Троїцькому, дві у Сватівському районі та три в Міловосському. З

державного бюджету виділено кошти на покращення матеріально-технічної бази п'яти опорних шкіл у сумі 2203,9 тис. грн.

У бюджеті на 2018 рік закладено 1,15 мільярда гривень на розвиток освітньої інфраструктури – закупівлю автобусів для підвезення дітей до опорних шкіл, обладнання природничо-математичних кабінетів та розвиток інклюзивної освіти.

Фінансове забезпечення закладів позашкільної освіти.

Позашкільна освіта є невід'ємним складником системи освіти, визначеної Конституцією України, законами України «Про освіту», «Про позашкільну освіту», і спрямована на розвиток здібностей дітей та молоді у сфері освіти, науки, культури, фізичної культури і спорту, технічної та іншої творчості, здобуття ними первинних професійних знань, вмінь і навичок, необхідних для їх соціалізації, подальшої самореалізації та/або професійної діяльності. Система позашкільної освіти – освітня підсистема, що включає державні, комунальні, приватні заклади позашкільної освіти; інші заклади освіти як центри позашкільної освіти (зклади загальної середньої освіти незалежно від підпорядкування, типів і форм власності, зокерма школи соціальної реабілітації, міжшкільні навчально-виробничі комбінати, заклади професійної (професійно-технічної) та фахової передвищої); гуртки, секції, клуби, культурно-освітні, спортивно-оздоровчі, науково-пошукові об'єднання на базі закладів загальної середньої освіти, навчально-виробничих комбінатів, закладів професійної (професійно-технічної) та фахової передвищої; клуби та об'єднання за місцем проживання незалежно від підпорядкування, типів і форм власності; культурно-освітні, фізкультурно-оздоровчі, спортивні та інші заклади освіти, установи; фонди, асоціації, діяльність яких пов'язана із функціонуванням позашкільної освіти; відповідні органи управління позашкільною освітою і науково-методичні установи; інші суб'єкти освітньої діяльності, що надають освітні послуги у системі позашкільної освіти. Заклади позашкільної освіти можуть функціонувати у формі центрів, комплексів, палаців, будинків, клубів, станцій, кімнат, студій, шкіл мистецтв, малих академій мистецтв (народних ремесел), малих академій наук, мистецьких шкіл, спортивних шкіл, дитячо-юнацьких спортивних шкіл олімпійського резерву, фізкультурно-спортивних клубів за місцем проживання, фізкультурно-оздоровчих клубів інвалідів, спеціалізованих дитячо-юнацьких спортивних шкіл олімпійського резерву, дитячих стадіонів, дитячих бібліотек, дитячих флотилій, галерей, бюро, оздоровчих

закладів, що здійснюють позашкільну освіту. Фінансування деожевних і комунальних закладів позашкільної освіти здійснюється за рахунок коштів відповідних бюджетів, приватних закладів позашкільної освіти – за рахунок коштів засновників (власників).

Фінансування державних, комунальних і приватних закладів позашкільної освіти може здійснюватися також за рахунок додаткових джерел фінансування, не заборонених законодавством України. Діти з багатодітних сімей, діти з малозабезпечених сімей, діти-інваліди, діти-сироти і діти, позбавлені батьківського піклування, здобувають позашкільну освіту безплатно. Порядок компенсації коштів з державного та/або місцевих бюджетів за здобуття позашкільної освіти дітьми зазначених категорій затверджується Кабінетом міністрів України.

Міністерство освіти і науки України пропонує 5 ключових змін позашкільної освіти – від створення нової моделі фінансування до модернізації змісту. Міністерство освіти і науки України розглядає можливість впровадження ваучерної системи фінансування позашкільної освіти, яка передбачає, що ваучер містить у собі певну кількість послуг у позашкільлі, які держава надає для школяра безкоштовно. Школяр зможе скористатися ваучером не лише у державному закладі позашкільної освіти, але у будь-якому іншому, зокрема приватному закладі. Тобто батьки школяра обирають заклад, де вчитиметься їхня дитина, а держава туди буде переказувати кошти. На впровадження ваучерної системи в майбутньому планують виділяти окремі субвенції з держбюджету. Проте, основними залишаються наявні зараз канали фінансування позашкільля з бюджетів різного рівня.

Фінансове забезпечення закладів професійно - технічної освіти. Професійно-технічна освіта є складовою системи освіти України. Професійно-технічна освіта є комплексом педагогічних та організаційно-управлінських заходів, спрямованих на забезпечення оволодіння громадянами знаннями, уміннями і навичками в обраній ними галузі професійної діяльності, розвиток компетентності та професіоналізму, виховання загальної і професійної культури. Професійно-технічна освіта здобувається у професійно-технічних навчальних закладах.

Відповідно до прийнятих змін у бюджетному законодавстві з 1 січня 2016 року із 798 професійно-технічних навчальних закладів 722 перейшли на фінансування з місцевих бюджетів: з обласного бюджету та бюджетів міст обласного підпорядкування. У додатку 10 до Закону

№ 2246 наведено Перелік закладів освіти, які передаються на фінансове забезпечення місцевим бюджетам. Саме тому у бюджеті 2017 року вперше було передбачено два мільярди гривень освітньої субвенції на здобуття середньої освіти в закладах професійно-технічної освіти, 119 млн грн на фінансування 19-ти професій загальнодержавного значення та ще 50 млн – на створення навчально-практичних центрів за галузевим спрямуванням. Загалом впродовж 2017 року планувалось створити 30 таких центрів: 25 – за рахунок держбюджету, і п'ять – із залученням інвестицій роботодавців. Частина витрат коледжів і технікумів – на отримання середньої освіти – фінансується з держбюджету, а інша частина витрат повинна покриватися з місцевих бюджетів, як це передбачено концепцією фінансової децентралізації. Крім того, в держбюджеті є окрема субвенція "на модернізацію і оновлення матеріально-технічної бази закладів профтехосвіти, яка також повинна покрити частину витрат місцевих бюджетів". У 2018 році вона зросла вдвічі, в порівнянні з нинішнім і минулим роком, і складе 100 млн грн. у перерахунку на одну ПТНЗ (а в Україні їх понад 1200) виходить більше 85 тисяч гривень.

Згідно до концептуальних засад реформування професійної освіти України передбачається оптимізація мережі закладів професійної освіти передбачає створення багатопрофільних, багаторівневих закладів шляхом відкриття нових та реорганізації (злиття, приєднання, перетворення) існуючих закладів, що надають освітні послуги у сфері професійної освіти, формування моделі багатофункціонального центру професійної досконалості. До них відносяться:

- **професійний коледж** - надає освітні послуги за всіма видами професійної та фахової передвищої освіти, профільної середньої освіти, забезпечує здобуття кваліфікацій галузевого спрямування, що відповідають **3-5** рівням Національної рамки кваліфікацій;

- **регіональний багатопрофільний центр професійної освіти** – забезпечує здобуття професійних кваліфікацій **3-5** рівня Національної рамки кваліфікацій за всіма видами професійної освіти для різних галузей економіки, надає освітні послуги у сфері профільної середньої та фахової передвищої освіти;

- **центр професійної підготовки** - заклад зі статусом юридичної особи або без такого статусу (у складі підприємств, установ, організацій), який реалізує стандарт професійної освіти та/або власні освітні програми для підготовки, перепідготовки та

підвищення кваліфікації робітників, що відповідають 2-4 рівню Національної рамки кваліфікацій, зокрема забезпечують навчання в умовах виробництва;

– **професійний ліцей** - забезпечує здобуття кваліфікацій, які відповідають **2-3** рівням Національної рамки кваліфікацій, надає можливість здобуття базової та профільної середньої освіти, здійснює професійне навчання, перепідготовку та підвищення кваліфікації кваліфікованих робітників;

– **навчання на виробництві** - здобуття професійних кваліфікацій 2-3 рівня Національної рамки кваліфікацій на базі підприємств, установ, організацій шляхом практичного навчання, участі у виконанні трудових обов'язків і завдань під керівництвом наставників (фахівців-практиків), залучених до освітнього процесу для реалізації стандарту професійної освіти та/або власних освітніх програм підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації працівників.

Також реформування передбачає створення багатофункціональних центрів професійної досконалості (Centers of excellence) - це заклади професійної освіти, що створюються в кожному регіоні у рамках формування єдиного простору професійної освіти.

Отже, відповідно до цього, фінансування закладів системи професійно-технічної освіти у майбутньому здійснюватиметься з трьох джерел:

1) освітня субвенція з державного бюджету місцевим бюджетам на здобуття учнями закладів професійно-технічної освіти повної загальної середньої освіти та професійної освіти за професіями загальнодержавного значення;

2) кошти місцевих бюджетів, які спрямовуватимуться на підготовку кадрів для потреб регіональних ринків праці (регіональне замовлення);

3) кошти зацікавлених роботодавців (галузеве замовлення).

Фінансове забезпечення закладів вищої освіти. Фінансування вищої і післядипломної освіти здійснюється за рахунок коштів державного, місцевого бюджетів та інших джерел, не заборонених законодавством.

За результатами аналізу звітів щодо використання коштів, було виявлено, що на сферу науки з Державного бюджету України у 2017

році було спрямовано 6 337 185,5 тис. гривень або 0,24% ВВП, з яких за загальним фондом — 4 760 105,8 тис. гривень, або 0,18 % ВВП.

Отже основними джерелами фінансових ресурсів ЗВО є: кошти державного та місцевого бюджетів (за виконання державного замовлення, за виконання наукових та науково-технічних робіт тощо); кошти юридичних та фізичних осіб (за надання освітніх послуг здобувачам вищої освіти); власні кошти (насамперед за реалізацію продукції та послуг власного виробництва).

Можна зробити висновок, що головним джерелом фінансових ресурсів ЗВО є кошти бюджетів.

В освітніх галузях різних країн світу існує декілька тисяч модифікацій цих моделей фінансування ЗВО, що різняться між собою умовами організації та виділення фінансового забезпечення залежно від рівня автономії навчальних закладів, відбору студентів, отримувача фінансування тощо, проте основним інвестором залишається держава. В Україні основним джерелом фінансування є бюджетні кошти, а додатковими – здебільшого плата за надання освітніх послуг. У проекті Стратегії реформування вищої освіти до 2020 р. ключовим для адміністрування фінансового забезпечення національної системи вищої освіти України було визначено питання оплати підготовки здобувачів вищої освіти. Основним методом бюджетного забезпечення державних вищих навчальних закладів є кошторисне фінансування, що за своїм змістом охоплює як кошти, що надаються з бюджетів, так і такі, що надходять за рахунок проведення господарської діяльності. Кошти спеціального фонду вузів є результатом його самостійної фінансово-господарської діяльності. Основними джерелами таких коштів є кошти за надання платних (договірних) послуг та спонсорські кошти.

Для усунення проблем у частині фінансування вищої освіти робочою групою Міністерства освіти і науки України внесені такі ключові зміни в законопроект «Про внесення змін до Закону України «Про вищу освіту» щодо фінансування вищої освіти»:

1) державні та комунальні ЗВО можуть набувати статусу неприбуткової організації;

2) здобуття вищої освіти особою може здійснюватися за рахунок видатків державного бюджету і за рахунок місцевого бюджету в разі регіонального замовлення та на умовах пільгового кредиту;

3) розподіл коштів державного бюджету за ЗВО розраховується за відповідною формулою;

4) ЗВО самостійно розпоряджаються коштами на підготовку здобувачів освіти в межах їхнього цільового призначення.

Для нашої країни є актуальним впровадження адаптованої міжнародної практики фінансування вищих навчальних закладів, яка б враховувала всі напрямки діяльності університету та служила основній меті – надання якісних освітніх послуг, підготовка затребуваних фахівців на ринку праці, а також проведення результативних наукових досліджень.

В Україні одним із основних джерел фінансування бюджетних закладів освіти залишаються кошти бюджетів різних рівнів. Удосконалення механізму фінансування закладів освіти різного рівня є нагайною необхідністю сучасного розвитку системи освіти і потребує чіткого розуміння бажаних результатів, цілей та механізмів їх досягнення. Сучасна модель державної освітньої політики повинна формуватися, фінансуватися і реалізовуватися з урахуванням середньострокових і довгострокових завдань національної освітньої системи. Освітня реформа повинна подальше сприяти впровадженню механізмів осучаснення фінансування закладів освіти, що в свою чергу буде сприятиме реалізації в рамках системи освіти професійних, соціальних та соціокультурних потреб держави

Література:

1. Деякі питання надання освітньої субвенції з державного бюджету місцевим бюджетам: постанова кабінету міністрів України від 14 січня 2015 р. № 6 – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/247889101>
2. Інструктивно-методичні рекомендації «Про особливості організації діяльності закладів дошкільної освіти в 2018/2019 навчальному році» [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://centr.cv.ua/wp-content/uploads/2018/06/LMON_1_9-386.pdf
3. Пальчук В. Секторальна децентралізація в галузі освіти: створення мережі опорних шкіл [Електронний ресурс] / В.Пальчук // Україна: події, факти, коментарі. – 2017. – № 20. – С. 46–56. – Режим доступу: <http://nbuviar.gov.ua/images/ukraine/2017/ukr20.pdf>.
4. Про Державний бюджет України на 2017 рік : Закон України від 21.12.2016 р. № 1801-VIII [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1801-19>.

5. Про Державний бюджет України на 2018 рік : Закон України від 13.17.2018 р. № 2513-VIII [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2246-19>
6. Про загальну середню освіту : Закон України від 13.05.1999 № 651-XIV [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/651-14>.
7. Про затвердження формули розподілу освітньої субвенції між місцевими бюджетами : Постанова Кабінету Міністрів України від 1 березня 2017 р. № 114 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/114-2017-%D0%BF>
8. Про освіту: Закон України – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
9. Про професійно-технічну освіту: Закон України – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/103/98-%D0%B2%D1%80>
10. Сучасна професійна освіта: концептуальні засади реформування професійної освіти – Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-rozrobilo-proekt-konceptualnih-zasad-reformuvannya-profesijnoyi-osviti-ukrayini-suchasna-profesijna-osvita>
11. Шаров О. І. Перспективи фінансової автономії університетів України [Електронний ресурс] / О.І.Шаров// Європейська інтеграція вищої освіти України в контексті Болонського процесу: V Міжнар. наук.-практ. конф. 23 листоп. 2016 р., м. Київ. – Режим доступу: <http://ihed.org.ua/ua/resursy/konferentsiia.html>

Н.В.Циган

УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ В СИСТЕМІ БЕЗПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ

Виклики сьогодення, спрямовані на підвищення якості надання соціальних послуг, вимагають від фахівців соціальних закладів постійного удосконалення набутих знань, розвитку свого професійного потенціалу, підвищення освітнього рівня. Сукупність вимог, що постає сьогодні перед соціальними службами, а це динамічність розвитку, системність та комплексність соціальної підтримки, яка надається

клієнтам, її адресний характер, може бути досягнутий завдяки забезпеченню високого рівня компетентності як в діяльності соціального закладу взагалі, так і окремого соціального працівника зокрема.

Соціальний запит на високий рівень освіченості, культури та професіоналізму фахівців соціальної сфери вимагає не тільки високої фахової майстерності, але й уміння самостійно приймати рішення, пов'язані з професійною реалізацією, швидко адаптуватися до змін у суспільному житті та коригувати свою професійну діяльність відповідно до викликів часу.

У Законі України «Про державні соціальні стандарти та державні соціальні гарантії» визначено показники якості соціальних послуг [25], яка залежить від рівня професіоналізму та компетентності соціальних працівників, що їх надають. Тому питання розвитку професійної компетентності персоналу соціальних закладів, організації їх навчання та підвищення кваліфікації є пріоритетними в управлінській діяльності керівників закладів.

Управлінські аспекти розвитку професійної компетентності фахівців соціальних служб вивчали М. Головатий, М. Лукашевич, Г. Дмитренко, І. Петрова, М. Панасюк, В. Коростельов, М. Сіницький та інші.

Разом з тим, питання організації та управління професійним розвитком соціальних працівників на основі компетентнісного підходу в системі неперервної освіти залишаються недостатньо вивченим та потребують подальшого аналізу.

Сьогодні в усьому світі визнано, що важливим є перелік певних компетентностей, які дозволяють людині реалізуватись у професійній діяльності. Загальною ідеєю компетентнісного підходу є компетентнісно зорієнтована освіта, спрямована на комплексне засвоєння знань і способів практичної діяльності, завдяки яким людина успішно реалізує себе у різних галузях життєдіяльності. Компетентнісний підхід у підготовці та розвитку соціальних працівників полягає у формуванні у студентів закладів вищої освіти конкретних фахових компетентностей, пов'язаних з майбутньою соціальною діяльністю. Крім того, стрімкі зміни в соціальній роботі, що відбуваються сьогодні, швидке старіння знань, поява новітніх соціальних технологій, вимагають постійного навчання та вдосконалення знань, розвитку вмінь та навичок фахівців соціальної сфери впродовж усієї професійної діяльності.

Компетентність за Словником української мови – це властивість. Компетентний, який має достатні знання в якій-небудь галузі, який з чим-небудь добре обізнаний; тямущий [30, с.250]. У Великому тлумачному словнику української мови слово «компетентність» означено так: 1) який має достатні знання в якій-небудь галузі; який з чим-небудь добре обізнаний; тямущий; який ґрунтується на знанні; кваліфікований; 2) який має певні повноваження; повноправний, повновладний [3, с.874]. За словником іншомовних слів, компетентність визначається як поінформованість, обізнаність, авторитетність.

В Україні на законодавчому рівні визначено поняття «компетентність». Так, у Законах України «Про освіту» та «Про вищу освіту» поняття «компетентність» визначено як «динамічну комбінацію знань, вмінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти»[24; 26].

Багато науковців давали тлумачення даного поняття. Для нас цікавою є думка науковця І. Зверєвої, яка дала наступне визначення поняття; «компетентність є поглибленим знанням, станом адекватного виконання завдання, як здатність до актуального виконання діяльності» [9, с.57]. Компетентність існує у багатьох сферах людського життя, але в рамках даного дослідження інтерес представляє саме професійна компетентність.

Термін «професійна компетентність» включений до основних компетентностей у системі професійної освіти, а також базових компетентностей у професійній діяльності. Його вживають у межах поняття професійна якість, або компетенція. У словнику професійної освіти за редакцією Н.Ничкало зустрічається таке тлумачення цього поняття: «сукупність знань і вмінь, необхідних для ефективної професійної діяльності: вміння аналізувати, передбачати наслідки професійної діяльності» [28, с.149].

Професійну компетентність визначають як якісну характеристику суб'єкта діяльності, що відображає інтегральний характер його підготовки та готовність особистості до реалізації цієї діяльності.

Найбільш точно з точки зору на підготовку компетентного фахівця визначення даного поняття дала І.Зимня, яка зазначає: «Це

сама людина, що пройшла навчання в певній освітній системі. Це його досвід як сукупність сформованих інтелектуальних, особистісних, поведінкових якостей, знань, вмінь дозволяє йому адекватно діяти на основі цих знань в будь-якій ситуації»[12, с. 19].

На думку О. Карпенко, професійна компетентність соціального працівника – це специфічна здатність індивідуума, яка необхідна для ефективного виконання конкретних видів соціальної роботи на основі певних професійно важливих особистісних якостей, знань, вмінь, навичок та ціннісних орієнтирів[14, с.14].

Білоруський вчений І.Пантюк пов'язує професійну компетентність соціального працівника із загальною здатністю, що базується на знаннях, досвіді, цінностях, схильностях, які набуті завдяки навчанню. На думку науковця компетентність не тільки знання чи навички. «Бути компетентним не означає бути вченим або освіченим; компетентність – це характеристики, які можна винести із спостережень за діями та вміннями. Компетентність – це те, що породжує вміння та дію» [21, с.23 – 24].

Таким чином, професійна компетентність соціального працівника визначається більшістю науковців, як сукупність знань, вмінь, навичок, досвіду особистості, основаних на безперервному навчанні та спостереженнях і проявляється в практичній діяльності фахівця.

На думку науковців О.Іванова та Н.Гусака фахівці соціальних закладів, що працюють з клієнтами, повинні володіти певними характеристиками, які впливатимуть на якість надання соціальних послуг, а саме:

- Компетентність. Спеціалісти повинні володіти знаннями, вміннями та навичками, необхідними для виконання своєї професійної діяльності, вміти застосовувати теоретичні знання на практиці. Вимоги до компетентності фахівця визначаються посадовими інструкціями та кваліфікаційними характеристиками професії, що містяться в Довіднику професійних характеристик працівників.

- Професіоналізм. Персонал соціального закладу повинен постійно підтримувати на високому рівні знання та вміння, які забезпечують високу якість надання послуг. У разі недостатньої професійної підготовки персонал проходить додаткове навчання та підвищує свою кваліфікацію.

- Фізичне здоров'я. Персонал соціальної служби повинен проходити, у відповідно встановленому порядку, обов'язкові попередні (до прийняття на роботу) та періодичні профілактичні медичні огляди.

- Професійні якості. В роботі соціальної служби фахівець повинен демонструвати базові навички спілкування, емпатію, відповідальність, вимогливість до себе, пунктуальність, вміння взаємодіяти в колективі та працювати в мультидисциплінарній команді.

- Особистісні якості. Персоналу соціальної служби будуть корисні ініціативність, комунікабельність, надійність, ввічливість, терпимість, турботливість, чуйність [32, с.74]

Становлення професійної компетентності завжди починається з професійної підготовки та виховання фахівців, поетапного формування практичних навичок в системі соціальної роботи та професійної майстерності.

Професійна компетентність складається з компонентів. У зарубіжній та вітчизняній науковій літературі немає єдиної думки щодо компонентів професійної компетентності соціального працівника. Для їх виявлення вивчені кваліфікаційні характеристики та нормативно-правові документи, що регламентують професійну діяльність соціального працівника, вимоги державного освітнього стандарту вищої професійної освіти. Кожен компонент розглядається в структурі реалізації професійної діяльності соціального працівника. Серед них найчастіше називають:

– Мотиваційний – мотиви, цілі, ціннісні установки фахівця, припускає відношення до професійної діяльності як до цінності, потреба у розвитку своєї професійної компетентності; прагнення мотиваційно-ціннісного самовдосконалення. Функціональне призначення мотиваційно-ціннісного компонента полягає в тому, що його сформованість опосередковує розвиток інших компонентів професійної компетентності;

– когнітивний – знання теоретичних і методологічних основ соціальної роботи; нормативно-правових актів, що регламентують дану діяльність; методів та технологій соціальної роботи; сучасних інформаційних технологій; вимог, що висуваються до сучасного соціального працівника;

– діяльнісно-поведінковий – визначає стиль поведінки, вибір способів поведінки та вирішення практичних завдань, включає умови успішної реалізації професійної компетенції. Даний компонент

передбачає наявність готовності фахівця до самореалізації в професійній діяльності, конкретні результати, досягнуті в процесі її здійснення, основні якості, притаманні на поведінковому рівні, розвиток здатності вирішувати професійні завдання;

– ціннісно-смысловий – ступінь психологічних характеристик у особистості (професійно значущі якості професіонала-фахівця та його цінності), готовність до прояву особистої ініціативи; ціннісне ставлення до професії; готовність працювати з нужденними; ціннісне ставлення до людей;

– емоційно-вольовий – припускає емоційно-вольову саморегуляцію поведінки особистості в ситуації професійної діяльності з метою досягнення високих результатів. Прояв емоційно-вольової активності включає емоційність як позитивний емоційний фактор – реакцію на успіх і невдачу – емотивність, як ціннісний показник усвідомлення суб'єктом необхідності професійної діяльності, позитивне активне емоційно забарвлене ставлення до особистісного та професійного самовдосконалення;

– рефлексивний – являє собою відстеження людиною цілей, процесу та результатів своєї діяльності, а також самооцінку спеціаліста на основі самосвідомості й рефлексії, тобто усвідомлення та оцінювання тих внутрішніх змін, які в ньому відбуваються. Тільки адекватна самооцінка забезпечує успіх у розвитку професійної компетентності. Рефлексія людини як суб'єкта професійної діяльності охоплює всі її компоненти: осмислення власного рівня професійної компетентності, стилю поведінки, особливостей ціннісно-мотиваційної сфери та інших питань.

Разом з тим, для успішного виконання своїх функцій сучасний фахівець повинен володіти не тільки сумою загальних і спеціальних знань, умінь та навичок, але й комплексом певних особистісних якостей та особливих компетентностей, що забезпечують якісну роботу. Зокрема, робота спеціалістів центрів для дітей-інвалідів вимагає наявності інклюзивної компетентності, щоб надавати якісну допомогу в інтеграції дитини з вадами здоров'я у соціум. Специфіка діяльності центрів для ВІЛ-інфікованих дітей та молоді, центрів реабілітації для наркозалежної молоді вимагають від соціальних працівників мати медичну компетентність. Аналіз діяльності цілого ряду соціальних закладів, що функціонують в Україні дав підставу зробити висновок, що соціальна робота з різними категоріями клієнтів та у різних типах соціальних закладів вимагає від фахівців наявності як

стандартних компетентностей так і особливих, специфічних компетентностей. І пов'язано це з категоріями клієнтів, які отримують соціальні послуги, з режимом роботи соціальних закладів механізмами, функціями, формами організації процесу надання соціальних послуг та іншими складовими процесу їх діяльності. Тому, в рамках нашого дослідження було розроблено класифікацію соціальних закладів, що працюють в Україні.

Класифікація **за джерелами фінансування** розподіляє соціальні заклади на заклади, що фінансуються із державного бюджету, соціальні заклади, що фінансуються із місцевого бюджету, соціальні заклади, що фінансуються за рахунок приватних підприємців (приватні соціальні заклади – в основному це реабілітаційні центри для наркозалежних або алкозалежних осіб), соціальні заклади, що фінансуються за кошти недержавних громадських організацій та громадян, за рахунок релігійних, громадських організацій або пожертвувань від громадян.

За формою власності соціальні заклади можна поділити на державні та недержавні.

Державні заклади – це соціальні заклади, що створені органами державної влади та органами самоврядування та входять до сфери їх управління.

Недержавні заклади – соціальні заклади, що створені громадськими, благодійними або релігійними організаціями та фондами, а також громадянами.

У свою чергу, Державні заклади **за відомчою приналежністю** поділяються на соціальні заклади, що входять до сфери управління Міністерства соціальної політики України, Міністерства науки та освіти, Міністерства молоді та спорту, Міністерства охорони здоров'я, Міністерства внутрішніх справ та Державної пенітенціарної системи.

Недержавні соціальні заклади поділяються на заклади, що створені громадськими організаціями, благодійними фондами, релігійними об'єднаннями та громадянами і функціонують за запитом окремих соціальних груп, як правило найбільш закритих і вразливих соціальних груп.

Так, **за терміном надання соціальних послуг** соціальні заклади поділяються на:

- заклади комплексного надання соціальних послуг;
- заклади короткого терміну перебування клієнтів (денного або нічного);
- консультативні заклади;

– соціальні заклади тривалого терміну перебування (тимчасового або постійного).

Заклади тривалого терміну перебування – це заклади, що надають соціальні послуги цілодобово в умовах постійного або тимчасового проживання в закладі особам, що частково або повністю втратили можливість виконання функцій забезпечення життєдіяльності або спроможність до самообслуговування та потребують постійного догляду та забезпечують створення відповідних умов життєдіяльності, проведення заходів медичного, психологічного, соціального характеру, харчування та догляд, а також організацію трудової діяльності, в межах можливості клієнтів закладу, організації відпочинку, дозвілля та освіти за спеціальними освітніми програмами.

Заклади короткого терміну перебування клієнтів – це соціальні заклади, які надають соціальні послуги клієнтам в режимі денного або нічного перебування клієнтів, зокрема харчування, ночівлі і залучення до реабілітаційних та адаптаційних програм.

Консультативні заклади – це соціальні заклади та соціальні служби, які надають клієнтам разову соціально-консультативну допомогу, що спрямована на їх реабілітацію та адаптацію в соціумі, налагодження відносин в сім'ї, громаді та державі, відновлення соціальних зв'язків та мотивацію на самостійне вирішення власних проблем.

Заклади комплексного надання соціальних послуг – це соціальні заклади, що здійснюють соціальну роботу з різними категоріями клієнтів в умовах разового надання консультативної соціальної допомоги, в умовах короткотермінового перебування або тимчасового чи постійного проживання, а також за місцем проживання клієнтів.

За категоріями клієнтів соціальні заклади поділяються на:

- заклади для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування та осіб з їх числа;
- заклади для дітей та молоді з функціональними обмеженнями;
- заклади для людей, які зазнали насилля;
- заклади для жертв торгівлі людьми;
- заклади для людей, які не мають постійного місця проживання;
- заклади для людей, які повертаються з місць позбавлення волі;
- заклади для людей, яких торкнулась проблема ВІЛ та різних видів залежностей;
- заклади для сімей;
- заклади для людей похилого віку.

За віковим розподілом клієнтів соціальні заклади поділяються на:

- соціальні заклади для дітей;
- соціальні заклади для молоді;
- соціальні заклади для повнолітніх осіб різного віку;
- соціальні заклади для людей похилого віку;
- комплексні соціальні заклади

Соціальні заклади для дітей – це заклади, які здійснюють заходи соціального захисту дітей віком від 0 до 18 років.

Соціальні заклади для молоді – це заклади різної відомчої приналежності, різних форм власності, які надають соціальні послуги та здійснюють соціальне обслуговування молодих людей віком від 18 до 5 років.

Соціальні заклади для повнолітніх людей різного віку – це заклади різних форм власності та відомчою приналежності, які надають консультативну допомогу, здійснюють соціальне обслуговування та соціальний захист повнолітніх людей, які потребують допомоги в соціалізації, відновленні втрачених соціальних функцій, адаптації та реабілітації в соціум.

Соціальні заклади для людей похилого віку – це заклади, що здійснюють соціальну підтримку людей похилого віку в умовах постійного або тимчасового проживання, короткотермінового перебування або за місцем проживання, а також здійснюють заходи щодо організації дозвілля, творчого розвитку, освіти за спеціальними програмами, сприяння активній участі людей даної категорії в соціальному житті громади.

Комплексні соціальні заклади – це заклади, установи або соціальні служби, що здійснюють соціальну роботу з сім'ями різних категорій та надають соціальні послуги всім членам сім'ї незалежно від віку.

Ще одним різновидом поділу соціальних закладів за класифікацією є **розподіл соціальних закладів за класифікацією медичних закладів**. У зв'язку з тим, що надання соціальних послуг багато науковців порівнюють із наданням медичних послуг, то доречно здійснити такий розподіл за класифікацією. Адже здійснення соціальної роботи і надання соціальних послуг, як і медичних, починається зі збору необхідних даних щодо особистості клієнта, його проблем і причин, що призвели до виникнення проблеми. Це стає основою для встановлення «соціального діагнозу» проблемної ситуації, що потребує вирішення. У процесі роботи соціальний працівник спільно з клієнтом не тільки визначає проблему, але й планує «лікування», тобто, складає план вирішення проблеми і визначає конкретні

кроки на шляху до «соціального ви здоровлення», а саме комплекс дій, що необхідно здійснити соціальній службі і клієнту особисто для вирішення проблемних питань та відновлення втраченої можливості виконання соціальних функцій у соціумі.

То ж, **за режимом надання соціальних послуг** соціальні заклади можна поділити на:

- нестационарні соціальні заклади, що надають соціальні послуги на прийомі та (або) на дому – так звані поліклінічні соціальні заклади;
- денні або нічні стаціонари;
- стаціонарні заклади з тимчасовим або постійним проживанням.

Нестационарні соціальні заклади – це заклади або служби, що надають соціальні послуги на своїй базі під час консультативної допомоги з різних соціальних питань та (або) на дому;

Напівстационарні соціальні заклади (Денні або нічні стаціонари) – соціальні заклади або служби, що надають соціальні послуги в режимі денного або нічного перебування.

Стаціонарні заклади з тимчасовим або постійним проживанням – це соціальні заклади, що надають послуги проживання, харчування та забезпечення соціально-побутових послуг в цілодобовому режимі тимчасово або постійно.

Діяльність кожного соціального закладу вимагає від персоналу володіння загальними та специфічними компонентами професійної компетентності, які є найбільш ефективними в роботі з тією чи іншою категорією клієнтів.

Професійна компетентність соціального працівника формується в процесі професійної підготовки. Розвиток компетентності та професіоналізму фахівців відбувається впродовж всієї професійної діяльності. Розвиток професійної компетентності працівника соціальної сфери є неодмінною умовою й обов'язковою складовою його професіоналізму. Сучасний працівник має володіти широкою ерудицією, стратегічним мисленням, підприємливістю, високою культурою. Це ставить на цільне місце вимогу безперервного розвитку персоналу, тобто проведення заходів, що сприяють повному розкриттю особистого потенціалу працівників і росту їхньої здатності вносити відчутний вклад у діяльність організації.

Розвиток – це процес і результат внутрішніх якісних і кількісних змін, фізичних і духовних сил людини (фізичний розвиток, соціальний, психічний, духовний). Процес, в якому поступове накопичення кількісних змін призводить до настання якісних[12, с.149с.].

Існують різні визначення поняття «розвитку професійної компетентності», які доповнюють один одне. Етимологія поняття йде від лат. *Profiteer* (оголошую своєю справою). Це процес, що характеризує динаміку незворотних змін особистості, її основних мотиваційних потреб, когнітивних, емоційно-вольових компонентів під час професіоналізації.

Розвиток професійної компетентності включає в себе напрямок професійного вибору, лінію побудови кар'єри, наявність професійних досягнень, задоволення від процесу і результатів праці, зміну або стабільність робочого місця, професії. У складному процесі розвитку персоналу на перше місце висувається розвиток професійної компетентності.

Сьогодні проблема розвитку професійної компетентності приковує увагу багатьох дослідників в різних галузях науки.

Так, в **економіці та соціології праці** розвиток професійної компетентності є синонімом розвитку трудового потенціалу (або розвитку персоналу) – це систематичний пошук, спрямований на поліпшення функціонування організації шляхом підвищення цінності трудового потенціалу персоналу [10, с.24].

В. Гриньова трактує професійний розвиток як процес підготовки співробітників до виконання нових виробничих функцій, обіймання посад, вирішення нових завдань, спрямований на подолання розбіжності між вимогами до працівника і якостями реальної людини [7, с. 190].

У **психології** під розвитком професійної компетентності розуміється процес змін у свідомості та поведінці індивіда: якісні перебудови у психічних процесах і їх взаємозв'язках, поява нових мотивів, інтересів, що сприяють набуттю нових психічних властивостей [19, с. 92]

У **психології праці** «розвиток професійної компетентності – це активне, якісне перетворення особистістю свого внутрішнього світу, внутрішня детермінація активності соціального працівника, яка веде до принципово нового способу професійної життєдіяльності. В основі визначення дослідниці Л.Мітіної лежать особистісні якості суб'єкта. Професійний розвиток авторка розглядає, як зростання, становлення, інтеграцію і реалізацію його особистісних якостей у професійній праці, та, головне – активне якісне перетворення свого внутрішнього світу, що приводить його до творчої реалізації в професії [19, с.46].

Протилежну позицію висловлює Е.Зеєр, який у своїй концепції професійного розвитку спирається на соціальну ситуацію, рівень реалізації в професії і хронологічний вік людини. Під розвитком професійної компетентності особистості Е. Зеєр має на увазі «розвиток особистості в процесі вибору професії, професійної освіти та підготовки, а також продуктивного виконання професійної діяльності»[11, с.18]. Постійний процес становлення, на думку науковця, є рисою, яка характерна для психологічної організації особистості і одна з обов'язкових умов її здатності до безперервного розвитку.

Педагогіка розглядає професійне становлення особистості як процес вирішення професійно значущих завдань – пізнавальних, комунікативних, моральних, під час якого фахівець опановує необхідний комплекс пов'язаних із його професією ділових і моральних якостей [15, с.119]. Науковці, які займаються проблемою розвитку професійної компетентності, зазначають, що розвиток професіонала відбувається в результаті систематичного вдосконалення, розширення та підкріплення спектра знань, розвитку особистісних якостей, необхідних для освоєння нових професійних знань, навичок та умінь. Під час розвитку особистості відбувається і становлення її цілісності. На думку дослідника К. Левитана, ця цілісність становить спрямованість, яка дозволяє забезпечити безперервність, наступність всіх періодів розвитку особистості, відсутніх якостей особистості.

Такої ж думки дотримується і науковець В.Слиньков, який зазначає, що розвиток професійної компетентності – це «набуття персоналом нових компетенцій, знань, вмінь та навичок, які вони будуть використовувати у своїй професійній діяльності; процес формування у персоналу нових професійних навичок та знань [30, с.170].

Виходячи з цього, у педагогіці професійний розвиток пов'язують не з формальністю або обов'язком, а способом мислення, корисною звичкою. У зв'язку з цим, останнім часом йдеться про необхідність професійного розвитку протягом всього життя.

Проблема становлення і розвитку людини як професіонала в його професійній діяльності досліджується й **акмеологією** – наукою, що вивчає феноменологію, закономірності і механізми розвитку людини на етапі її дорослості, особливо при досягненні нею найбільш високого рівня в цьому розвитку.

Автори акмеологічної концепції (теорії) розвитку професійної компетентності відзначають, що професіоналізм особистості досягається в процесі формування професійно важливих здібностей, розвитку особистісно-ділових якостей, розширення простору особистості, її професійного і морального «збагачення», рефлексивної організації, рефлексивної культури, творчого та інноваційного потенціалу, мотивації досягнень, розкриття творчого потенціалу і наявності сильної і адекватної мотивації [8, с.206]. Акмеологи підкреслюють, що, навіть досягнувши високого рівня професіоналізму, фахівці не перестають розвиватись.

У **менеджменті** розвиток професійної компетентності – це процес підготовки співробітників до виконання нових виробничих функцій, призначення на посаду, вирішення нових завдань, спрямований на подолання розбіжності між вимогами до працівника і якостями реальної людини, тобто мова йде про управління людськими ресурсами.

Так, дослідник В.Савченко визначає розвиток професійної компетентності як систематично організований процес безперервного професійного навчання працівників для підготовки їх до виконання нових виробничих функцій, професійно-кваліфікаційного просування, формування резерву керівників та вдосконалення соціальної структури персоналу. Науковець дає таке тлумачення поняття: «Розвиток професійної компетентності персоналу – це цілеспрямований і систематичний вплив на працівників за допомогою професійного навчання протягом їхньої трудової діяльності в організації з метою досягнення високої ефективності виробництва чи наданих послуг, підвищення конкурентоспроможності персоналу на ринку праці, забезпечення виконання працівниками нових складніших завдань на основі максимально можливого використання їхніх здібностей та потенціальних можливостей» [29, с. 18].

На думку Ф.Хміль, розвиток професійної компетентності працівників є ітеративним (повторюваним) процесом досягнення таких показників рівня кваліфікації працівників, які відповідають стратегії розвитку організації [34, с.325]. У такому розумінні розвиток професійної компетентності є фундаментальною складовою загального процесу управління персоналом, що нерозривно пов'язано із розвитком організації і формуванням професійної кар'єри працівників закладу.

Все більша увага розвитку професійної компетентності працівників приділяється в Україні, як на державному та місцевому

рівні, так і на рівні конкретної організації. Перш за все дане питання розглядається і просувається науковцями та дослідниками в галузі управління. Важливим кроком вперед у даному напрямку стала увага держави до проблеми підтримки та професійного розвитку спеціалістів державного і недержавного секторів. І перш за все це розробка законодавчої бази з питань управління розвитком персоналу.

Сьогодні в Україні на законодавчому рівні визначено поняття безперервного професійного розвитку. Закон України «Про освіту» дає наступне визначення цього поняття: «Безперервний професійний розвиток - це безперервний процес навчання та вдосконалення професійних компетентностей фахівців після здобуття вищої та/або післядипломної освіти, що дає змогу фахівцю підтримувати або покращувати стандарти професійної діяльності і триває впродовж усього періоду його професійної діяльності» [26].

Закон України «Про професійний розвиток працівників» визначає наступні форми навчання персоналу закладів: формальне навчання працівників, неформальне навчання працівників та професійне навчання працівників.

Неформальне професійне навчання працівників – набуття працівниками професійних знань, умінь і навичок, не регламентоване місцем набуття, строком та формою навчання;

Формальне професійне навчання працівників – набуття працівниками професійних знань, умінь і навичок у навчальному закладі або безпосередньо у роботодавця відповідно до вимог державних стандартів освіти, за результатами якого видається документ про освіту встановленого зразка.

Професійне навчання працівників - процес цілеспрямованого формування у працівників спеціальних знань, розвиток необхідних навичок та вмінь, що дають змогу підвищувати продуктивність праці, максимально якісно виконувати функціональні обов'язки, освоювати нові види професійної діяльності, що включає первинну професійну підготовку, перепідготовку і підвищення кваліфікації працівників відповідно до потреб виробництва [27].

Вимоги до професійної компетентності соціальних працівників встановлюються в галузевих стандартах, які на даний час знаходяться на етапі розробки, а інші на етапі апробації та впровадження. Сьогодні є потреба в якомога швидкому впровадженні стандартів, які будуть сприяти встановленню ідеалів якості надання соціальних послуг, високому рівню професійної компетентності і професіоналізму

соціальних працівників. А досягнення найвищих результатів в процесі надання якісних соціальних послуг можливе тільки завдяки безперервній освіті, постійному вдосконаленню професійної компетентності та саморозвитку фахівців, що працюють в системі соціальних служб.

Т. Збрицька в глосарії окрім поняття «розвитку персоналу» як безперервного процесу вдосконалення якісних характеристик персоналу з метою забезпечення гармонійного розвитку працівників та підвищення ефективності діяльності організації в цілому в коротко- та довгостроковій перспективі, сформулювала поняття «системи розвитку персоналу», як сукупності організаційних структур, методик, процесів і ресурсів, необхідних для ефективного виконання поточних і перспективних завдань у сфері розвитку персоналу, а також оптимального задоволення запитів працівників, пов'язаних із самореалізацією, професійною підготовкою і кар'єрою [33, с. 369].

Керівництво соціальної служби створює можливості для навчання та підвищення кваліфікації персоналу. Професійний розвиток соціальних працівників відбувається в системі неперервної освіти.

Мета професійної підготовки соціальних працівників в умовах неперервної освіти полягає у формуванні професійно компетентного, конкурентоздатного й мобільного фахівця шляхом створення сприятливих умов для усвідомленого професійного самовизначення, професійно-особистісного формування в системі різнорівневої професійної підготовки і професійного зростання на всіх етапах трудової діяльності [9, с.234].

Потребу в підвищенні кваліфікації, його форму та тривалість визначають разом директор з керівником відділу, структурного підрозділу, в якому працює соціальний працівник або соціальний робітник – а також за рекомендацією супервізора працівника.

Підвищення кваліфікації може здійснюватися як в очній формі, так і дистанційно, а також у формі, що поєднує очний та дистанційний підходи.

Процес розвитку професійної компетентності соціального працівника здійснюється в системі підвищення кваліфікації, а також за допомогою різних організаційних форм безпосередньо в закладах соціальної сфери в режимі неперервної освіти [9, с.128]. Післядипломна освіта спрямована на створення оптимальних умов для професійно-особистісного розвитку фахівця, а саме самоосвіти, підвищення освітньо-кваліфікаційного рівня, удосконалення фахової

майстерності, перекваліфікації, оволодіння додатковими спеціалізаціями. У системі центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді склалася ефективна співпраця з недержавними громадськими організаціями, міжнародними фондами в питанні навчання спеціалістів центрів на короткотермінових семінарах і тренінгах за різними напрямками соціальної роботи, а також з інноваційних форм та методів роботи з клієнтами.

Теоретичні основи безперервної освіти висвітлювались у програмних документах Організації Об'єднаних Націй, Євросоюзу, інших міжнародних організацій. Правові основи безперервної освіти визначені у ряді законодавчих актів України. Питання безперервної освіти вивчались науковцями, серед яких М.Лукашевич, В.Астахова, Р.Донєва, М. Руткевич, Л.Коган, Ф.Філіппов та інші. Серед іноземних науковців, що вивчали та внесли вклад у вирішення проблеми безперервної освіти, можна виділити П.Ленгранда, К.Дженкенса, П.Бурдьє, А.Турена, Ж.Жерара та ін.

Безперервна освіта виступає умовою всебічного розвитку особистості, засобом реалізації її здібностей, а також удосконалення раніше здобутих знань, умінь та навичок. Саме вона розв'язує комплекс завдань, спрямованих на задоволення інтересів громадян у постійному підвищенні професійного рівня відповідно викликів часу, забезпечення потреб суспільства у висококваліфікованих конкурентно-спроможних фахівцях [2, с. 71].

Відомий науковець в галузі освіти М.Лукашевич вважає, що безперервність освіти «являє собою соціологічний закон розвитку та реалізації здібностей людини протягом усього її свідомого життя, орієнтування її на соціально значущі цілі та критерії» [16, с.117]

На думку професора В.Астахової, яка очолює наукову школу, що вивчає теоретичні і практичні аспекти даної проблеми, безперервна освіта – це «цілісний освітній процес, що здійснюється впродовж усього життя людини, а також принцип, що лежить в основі всієї організації системи освіти [21, с. 123].

Науковці В.Аношкіна та С.Резванов зазначають, що поняття безперервності освіти, в тому числі і професійної, можна розглядати по відношенню до трьох основних складових (суб'єктів).

По-перше, безперервність означає, що людина вчиться постійно або в освітніх закладах, або займається самоосвітою.

По-друге, безперервність характеризується спадкоємністю змістом освітньої діяльності при переході від одного виду діяльності до другого, від одного життєвого етапу людини до іншого.

По-третє, неперервність пов'язана з особливою мережею освітніх закладів, які створюють необхідний і достатній простір освітніх послуг, що здатні задовольнити усю безліч освітніх потреб [1, с.42].

Згідно Закону України «Про освіту» «освіта дорослих, є складовою освіти впродовж життя, і спрямована на реалізацію права кожної повнолітньої особи на безперервне навчання з урахуванням її особистісних потреб, пріоритетів суспільного розвитку та потреб економіки» [26].

Законодавчо закріплені і складники безперервної освіти дорослих. Серед яких: післядипломна освіта; професійне навчання працівників; курси перепідготовки та/або підвищення кваліфікації; безперервний професійний розвиток; будь-які інші складники, що передбачені законодавством, запропоновані суб'єктом освітньої діяльності або самостійно визначені особою.

У Законі закріплені види післядипломої освіти, яка включає:

- спеціалізацію - профільну спеціалізовану підготовку з метою набуття особою здатності виконувати завдання та обов'язки, що мають особливості в межах спеціальності;
- перепідготовку – освіту дорослих, спрямовану на професійне навчання з метою оволодіння іншою (іншими) професією (професіями);
- підвищення кваліфікації - набуття особою нових та/або вдосконалення раніше набутих компетентностей у межах професійної діяльності або галузі знань;
- стажування – набуття особою практичного досвіду виконання завдань та обов'язків у певній професійній діяльності або галузі знань [33].

Післядипломна освіта передбачає набуття нових та вдосконалення раніше набутих компетентностей на основі здобутої вищої, професійної (професійно-технічної) або фахової перед вищої освіти та практичного досвіду.

Практичний досвід соціальних закладів доводить, що перш ніж молодий спеціаліст після навчання у ЗВО приступить до практичної діяльності, керівництво закладу організовує підготовку його до роботи з клієнтом. Перш за все молодий спеціаліст вивчає законодавчу базу

діяльності за конкретним напрямком роботи, знайомиться з нормативними документами, що регламентують взаємодію з певною категорією клієнтів. Потім спеціаліст проходить ряд тренінгів, спрямованих на актуалізацію теоретичних знань, що він отримав у ЗВО та знайомство з практикою надання соціальних послуг конкретній категорії клієнтів. Впродовж підготовки до практичної діяльності молодий спеціаліст опановує форми та методи роботи, новітні технології роботи з клієнтом. Крім навчання спеціаліст проходить стажування у досвідчених фахівців що мають достатній досвід роботи у даній галузі. Перш ніж молодий спеціаліст почне працювати з клієнтом, він спостерігає, як надають соціальні послуги колеги, виконує окремі завдання, що йому доручають, поступово входячи у професію. Для набуття професіоналізму фахівець вчиться постійно, кожного дня, оволодіваючи знаннями, опановуючи досвід роботи колег, спілкуючись з наставниками та однодумцями. Кожні 5 років фахівці соціальних закладів проходять підвищення кваліфікації за напрямком своєї роботи. У соціальній роботі, яка стрімко розвивається, раз за разом виникають нові напрямки соціальної допомоги, з'являються нові категорії клієнтів та інноваційні технології соціальної роботи. Виникає потреба у перепідготовці персоналу до нових умов праці, виконання інших завдань.

Соціальний заклад зацікавлений в безперервному навчанні спеціалістів, дії яких є основою підтримки іміджу організації, її затребуваності серед споживачів соціальних послуг, а також збільшенню рейтингу на ринку соціальних послуг. Науковці вважають, що в наш час є доречним підвищувати кваліфікацію спеціалістів раз на 5 років. Але вимоги часу потребують поповнювати багаж знань частіше за цей термін. Дослідник О. Владиславлев зазначає, що чим вищий освітній рівень особистості, тим активніше вона прагне до продовження освіти. При цьому освіта не тільки вдовольняє і розвиває професійні та духовні потреби фахівця, а й стимулює розвиток нових. Таким чином, у галузі освіти проявляється закон збільшування освітніх потреб, що виявляється потужним механізмом розвитку системи безперервної освіти та надання освітніх послуг для спеціалістів [5, с.68].

Сьогодні фахівці соціальних закладів мають змогу підвищувати рівень професійної компетентності на 72-годинних курсах підвищення кваліфікації в центрі підвищення кваліфікації працівників сфери управління Міністерства соціальної політики України. Крім того,

багато семінарів, тренінгових програм проводять сьогодні недержавні громадські організації. На жаль, ця діяльність має в даний час досить стихійний характер. Відсутня система в проведенні різноманітних семінарів та тренінгів. Строки проведення та тривалість навчальних модулів, їх тематика, залежать від організацій, що виділяють кошти на проведення цих заходів. Дуже часто тематика проведення навчання спеціалістів дублюється різними організаціями, що є проблемою в плануванні навчання персоналу соціального закладу та в управлінні даною діяльністю.

Таким чином, розвиток професійної компетентності фахівців соціальних закладів є безперервним процесом, що відбувається впродовж усієї діяльності. Це процес вдосконалення знань, що має фахівець. Крім того, це процес набуття нових знань, навичок, вдосконалення свого особистого досвіду. І на додаток, розвиток професійної компетентності є профілактикою професійного вигорання спеціаліста, що працює в системі «людина-людина».

З іншого боку, розвиток професійної компетентності співробітників будь-якої організації, зокрема соціального закладу, є значимим і для установи. Так, постійне професійне зростання фахівця сприяє підвищенню якості надання соціальних послуг, що є основою для становлення іміджу соціального закладу, розвитку та зайняття певного рівня на ринку соціальних послуг, зростанню авторитету соціальної служби. То ж, процес розвитку професійної компетентності будь-якого працівника організації є справою діяльності керівництва закладу та об'єктом управління. Процес розвитку професійної компетентності потребує планування, організації, контролю та регулювання.

Управлінські аспекти професійного розвитку персоналу соціальних служб вивчали М. Головатий, М. Лукашевич, Г. Дмитренко, І. Петрова, М. Панасюк, В. Коростельов, М. Сіницький та інші.

На сьогоднішній день існує понад триста різноманітних наукових визначень поняття «управління», у яких управлінська діяльність розглядається як вплив, як взаємодія та як створення умов.

Одним із представників традиційного підходу до розуміння сутності управління є В. Пікельна. Вона визначає поняття управління, як «вплив на керовану систему з метою максимального її функціонування, спрямованого на досягнення якісно нових завдань за рахунок циклічно здійснюваних переходів у якісно новий стан» [22,

с.56]. Такої ж думки додержується і О. Карпенко, яка вважає, що управління є цілеспрямованим впливом на систему, її компоненти та процеси з метою підвищення ефективності функціонування [14, с.47]. У цих визначеннях сутність управління розглядається крізь призму *впливу*. Таке трактування сутності управління припускає активну позицію тільки керуючої підсистеми і веде до трактування поняття «управління», як адміністративно-господарської діяльності.

З іншого боку підходить до визначення управління харківський науковець Г. Єльнікова, яка зазначає, що «управління – це цілеспрямована активна взаємодія керівників, громадськості та інших учасників педагогічного процесу, спрямована на його упорядкування й переведення на більш високий рівень, що відповідає закономірностям, які визначають його розвиток і забезпечують одержання заданого результату в оптимальному варіанті» [12, с. 27]. Поняття *взаємодія* є більш широким, ніж *вплив*. Взаємодія включає і прямі зв'язки (вплив) і зворотні зв'язки (одержання інформації), і субординаційні (вертикальні зв'язки), і координаційні (горизонтальні зв'язки).

Надзвичайно важливим в управлінській діяльності є створення керівником таких умов для діяльності підлеглих, щоб вони могли ефективно та професійно виконувати завдання для досягнення цілей організації. Саме концепція «створення умов», яка розроблялася Є. Хриковим стосовно управління закладом освіти, є на сьогодні найбільш сучасною і прогресивною. Науковець дає наступне визначення управління: «Управління навчальним закладом необхідно визначити як діяльність керуючої підсистеми, спрямовану на створення прогностичних, педагогічних, психологічних, кадрових, матеріально-фінансових, організаційних, правових, ергономічних, медичних умов, необхідних для нормального функціонування і розвитку навчально-виховного процесу і реалізації цілей навчального закладу» [35, с.44].

Управління в технологічному сенсі передбачає організацію адміністрування та керування, від яких залежить ефективність роботи всієї системи. У ході управління реалізуються загальні для інших сфер соціального управління функції, методи, використовуються притаманні іншим соціальним системам інструменти управління. Одним із соціальних об'єктів управління є система розвитку професійної компетентності соціальних працівників у системі неперервної освіти. Управління в системі освіти соціальних працівників, на відміну від технічних систем, завжди особистісне, тобто це взаємодія двох осіб –

керівника, в особі педагога, викладача, тренера та підлеглого в особі студента, слухача курсів підвищення кваліфікації, учасника тренінгу чи семінару тощо.

Передусім зазначимо, що в межах системного підходу розвиток професійної компетентності персоналу є складовою неперервної освіти дорослих і регулюється відповідною нормативно-правовою базою на державному рівні. Зокрема, Закон України «Про професійний розвиток працівників» основними напрямками управлінської діяльності роботодавців у сфері професійного розвитку працівників визначає:

- розроблення поточних та перспективних планів професійного навчання працівників;
- визначення видів, форм і методів професійного навчання працівників;
- розроблення та виконання робочих навчальних планів і програм професійного навчання працівників;
- організація професійного навчання працівників;
- добір педагогічних кадрів та фахівців для проведення професійного навчання працівників безпосередньо у роботодавця;
- ведення первинного та статистичного обліку кількості працівників, зокрема тих, які пройшли професійне навчання;
- стимулювання професійного зростання працівників;
- забезпечення підвищення кваліфікації працівників безпосередньо у роботодавця або в навчальних закладах, як правило, не рідше ніж один раз на п'ять років [27].

Управління професійним розвитком соціальних працівників в Україні здійснюється на різних рівнях: державному, регіональному, місцевому та локальному. Кожен з рівнів управління професійним розвитком соціальних працівників має свої повноваження і виконує свої завдання.

Так, стратегічне управління розвитком професійної компетентності спеціалістів соціальної сфери відбувається на державному рівні. Організовує та координує дану роботу Міністерство соціальної політики України та його структурні підрозділи. У Законі України «Про професійний розвиток працівників» визначено, що «метою державної політики у сфері професійного розвитку працівників є підвищення їх конкурентоспроможності відповідно до суспільних потреб шляхом сприяння роботодавцю в ефективному використанні праці та забезпеченні досягнення належного професійного рівня

працівниками». Державна політика у сфері розвитку професійної компетентності працівників формується за принципами:

- доступності розвитку професійної компетентності працівників;
- вільного вибору роботодавцем форм і методів забезпечення розвитку професійної компетентності працівників з урахуванням специфіки їх роботи;
- додержання інтересів роботодавця та працівника;
- безперервності процесу професійного розвитку працівників.

Завданнями управління на даному рівні є визначення стратегічних напрямків розвитку соціальної сфери, розробка законодавства в системі професійного розвитку фахівців соціальних закладів, апробація та впровадження нових форм безперервної освіти, інноваційних методів розвитку професійної компетентності, організація міжнародних заходів, спрямованих на обмін досвідом, соціальними інноваціями, тощо.

Другий рівень управління розвитком професійної компетентності – це регіональний рівень, на якому реалізується політика держави щодо професійного розвитку соціальних працівників, визначаються пріоритетні напрямки регіональної соціальної політики та найбільш актуальні проблеми, що потребують негайного вирішення, а також здійснюється планування і організація навчання персоналу соціальних служб в межах регіону. Регіональний рівень управління розвитком професійної компетентності очолює регіональне управління праці та соціального захисту населення, а також обласні соціальні заклади, організації, що визначають найбільш актуальні напрямки та потреби регіону в професійному зростанні соціальних працівників своєї системи, розробляють плани навчання працівників соціальних закладів області та організують реалізацію і впровадження планів у життя. Тобто організують семінари, тренінги, круглі столи та інші заходи, спрямовані на розвиток професійної компетентності соціальних працівників. У межах своїх повноважень обласні управління праці та соціального захисту контролюють і регулюють процес навчання персоналу соціальних закладів. Так, в системі центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді обласний центр розробляє річний план проведення семінарів, тренінгів, навчань для спеціалістів місцевих центрів СССДМ за різними напрямками соціальної роботи. Проведення навчання фахівців проводяться згідно графіку спеціалістами обласного центру, що пройшли спеціальне навчання та мають сертифікати державного зразку. Організує і

координує дану роботу відділ правової та кадрової роботи обласного центру.

Третій рівень – це місцевий рівень, де реалізується політика професійного розвитку спеціалістів соціальної сфери на рівні міста чи району. Управління розвитком професійної компетентності на даному рівні характеризується більш детальним вивченням потреб соціальних закладів у розвитку певних компетентностей персоналу, розробкою планів навчання та організацією заходів щодо створення потужного потенціалу соціальних працівників, сприяння професійному становленню та професійному розвитку спеціалістів, що працюють на місцях. Головним координатором даної роботи є міські та районні управління праці та соціального захисту населення.

Четвертий рівень управління розвитком професійної компетентності соціальних працівників – це локальний рівень професійного розвитку персоналу. Здійснюється він у конкретній соціальній службі, агенції, соціальному закладі. Тут відбувається щоденна клопітка робота з впровадження інноваційних проектів і визначення конкретних компетентностей працівників, що сприятимуть і створенню позитивного іміджу соціальному закладу, і підвищенню якості соціальних послуг, і вирішенню питань професійного розвитку співробітників та профілактики їх професійного вигорання.

Для впровадження держаних стандартів соціальних послуг у діяльність соціальної служби керівник вирішує питання удосконалення системи підготовки, перепідготовки і підвищення кваліфікації працівників соціальної служби, які надають соціальні послуги. До завдань керівництва належить організація навчання та розвитку професійної компетентності персоналу.

Оскільки в управлінні мова про професійний розвиток йде як про процес виконання виробничих функцій, то саме в цьому зв'язку в будь-якій організації, зокрема і в соціальному закладі, приділяється велике значення постійному навчанню персоналу. Кожна організація націлена на те, щоб бути конкурентноспроможною на ринку соціальних послуг і отримувати максимально позитивний результат своєї діяльності. Це можливо лише в тому випадку, якщо всі співробітники будуть готові працювати в нових умовах, які постійно виникають у сучасній соціально складній ситуації.

Сьогодні розвиток професійної компетентності персоналу розглядається переважно в контексті управління персоналом. Персонал почали розглядати як основний ресурс організації, що визначає

ефективність її діяльності, забезпечує її конкурентоспроможність в умовах розвитку і розширення системи надання соціальних послуг. Ці зміни посилили увагу до стратегічних питань розвитку персоналу на всіх рівнях управління. Як відзначають вчені, професійний розвиток персоналу став одним із основних показників прогресивності суспільства, вирішальних важелів прогресу у соціальній сфері.

Аналіз наукової літератури дозволяє зробити висновок, що сьогодні деякі вчені розглядають розвиток та навчання персоналу як окрему функцію управління. Деякі вчені розглядають управління, як сукупність організаційних, методичних, кадрових та інших заходів, спрямованих на нормальне функціонування педагогічного процесу. Зокрема, О. Главацька стверджує, що управління – це сукупність функцій, спрямованих на ефективне використання ресурсів для досягнення певних організаційних цілей [6, с.37].

Ми спираємося на визначення циклу управління за Є.Хриковим, який складається з таких управлінських функцій, як планування, організація, контроль та регулювання необхідних для того, щоб досягнути цілей організації [35]. Розглянемо найважливіші функції управління в системі розвитку професійної компетентності соціальних працівників, а також особливості їх реалізації в соціальному закладі.

Структура управління професійним розвитком персоналу складається з наступних компонентів: планування і прогнозування професійного розвитку персоналу; організація професійного розвитку в межах соціальної служби; мотивація персоналу до професійного розвитку; контроль за реалізацією професійного розвитку, контроль успішності та результативності навчання.

Управлінський цикл починається з визначення мети управління. Отже, першим етапом та функцією управління, на думку Є. Хрикова, є планування – вид управлінської діяльності, спрямований на визначення мети, завдань управління, змісту управлінської діяльності, відповідальних за ті чи інші заходи та терміни їх виконання [35, с.89]. Процес планування є інструментом, який допомагає реалізувати мету і функції у процесі реалізації управлінських рішень та адекватно реагувати на зміни у зовнішньому середовищі. Кожен із структурних елементів управління професійним розвитком персоналу на першому та другому рівні має свій зміст та призначення. Так, планування професійного розвитку персоналу передбачає визначення стратегічних цілей в управлінні розвитком персоналу, обґрунтування необхідності і

напрямків професійного навчання персоналу організації та визначення його завдань.

Основними напрямками професійного навчання є:

- первинне навчання у відповідності до завдань соціальної служби і специфіки роботи;
- навчання для ліквідації розриву між вимогами посади й особистих якостей;
- навчання для підвищення загальної кваліфікації;
- навчання для роботи з новими напрямками розвитку організації;
- навчання для засвоєння нових прийомів і методів виконання трудових операцій [7, с.198].

Планування професійного розвитку персоналу охоплює п'ять послідовних етапів:

1) інформаційний – збір та обробка необхідної інформації про діючий персонал та його розвиток у перспективі;

2) розробка плану професійного розвитку персоналу соціального закладу – аналіз наявного стану і перспектив професійного розвитку персоналу та розробка альтернативних варіантів планів професійного розвитку персоналу;

3) прийняття рішень – затвердження одного із варіантів плану як обов'язкового орієнтиру для організації проведення професійного навчання;

4) визначення необхідних витрат – проводяться розрахунки витрат на професійне навчання персоналу;

5) здійснення контролю за реалізацією плану професійного розвитку, контроль успішності та результативності навчання; коригування цілей професійного розвитку персоналу на основі зміни цілей організації [4, с. 152–154].

Планування навчання соціальних працівників в системі центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді здійснюється, як правило, на 1 рік. Напрямки підготовки та перелік семінарів визначає відділ соціальної роботи обласного центру. Організація як складова управлінського процесу означає створення певної структури, яка для досягнення визначених стратегічних і тактичних цілей сприяє ефективній діяльності членів педагогічних колективів і забезпечує чітку взаємодію між ними та персоналом організації.

Організація як функція управління – упорядкування структур, відносин і процесів у керуючій і керованій підсистемах організації.

Організувати – це значить розділити на частини і делегувати виконання загальної організаційно-управлінської задачі шляхом розподілу відповідальності і повноважень, а також установалення взаємозв'язків між різними видами робіт [35, с.89]. Метою функції є формування керуючої підсистеми і створення передумов для вирішення завдань, поставлених на стадії планування та реалізації пріоритетних завдань, передбачених плановими заходами.

Аналіз наукових джерел та реальний управлінський досвід доводить, що організація (як елемент управлінського процесу) передбачає на сучасному етапі вирішення менеджерами таких актуальних завдань:

- підбір кваліфікованих педагогів для навчання персоналу;
- формування управлінської «команди», яка працюватиме над створенням нових напрямків розвитку персоналу та організації в цілому;
- добір навчального контингенту, формування робочих груп;
- створення матеріально-технічної бази для успішного навчання персоналу;
- науково-методичне забезпечення процесу професійного розвитку персоналу.

Організація навчання фахівців покладена на відділ кадрової роботи обласного центра соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, який складає список учасників навчання спеціалістів, готує наказ на проведення навчання, здійснює пошук приміщення для проведення семінарів та тренінгів, запрошує викладачів, вирішує інші важливі питання забезпечення проведення навчальних заходів, таких як зустріч учасників, організація їх харчування та проживання та багато інших питань.

Організація процесу професійного розвитку соціальних працівників здійснюється в такій послідовності:

- 1) вивчаються особливості професійного розвитку персоналу соціального закладу та його резерви;
- 2) реалізується програма професійного розвитку персоналу, тобто заплановані заходи щодо професійного навчання персоналу;
- 3) розробляються заходи для спонукання персоналу до самостійної роботи з розвитку професійної компетентності.

Коли співробітник починає займатися самоосвітою, можна вважати, що у професійному розвитку досягнуто найвищих результатів.

У зв'язку з цим розглянемо мотивацію працівників до розвитку професійної компетентності. Усі визначення мотивації можна віднести до двох напрямів. Перший розглядає мотивацію зі структурних позицій як сукупність факторів, спонукальних причин чи мотивів. Другий напрям розглядає мотивацію не як статичне, а як динамічне утворення, як процес, механізм [18]. Деякі автори пропонують розглядати мотивацію і як систему, і як процес.

Так, мотивація до розвитку професійної компетентності залежить, перш за все, від працівника, від його внутрішніх мотивів та спонукань, до того ж він потребує особливих умов та винагороджень за набуття нових знань та досвіду. Працівникам необхідно пояснити необхідність професійного розвитку та створити такі умови, при яких вони будуть розуміти важливість свого професійного зростання та зв'язуватимуть позитивні результати своєї праці з успіхами у професійному навчанні. Тому для управління розвитком професійної компетентності працівників необхідно створити механізм мотивації, який має враховувати сучасні закономірності і принципи управління та включати різні важелі впливу.

Основним механізмом впливу на трудову поведінку фахівців соціальних закладів є система мотивації. Вона становить сукупність методів та механізмів мотиваційного впливу на працівника, які використовуються на підприємстві. Ця система повинна враховувати потреби та інтереси спеціалістів, пропонувати їм адекватну винагороду за виконану працю, крім того вона повинна бути досить простою і зрозумілою для кожного працівника. У системі соціальних служб мотивація здійснюється різними шляхами. Постійне навчання соціальних працівників є основною вимогою для проходження атестації. Семінари, тренінги, супервізії часто проходять в інших містах і це теж є мотивацією для спеціалістів соціальних служб. З метою обміну досвідом роботи соціальних служб не рідко організують поїздки до інших країн. Разом з тим, на даний момент майже відсутня матеріальна мотивація у соціальних службах. Що ж стосується його кар'єрного просування в організації, то як правило, цей аспект майже не враховується при проведенні конкурсу за зайняття певної вакансії. Постійний розвиток професійної компетентності є більш запорукою для особистісного росту фахівця.

В управлінському циклі важлива функція контролю – визначення того, наскільки реалізовано цілі розвитку професійної компетентності персоналу соціальної служби на етапі планування й що слід зробити для того, аби їх було досягнуто в повному обсязі.

Контрольна функція – це організаційно-управлінська діяльність, що полягає в кількісній і якісній оцінці й обліку результатів роботи. Контроль дає можливість аналізувати якість засвоєння слухачами навчального матеріалу, критично оцінювати його, вносити корективи, які спрямовані на покращення стану справи. Процес контролю складається з установки стандартів, зміни фактично досягнутих результатів і корекції в тому випадку, якщо досягнуті результати істотно відрізняються від встановлених стандартів.

Контроль за результативністю розвитку професійної компетентності фахівців соціальних закладів здійснюється за допомогою оцінювання та атестації персоналу. Оцінка роботи персоналу є складовою частиною процесу управлінського контролю, здійснюваного відносно персоналу організації. Оцінка роботи персоналу – це процес збору, аналізу й оцінки інформації про те, як працівники виконують доручену роботу, і з'ясування того, якою мірою їх робоча поведінка, робочі показники та індивідуальні характеристики відповідають встановленим вимогам. Оцінка не лише дозволяє працівникові ясніше побачити завдання, що стоять перед ним, а й зрозуміти наскільки якісно він працює, але також здійснює вплив на майбутню діяльність, на його відношення до справи і на бажання добитися найкращих результатів. Стимулювання працівника до досягнення високих робочих результатів і до прояву зразків робочої поведінки, що відповідають встановленим вимогам, можливо лише в тому випадку, якщо система оцінки здатна виявити ті відмінності в робочих результатах і трудовій поведінці працівників, які чітко співвідносяться з відмінностями в рівні їх професійної успішності. Сучасний підхід до оцінки роботи персоналу виходить з того, що мало виміряти кінцеві робочі результати, слід також визначити і те, якою мірою працівник проявляє такі якості і демонструє таку робочу поведінку, які є умовою ефективної роботи. При комплексному підході оцінки роботи персоналу необхідно враховувати ті фактори, які здійснюють прямий або непрямий вплив на діяльність персоналу.

Оцінка роботи персоналу є складовою частиною процесу управлінського контролю, здійснюваного відносно персоналу організації. Найчастіше результати оцінки роботи персоналу використовуються для ухвалення управлінських і адміністративних рішень, пов'язаних з призначеннями, переведеннями, звільненнями, оплатою праці або покараннями.

Ми дотримуємося думки Є.Хрикова, який вважає, що в процесі управління ще однією функцією є регулювання. Регулювання – це

функція організації процесу управління, що забезпечує його безперервність, безперервність. Головне завдання регулювання – досягнення погодженості у роботі всіх ланок навчального процесу шляхом установа рраціональних зв'язків між ними. Учений визначає регулювання, як вид управлінської діяльності, спрямований на наближення поточного результату управлінської діяльності до запланованого шляхом виконання рішень, прийнятих під час контролю [35, с.143]. У процесі розвитку професійної компетентності соціальних працівників функція регулювання набуває великої ваги і сприяє вдосконаленню системи навчання спеціалістів закладу. У практиці центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді регулювання процесу навчання здійснює керівник обласного центру, його заступник, або спеціаліст, на якого покладена дана функція за наказом.

Таким чином, управління розвитком професійної компетентності фахівців соціальних закладів – це процес створення оптимальних умов з метою розвитку вмінь, знань та навичок соціальних працівників для ефективного виконання завдань державної політики в соціальній сфері.

У результаті проведеного дослідження можемо констатувати той факт, що управління професійним розвитком соціальних працівників закладів соціальної сфери полягає в організації керівництвом неперервної освіти безпосередньо на робочому місці, навчання на короткотермінових семінарах і тренінгах з різних аспектів соціальної роботи з клієнтами, а також курсах підвищення кваліфікації у ЗВО. Крім того, запорукою розвитку персоналу є сприяння постійній самоосвіті працівників соціальних закладів.

Література:

- 1.Аношкина В. Л. Образование. Инновация. Будущее. (Методологические и социокультурные проблемы) / В.Л. Аношкина, С.В. Резванов. – Ростов н/Д.: Изд-во РО ИПК и ПРО, 2001. – 176 с.
- 2.Батышев С. Я. Профессиональная педагогика. Учебник для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям и направлениям/ под ред.. БатышеваС.Я., Новикова А.М. Издание 3-е, переработанное. - М.: Из-во: ЭГВЕС, 2009г. – 456 с.
- 3.Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / Уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. – К.; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2005. – 1728 с.

4.Виноградський М. Д. Управління персоналом : навч. посібн./ М.Д.Виноградський, С.В.Беляєва, А.М.Виноградська, О.М.Шкапова – К.: Центр навчальної літератури, 2006. – 504 с.

5.Владиславлев О. П. Непрерывное образование. Проблемы и перспективы / О. П. Владиславлев. – М. : Мол.гвардия, 1978. – 176 с.

6.Главацька О. Л. Менеджмент соціальної роботи: курс лекцій / О.Л.Главацька. – Тернопіль: ТДПУ, 2009. – 65 с.

7.Гриньова В. М. Адміністративне управління трудовим потенціалом: навч. посіб. / В.М.Гриньова, М.М.Новікова, М.М.Салун, ОМ. Красносова; [За ред. докт. екон. наук, проф. В. М. Гриньової].– Харків: Вид. ХНЕУ, 2004.– 428 с.

8.Деркач А. А. Акмеология / А.А. Деркач, В.Г.Зазыкин. – СПб.: Питер, 2003. – 256 с.

9.Енциклопедія для фахівців соціальної роботи / За заг. редакцією проф. І. Д. Звереві. – К., Симферополь: Універсум, 2012. — 536с.

10.Желнова О. Д. Профессиональное развитие личности: межпредметный подход /О.Д.Желнова // Сб. ст. магистрантов МП «Управленіеобразованием», НИИ ВШЭ – Вып.1. – СПб.: Питер, 2012. – 84 с.

11.Зеер Э. Ф. Психология профессионального развития / Э.Ф.Зеер. – М.: Академия, 2006. – 240с.

12.Зимняя И. А. Педагогическая психология/ И.А.Зимняя – Ростов-на-Дону: Феникс, 1997. – 87с.

13. Сельнікова Г. В. Основи адаптивного управління / Г.В.Сельнікова. – Харків: Основа, 2004. – 121с.

14. Карпенко О. Г. Професійне становлення соціального працівника: навч.-метод. посіб. / О. Г. Карпенко. – К.: ДЦССМ, 2004. – 164 с.

15. Левитан К. М. Личность педагога: становление и развитие / К. М. Левитан. – Саратов: Изд-во ун-та, 1991. – 168 с.

16. Лукашевич Н. П. Социология образования / Н. П. Лукашевич, В. Т. Солодков ; под ред. Н. П. Лукашевича. – Киев: МАУП. 1997. – 224 с.

17. Мажник Н. А. Теоретичні основи управління професійним розвитком персоналу підприємства / Н.А.Мажник – Бізнес інформ, № 1, 2011. – С. 103-107.

18. Маркова А. К. Психология труда учителя / А.К. Маркова. – М.: Просвещение, 1993. – 192с.

19. Мельничук О. С. Словник іншомовних слів / О. С. Мельничук. – К. : Рад. шк. – 1977. – 345 с.
20. Митина Л. М Психология профессионального развития учителя / Л.М.Митина. - М.: Московский психолого-социальный институт 1998. – 200 с.
21. Непрерывное образование как принцип функционирования современных образовательных систем: (первый опыт становления и развития в Украине): монография / под общ. ред. В.И.Астаховой;– Х. : Изд-во НУА, 2011. – 214 с.
22. Пікельна В. С. Управління школою/ В.С.Пікельна – Х.: Основа, 2004. – 112 с.
23. Половенко Л. Управлінська компетентність – ключовий складник професійної компетентності майбутніх фахівців економічного профілю / Л. Половенко // Гірська школа Українських Карпат. – 2015. – № 12–13. – С. 220– 223.
24. Про вищу освіту: Закон України № 1556 – УІІ від 25.08.2018 [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> - Назва з екрану – Дата звернення: 21.08.2018
25. Про державні соціальні стандарти та державні соціальні гарантії: Закон України № 2017-ІІІ від 05.10.2000 // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 20.04.2018: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2017-14>. – Назва з екрану. – Дата звернення 30.07.2018
26. Про освіту : Закон України № 2145 – УІІІ від 05.09.2017. // [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> – Назва з екрану – Дата звернення: 13.05.2018
27. Про професійний розвиток працівників : Закон України № 4312 – УІ від 01.01.2013 // [Електронний ресурс].:– Режим доступу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/4312-17> - Назва з екрану – Дата звернення: 29.01.2017.
28. Професійна освіта: словник: навч. посіб./ Уклад. С.У.Гончаренко та ін.: За ред. Н.Г.Ничкало. – К.: Вища шк., 2000. – 380с.
29. Савченко В. А. Управління розвитком персоналу : навч. посібник./ В.А.Савченко. – К.: КНЕУ, 2002.– 351 с.
30. Слинков В. Н. Персонал и его менеджмент: практические рекомендации/ В.Н. Слинков – К.: КНТ, 2007.– 476 с.

31. Словник української мови в 11т. /АН УРСР. Інститут мовознавства; за ред. І. К. Білодіда. – К.: Наукова думка, 1970 – 1980. – Т.4. – 250 с.

32. Управління діяльністю соціальних служб: метод. посібник [авт. кол.: Н. Гусак, Н. Кабаченко, В. Назарук, К. Савчук, О. Савчук, Л. Скоропада, Л. Чорній] / упорядн. за заг. ред. О. Іванова, Н. Гусак. – К.: К.І.С., 2013. – 178 с.

33. Управління розвитком персоналу: навч. посіб. / Т.П.Збрицька, Г.О.Савченко, М.С.Татаревська [за заг. ред. М.С.Татаревської]. – Одеса: Атлант, 2013. – 427 с.

34. Хміль Ф. І. Управління персоналом : підр. для студ. вищ. навч. закл.– К.: Академвидав, 2006.– 488 с.

35. Хриков Є. М. Управління навчальним закладом: навч. посіб. /Є.М.Хриков. – К.: Знання, 2006. – 365с.

Відомості про авторів

Іванов Євген Вікторович - кандидат педагогічних наук, асистент кафедри публічної служби та управління навчальними й соціальними закладами ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»

Кравченко Олена Іванівна – доктор педагогічних наук, доцент кафедри публічної служби та управління навчальними й соціальними закладами ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»

Паславська Ірина Сергіївна - асистент кафедри публічної служби та управління навчальними й соціальними закладами ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»

Птахіна Ольга Миколаївна. - кандидат педагогічних наук, доцент кафедри публічної служби та управління навчальними й соціальними закладами ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»

Розсказов Андрій Григорович - кандидат наук з державного управління, доцент кафедри публічної служби та управління навчальними й соціальними закладами ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»

Саснюк Ольга Олександрівна - кандидат економічних наук, доцент кафедри публічної служби та управління навчальними й соціальними закладами ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»

Сич Тетяна Володимирівна - кандидат педагогічних наук, доцент кафедри публічної служби та управління навчальними й соціальними закладами ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»

Хриков Євген Миколайович – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри публічної служби та управління навчальними й соціальними закладами ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»

Циган Ніна Валентинівна - аспірант кафедри публічної служби та управління навчальними й соціальними закладами ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»