

**Міністерство освіти і науки України
Державний заклад
«Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка»**

В. С. ВОЛОДАВЧИК

**ОРГАНІЗАЦІЯ ДІЯЛЬНОСТІ КЕРІВНИКА
ЗАКЛАДУ ОСВІТИ**

Навчально-методичний посібник

**Лубни
2025**

УДК 37.07(075.8)

Рецензенти:

Сич Т.В.

– доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри публічної служби й управління навчальними закладами Державний заклад «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

Панасенко Е.А.

– доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри практичної психології Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет».

Володавчик В. С.

Організація діяльності керівника закладу освіти: навч.-метод. посіб. для здоб. другий (магістерський.) рівня вищ. осв./ В. С. Володавчик; Держ. закл. „Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка”. Лубни : Вид-во ДЗ „ЛНУ імені Тараса Шевченка”, 2025. 202 с.

Навчально-методичний посібник «Організація діяльності керівника закладу освіти» присвячено комплексному аналізу сучасних підходів, принципів, стратегій та інструментів управління освітньою організацією в умовах глибоких суспільних трансформацій, воєнних викликів та цифрової модернізації. Матеріал системно розкриває теоретичні й практичні засади управлінської діяльності керівника, окреслює актуальні моделі освітнього менеджменту, механізми планування розвитку, інструменти створення безпечного середовища та підтримки учасників освітнього процесу.

Структура посібника містить чотири тематичні блоки: лекційний матеріал, завдання до практичних занять, Посібник може бути використаний як методичний ресурс для підготовки управлінських кадрів у сфері освіти, розроблення інституційних стратегій, удосконалення комунікаційних політик, безпекових програм і процедур реагування на кризові впливи. Він формує культуру аналітичного, відповідального та гуманістичного управління, орієнтованого на розвиток стійкої, інклюзивної та підтримувальної освітньої спільноти.

УДК 37.07(075.8)

*Обговорено та схвалено кафедрою публічної служби й управління навчальними закладами
(протокол № 5 від 25 листопада 2025 року)*

*Рекомендовано до друку вченою радою
ДЗ «Луганський національний університету імені Тараса Шевченка»
(протокол № 6 від 23 грудня 2025 року)*

© Володавчик В. С. 2025

© ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2025

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА АВТОРА.....	4
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ УПРАВЛІННЯ ЗАКЛАДОМ ОСВІТИ.....	6
1.1. Теоретичні засади управління закладом освіти.....	6
1.2. Принципи управління закладом освіти.....	17
1.3. Функції управління.....	30
1.4. Моделі та підходи до освітнього менеджменту.....	42
1.5. Лідерство в освіті.....	50
РОЗДІЛ 2. СТРАТЕГІЧНЕ УПРАВЛІННЯ ТА РОЗВИТОК ЗАКЛАДУ ОСВІТИ.....	68
2.1. Стратегічне планування.....	68
2.2. Аналіз стратегічного планування.....	87
2.3. Формування та реалізація стратегії розвитку закладу освіти...	102
РОЗДІЛ 3. УПРАВЛІННЯ РИЗИКАМИ, КРИЗАМИ ТА СТРЕСОСТІЙКІСТЬ ОРГАНІЗАЦІЇ.....	115
3.1. Ризики в діяльності освітньої установи.....	115
3.2. Психологічна підтримка учасників освітнього процесу.....	131
3.3. Створення безпечного освітнього середовища.....	155
РОЗДІЛ 4. МЕТОДИЧНІ МАТЕРІАЛИ ТА ПРАКТИЧНІ ІНСТРУМЕНТИ КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ОСВІТИ.....	170
4.1. Алгоритми управлінських рішень у закладі освіти.....	170
4.2. Кейс-завдання та ситуаційні вправи.....	184
4.3. Чек-листи для керівників закладів освіти.....	194
ЗАКЛЮЧНІ ПОЛОЖЕННЯ.....	199

ПЕРЕДМОВА АВТОРА



Динаміка змін, що визначає сьогодення, створює для керівника закладу освіти якісно нову реальність: багатовимірну, ризикогенну, цифровізовану та соціально чутливу.

Вона вимагає не лише технічного володіння управлінськими інструментами, але й здатності діяти стратегічно, мислити комплексно, приймати рішення в умовах невизначеності та суспільного запиту на прозорість і підзвітність.

На початку ХХІ століття управління освітою остаточно виходить за межі адміністративно-командного підходу. Феномен «керівника-директивного контролера» поступово замінюється моделлю лідера, фасилітатора, координатора змін, який формує середовище для саморозвитку педагогів, захищеності учасників освітнього процесу та інституційної стійкості закладу. Сучасний керівник уже не лише адміністратор ресурсів, а архітектор розвитку організації.

Під впливом глобальних процесів (цифровізації, війни, суспільної нестабільності, демографічних змін) освіта дедалі частіше виступає не лише соціальним сервісом, а механізмом виживання, адаптації та відновлення. Заклад освіти стає простором підтримки, психологічної безпеки, стійкості, а іноді – єдиною спільнотою, здатною забезпечити людині ціннісну опору. Тому управління в освіті втрачає суто технократичний характер і набуває цивілізаційної ваги.

Педагогічний менеджмент, який ще десятиліття тому сприймався як допоміжна галузь, нині переходить на рівень стратегічного знання. Саме управлінський компонент визначає можливість впровадження інклюзивних технологій, цифрових платформ, компетентнісного навчання, безпекових протоколів, кризової комунікації та кадрової підтримки. Без ефективного управління будь-яка реформа, навіть найпрогресивніша, втрачає силу практичної реалізації.

Представлене видання спрямоване на формування системного розуміння управління закладом освіти як складної соціально-педагогічної системи, що: взаємодіє з державою, громадою та глобальним інформаційним простором; перебуває у безперервному полі ризиків та комунікативних викликів; потребує інституційної стійкості, стратегічного мислення, адаптивності; функціонує не лише як інструмент передавання знань, а як простір безпеки, розвитку, підтримки та міжособистісної етики.

Особливу увагу в посібнику приділено прикладним моделям управління, сценаріям кризової взаємодії, антикризовому менеджменту, цифровій етиці, публічній комунікації та роботі з педагогічними колективами різних генерацій.

Чому було обрано саме кейсову модель? Освітнє управління неможливо досягнути виключно теоретично. Жоден нормативний документ не здатний передбачити конфлікт у батьківській спільноті, публічний скандал у соцмережах, панічну атаку, витік персональних даних, саботаж цифрових інструментів чи медіацію між педагогами. Саме тому кейсовий формат – не дидактична «ілюстрація», а форма професійної реальності.

Цей навчально-методичний посібник не передбачає єдиного правильного розв'язання управлінських дилем. Його завдання – навчити бачити множинність шляхів, працювати з невизначеністю, аналізувати соціальні ризики, конфлікти інтересів, ціннісні суперечності та комунікативні розриви. Для цього було розроблено чотири блоки, вони

поєднують теоретичний, методологічний та кейсовий компоненти, вибудовані відповідно до освітніх вимог і логіки управлінського циклу.

У центр управління закладом освіти сьогодні поставлено не процес і не документ – людину. Усі управлінські дії, норми, інструкції, протоколи та стратегії не мають цінності поза принципом гідності. Заклад освіти, який втрачає етичну оптику, неминуче втрачає й управлінську суб'єктність. Саме тому гуманістичний вимір – не декларація, а критерій професійності. Щиро сподіваюсь, що запропонований матеріал стане дороговказом для тих, хто обрав шлях відповідального, сміливого й чесного керівництва – керівництва, що не боїться складних рішень і водночас не втрачає людяності.

РОЗДІЛ 1.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ УПРАВЛІННЯ ЗАКЛАДОМ ОСВІТИ

1.1. Теоретичні засади управління закладом освіти

Сучасний етап розвитку України як самостійної та демократичної держави висуває перед суспільством нові вимоги щодо якості управління у всіх сферах життя, зокрема в освітній галузі. Європейський вектор розвитку орієнтує державу на оновлення управлінських підходів, модернізацію змісту освіти та впровадження інноваційних механізмів управління. В умовах формування інформаційного суспільства, активізації глобалізаційних процесів та стрімкого зростання ролі знань як стратегічного ресурсу особливого значення набуває ефективне управління соціально-економічними та педагогічними системами.

Освіта, як ключова складова людського капіталу, потребує не лише модернізації змісту, а і якісно нового рівня управління. Від управлінської культури керівних кадрів, раціональної організації освітнього середовища та здатності реагувати на виклики глобального світу залежить конкурентоспроможність національної системи освіти. За цих умов нагальною постає потреба у науковому обґрунтуванні теоретичних засад і розробленні дієвих організаційних механізмів управління освітою, здатних забезпечити її сталий розвиток, відкритість та відповідність європейським стандартам.

Поняття «управління» належить до міждисциплінарних і використовується в багатьох галузях знань – від технічних наук до соціогуманітарних. Його зміст наповнюється різними смисловими відтінками залежно від специфіки об'єкта, на який спрямована управлінська дія. Тому сучасна наукова думка цілком обґрунтовано говорить про

управління технічними системами, біологічними процесами, суспільними явищами та соціальними організаціями.

Попри таке розмаїття сфер застосування, логічно постає питання: чи існують універсальні характеристики, спільні для управління будь-якими процесами, незалежно від того, йдеться про біологічні, технічні або соціальні системи? Пошук відповіді на це запитання став можливим завдяки розвитку кібернетики – науки, що досліджує закономірності управління та інформаційні процеси в складних динамічних утвореннях.

Кібернетичний підхід розглядає управління як здатність цілісних систем до цілеспрямованої організації та перебудови власних структур у відповідь на зміни внутрішнього й зовнішнього середовища. Така перебудова забезпечується за допомогою безперервного обміну інформацією між керувальним і керованим компонентами системи. Інформація циркулює каналами прямого та зворотного зв'язку, що дозволяє коригувати дії, перевіряти їх ефективність і підтримувати стабільність функціонування.

Сутність управління полягає у створенні умов для оптимального розвитку системи, збереженні її цілісності та забезпеченні узгодженості всіх процесів, які в ній відбуваються. Завдяки механізмам управління будь-яка система – чи то організм, технічний комплекс чи соціальна організація – не тільки стабілізує свою діяльність, а й отримує можливість підвищувати ефективність, адаптивність і здатність до саморозвитку.

Важливою характеристикою будь-якого управлінського процесу є постійна переробка інформації, що надходить до системи, її осмислення, інтерпретація та використання для коригування діяльності. Саме завдяки встановленню та підтриманню ефективних каналів зворотного зв'язку система отримує можливість аналізувати результати власних дій і своєчасно здійснювати необхідні зміни. Без цього управління втрачає свою регулювальну та коригувальну функцію, перетворюючись на хаотичний набір впливів.

У структурі будь-якої самокерованої системи можуть бути виокремлені дві взаємопов'язані підсистеми: керуюча, що приймає рішення і задає напрям руху, та керована, яка виконує ці рішення і забезпечує їх реалізацію. Однак цей поділ є цілком умовним і відображає лише формальну, функціональну сторону управління.

Кібернетика, яка стала концептуальною основою сучасного розуміння управлінських процесів, вивчає їх з позиції загальних закономірностей, незалежних від конкретного змісту системи. Вона дозволяє виявити універсальні принципи функціонування динамічних утворень, але не враховує специфічних цілей, природи, структури й цінностей тієї чи іншої соціальної організації. Тому застосування кібернетичних моделей для аналізу педагогічної системи потребує доповнення – змістового, якісного, гуманітарного розгляду, який дає можливість осмислити реальну сутність процесів, що відбуваються в освітньому середовищі.

Управління навчальним закладом, будучи важливою складовою педагогічної системи, має одночасно об'єктивний і суб'єктивний характер. Об'єктивність полягає в існуванні певних закономірностей і принципів, що діють незалежно від бажань керівника; суб'єктивність виявляється у способах, стилях, індивідуальних підходах, які керівна особа використовує у своїй діяльності. Управління може бути як інтуїтивним – побудованим на особистому досвіді, цінностях, уявленнях керівника, так і науково обґрунтованим – заснованим на теорії, методології та результатах педагогічних досліджень.

У цьому контексті виняткового значення набуває визначення взаємозв'язку теорії і практики управління. Теорія дає керівнику орієнтири, алгоритми, принципи, моделі, що дозволяють упорядкувати його діяльність, надати їй системності й цілеспрямованості. Практика ж наповнює теоретичні конструкції реальним змістом, перевіряє їхню доцільність і життєздатність у конкретних педагогічних умовах. Лише органічне

поєднання теоретичного знання з живим досвідом шкільного життя забезпечує ефективне й гнучке управління освітньою установою.

У зарубіжній теорії управління освітою характерною рисою стало широке використання напрацювань суміжних наук – соціології, педагогіки, психології, економіки, теорії організацій. Саме міждисциплінарність забезпечила глибоке наукове підґрунтя для осмислення управління як складного соціального феномена та сприяла розробленню концептуальних моделей функціонування освітніх установ. Таке підґрунтя дало змогу розглядати управління не лише як технологію впливу чи систему процедур, а як цілісну теоретичну конструкцію, що пояснює природу освітніх організацій, їхню динаміку, внутрішні та зовнішні взаємодії. У результаті саме концептуалізація управління стала однією з найвиразніших особливостей розвитку західної наукової думки у сфері освітнього менеджменту.

На відміну від цього, у вітчизняній науці тривалий час не сформувалися цілісні концептуальні підходи до управління навчальними закладами. Наукові дослідження орієнтувалися насамперед на загальні положення теорії управління та соціального управління, розроблені в межах інших галузей знань. Це зумовило те, що значна частина робіт зі школознавства фактично зводилася до перенесення універсальних управлінських схем на освітній ґрунт без достатнього урахування специфіки педагогічної діяльності, соціальної природи закладу освіти та особистісного виміру професійних взаємин.

Особливості навчальних закладів у вітчизняній традиції, як правило, враховувалися переважно на технологічному рівні – у вигляді рекомендацій щодо організації роботи, структури управління, розподілу функцій. Натомість глибокий концептуальний аналіз, що дозволив би осмислити освітню установу як складну соціально-педагогічну систему, залишався недостатньо розвиненим. Це призвело до певної методологічної

обмеженості та стримувало формування власних оригінальних управлінських шкіл у галузі педагогічного менеджменту.

Сучасний етап розвитку освіти в Україні потребує подолання цих обмежень шляхом створення концептуально цілісних моделей управління, які враховують унікальні характеристики освітнього середовища, роль людини у процесах управління та сучасні тенденції розвитку суспільства.

У західній науковій традиції сформувався багатий спектр підходів до управління освітніми установами, проте серед них виокремлюють чотири концептуальні моделі, які стали визначальними для розвитку теорії освітнього менеджменту. Ці концепції відображають різні бачення природи освітньої організації, її взаємодії із середовищем та ролі управлінця в забезпеченні ефективності її функціонування.

КОНЦЕПТУАЛЬНІ МОДЕЛІ УПРАВЛІННЯ ЗАКЛАДОМ ОСВІТИ

Перша концепція	Виникла на початку XX століття, спирається на уявлення про заклад освіти як механістичну, раціональну та відносно закриту систему. Її теоретичною основою виступають принципи економічної ефективності, згідно з якими управління зводилося до впровадження раціональних процедур, чіткої ієрархії, стандартизації діяльності та суворого контролю. У центрі уваги – оптимізація процесів, продуктивність, зменшення витрат і підвищення результативності.
Друга концепція	Акцентує на педагогічній ефективності та значенні людського чинника в освітній організації. Вона спирається на психологічні теорії, насамперед біхевіоризм, а також на узагальнення управлінських практик адміністраторів, для яких важливими є умови мотивації, поведінкові реакції і

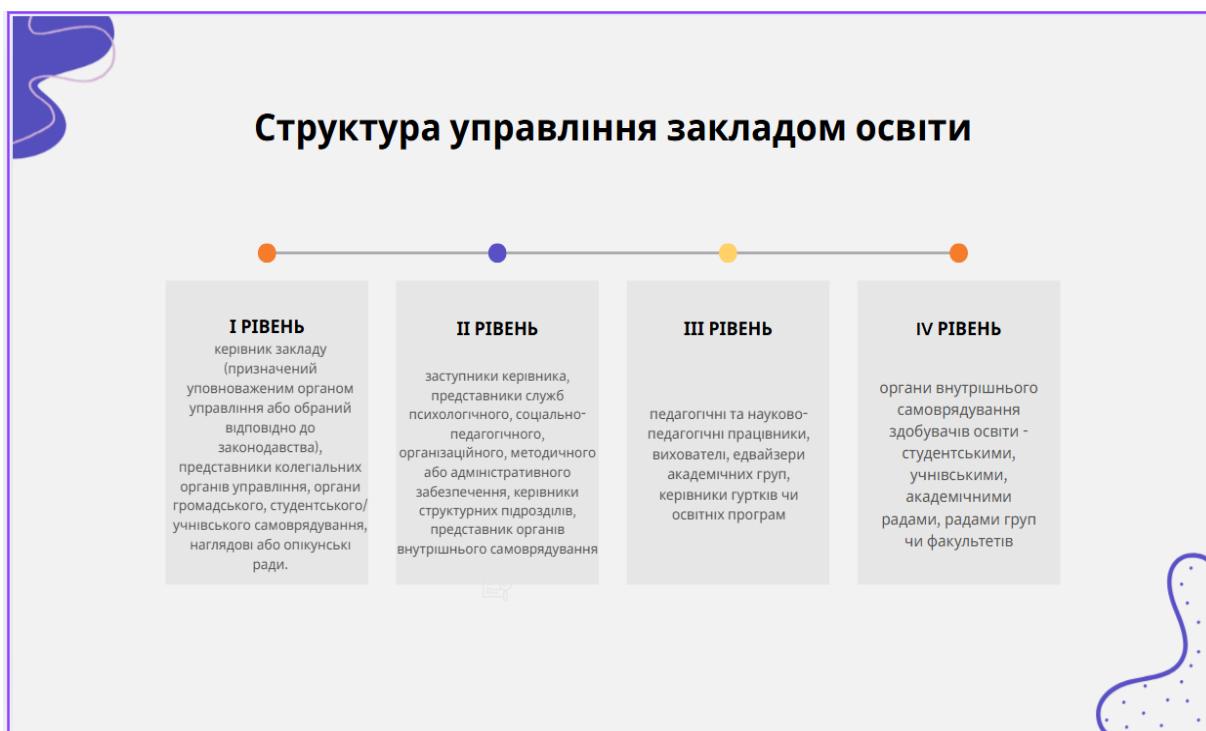
	міжособистісні взаємини. Освітня організація в цій моделі постає як органічна, напіввідкрита система, де ефективність забезпечується через узгодженість дій, підтримку позитивного психологічного клімату та розвиток людських стосунків. Центральним стає управління поведінкою, формування колективної згуртованості, підтримка морально-психологічного клімату.
Третя концепція	Розглядає управління крізь призму необхідності гнучкості й адаптивності освітньої організації. В її основі лежать теорії розвитку, концепції контингентного (ситуаційного) управління, інституціонального підходу та теорії організаційних змін. Освітня установа трактується як відкрита система, здатна до взаємодії з динамічним зовнішнім середовищем. Головним предметом уваги стає відповідність управлінських рішень поточній ситуації, вимогам контексту та умовам, які постійно змінюються. Ключове завдання керівника – забезпечити адаптивність, реагувати на непередбачувані впливи, зберігати стабільність, не втрачаючи здатності до трансформації.
Четверта концепція	Ґрунтується на критерії релевантності та охоплює значно ширший – ціннісний і культурний – вимір управління. В її теоретичну базу покладено ідеї екзистенціалізму, критичного реалізму, діалектичного методу та теорії людських стосунків. Освітня організація розглядається як цілісне утворення, де всі елементи взаємопов'язані через спільність культурних смислів, цілей, переконань та цінностей. Управління в межах цієї моделі співвідноситься зі свідомою діяльністю суб'єктів, здатних критично осмислювати дійсність, бачити суперечності розвитку і шукати шляхи їх конструктивного

	розв'язання. Важливим стає не лише те, наскільки управлінські рішення ефективні, а й те, наскільки вони відповідають культурному контексту, соціальним потребам і гуманістичним цінностям.
--	--

Осмислення засад менеджменту та їх інтеграція в освітню сферу дали змогу сформувати новий напрям управлінської думки – педагогічний менеджмент. Він постає як відповідь на потребу сучасного закладу освіти мати не лише адміністративно організовану, а й цілісно керовану систему, у якій педагогічний колектив виступає активним суб'єктом розвитку, а управління ґрунтується на принципах партнерства та взаємодії. Розгляд управління загальноосвітнім навчальним закладом крізь призму його структурної організації дає змогу побачити складну систему взаємопов'язаних управлінських позицій і функцій. У цій структурі ключовим є співвідношення двох підсистем – керуючої та керованої, які формують загальну логіку функціонування освітньої організації. Хоч обидві підсистеми є взаємозалежними та доповнюють одна одну, провідна роль належить саме керуючій підсистемі, оскільки вона визначає цілі, ухвалює рішення, організовує діяльність і забезпечує зворотний зв'язок.

У більшості загальноосвітніх навчальних закладів керуюча підсистема має чітко окреслену багаторівневу структуру, яка охоплює чотири основні рівні управління. Кожен з них виконує власні функції, забезпечує специфічні управлінські завдання та відповідає за певний аспект організації освітнього процесу.

СТРУКТУРА УПРАВЛІННЯ ЗАКЛАДОМ ОСВІТИ



У контексті модернізації української освіти відбувається поступовий відхід від традиційної управлінської парадигми, що будувалася на домінуванні, контролі та односторонньому впливі. Натомість утверджується нова управлінська філософія, зорієнтована на створення середовища співробітництва, залучення всіх учасників педагогічного процесу до спільного визначення цілей і шляхів розвитку закладів освіти. Управління з “позиції влади” змінюється управлінням як процесом організації умов для розвитку потенціалу колективу.

Сучасна теорія освітнього управління суттєво збагачується теорією внутрішньоосвітнього менеджменту, який розглядається не лише як набір управлінських функцій, а як система взаємин, що забезпечує продуктивне професійне середовище. Менеджмент в освіті має чітку особистісну спрямованість: він акцентує на розвитку педагогів, їхніх мотиваційних установок, потреб у професійному зростанні, здатності до інноваційної

діяльності. Такий підхід змінює стиль взаємодії між керівником та працівниками, трансформує вертикальну структуру підпорядкування на більш гнучку модель партнерських зв'язків.

Завдяки використанню менеджерських ідей у шкільному просторі стає можливим:

- формування атмосфери довіри, взаємоповаги та підтримки, у якій кожен член педагогічного колективу відчуває свою цінність і значущість для спільної справи;
- утвердження професійного стилю співпраці, за якого керівник визнає індивідуальність кожного педагога, враховує його сильні сторони, рівень готовності до інновацій та професійні потреби;
- створення реальних умов для розвитку особистості педагога, зокрема шляхом цілеспрямованої підтримки мотивації, надання можливостей самореалізації, впровадження індивідуальних траєкторій професійного зростання;
- побудова внутрішньошкільної культури, яка ґрунтується на високих етичних стандартах, командній взаємодії, психологічній безпеці, відкритості та творчості;
- забезпечення психолого-педагогічного комфорту всіх учасників освітнього процесу, що стає основою ефективної спільної діяльності та успішного досягнення стратегічних цілей освітнього закладу.

Отже, теоретичні засади управління закладом освіти ґрунтуються на поєднанні кібернетичних, соціальних, психологічних і педагогічних підходів, що дають можливість розглядати освітню установу як складну, динамічну, відкриту соціально-педагогічну систему. Управління в цій системі передбачає цілеспрямовану організацію діяльності, забезпечення зворотного зв'язку, раціональне функціонування її підсистем та оптимізацію процесів взаємодії між учасниками освітнього процесу.

У межах сучасної управлінської парадигми особливої ваги набувають особистісно орієнтовані підходи, що підкреслюють значення людського

чинника, ролі суб'єктності, мотивації, культурних і ціннісних орієнтирів розвитку організації. Структура керуючої підсистеми закладу освіти вибудовується як багаторівнева модель, яка забезпечує стратегічну, тактичну та операційну координацію його діяльності, а також створює умови для розвитку демократичних форм самоврядування.

Список використаних джерел

1. Баєва, О. Державно-громадські засади управління вищою освітою США в контексті досвіду для ВНЗ України. *Освіта і управління*. 2010. № 1. С. 143-149. Бібліогр: 15 назв. укр.
2. Кузьмінський А. І. Управління закладом освіти: теоретичні засади / А. І. Кузьмінський, І. І. Орос, Т. П. Кучай, І. М. Силадій, К. С. Шовш, Г. Б. Іванченко. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Педагогічні науки*. 2022. Вип. 3(1). С. 25–30.
3. Коваль, Т. Особливості професійної підготовки з інформаційних технологій майбутніх менеджерів у США / Т. Коваль. *Освіта і управління*. 2006. № 3-4. С. 197–205.
4. Мармаза, О. І. Менеджмент в освіті: дорожня карта керівника: навч. посіб.; Харк. нац. пед. ун-т ім. Г.С.Сковороди. Х.: Основа, 2007. 448 с.
5. Хриков Є.М. Управління навчальним закладом: Навч. посіб. К.: Знання, 2006. 365 с.

1.2. Принципи управління закладом освіти

Оскільки управління освітою є складовою соціального управління, його організація та практичне здійснення мають ґрунтуватися на фундаментальних принципах управлінської діяльності.

Принципи управління – це базові, концептуальні положення, яких дотримуються у процесі організації та здійснення управління системою освіти. Вони виступають своєрідними орієнтирами, що визначають логіку управлінських рішень, регулюють взаємовідносини між учасниками освітнього процесу та забезпечують цілісність функціонування освітньої організації. У своїй основі принципи спираються на теорію управління – науку, що досліджує закономірності, категорії, механізми та принципи організації керованих систем.

У сучасній управлінській науці накопичено значну кількість класифікацій принципів управління, що відображають різні підходи до розуміння та організації управлінської діяльності. У цій множині дослідницьких підходів можна виокремити два узагальнені типи принципів: **загальнометодологічні** та **специфічні** принципи управління.

Загальнометодологічні принципи формують теоретичну основу управлінської діяльності й відображають універсальні закономірності функціонування соціальних систем. До них належать:

- принципи системності (узгодженість усіх елементів управління та їх взаємодія);
- принцип головної ланки (пріоритетний напрям дії управлінця);
- принцип діалектичної суперечності (необхідність урахування динаміки внутрішніх і зовнішніх змін)
- принцип каузальності (причинно-наслідкові зв'язки у процесах управління).

Специфічні принципи управління відображають особливості діяльності керівника в соціальній та освітній сфері. До цієї групи належать принципи:

- моральної домінанти (етичність, відповідальність, ціннісність управлінських рішень);
- принцип відповідності правовим нормам (законність і регламентованість управління);
- принципи послідовності, обов'язковості, справедливості, гуманності (культура взаємовідносин у процесі реалізації управлінських функцій).

Принципи управління освітою зазвичай отримують нормативне закріплення в основних правових документах держави – Конституції України, профільних законах, підзаконних актах і галузевих стандартах. Їх зміст конкретизується під час визначення стратегічних і тактичних цілей розвитку освітньої системи, вибору методів і засобів управління, організації внутрішніх процесів у закладах освіти та підрозділах, а також у регламентуванні діяльності окремих компонентів навчально-виховного або освітнього процесу.

До загальних принципів управління освітою належать принципи **державності, демократичності, гласності, відкритості, регіональності**. Вони відображають фундаментальні засади функціонування освітньої системи та визначають напрям і характер управлінських дій на всіх рівнях.

1. Принцип державності передбачає, що розвиток освіти в країні, а також діяльність окремих закладів освіти здійснюються відповідно до державної освітньої політики, стратегічних документів і затверджених нормативних вимог. Державність означає плановість розвитку, дотримання загальнонаціональних стандартів якості освіти, забезпечення рівних можливостей для здобувачів освіти та здійснення фінансування (повного чи часткового) з державного або місцевого бюджету. Цей принцип не виключає залучення додаткових джерел фінансування, зокрема партнерських,

грантових, благодійних чи інших легітимних надходжень, спрямованих на розвиток освітнього середовища та підвищення якості освітніх послуг. Державність також передбачає регулювання змісту освіти через стандарти, навчальні плани, вимоги до результатів навчання та професійної підготовки фахівців або здобувачів освіти різних рівнів.

2. Принцип демократичності означає, що управління освітою здійснюється на основі поєднання професійного керівництва з різними формами колегіальності та самоврядування. Демократичність передбачає залучення до прийняття управлінських рішень представників педагогічного колективу, здобувачів освіти, батьківської спільноти, органів громадського самоврядування, а також забезпечення можливості формування дорадчих і колегіальних органів. Цей принцип гарантує прозорість, відповідальність та відкритість управлінських рішень, передбачає регулярну звітність керівництва перед спільнотою закладу освіти. Демократичність також означає дотримання правових норм, повагу до прав і свобод усіх учасників освітнього процесу та баланс між управлінською вертикаллю та співуправлінням.

3. Принцип гласності передбачає відкритий характер управлінських дій і доступність інформації про діяльність закладу освіти для всіх учасників освітнього процесу. Питання, що потребують обговорення, завчасно подаються для ознайомлення, що дає змогу педагогічним працівникам, представникам самоврядування або іншим зацікавленим особам долучатися до дискусій. Рішення, ухвалені колегіальними органами управління, доводяться до відома колективу через офіційні канали комунікації: засідання структурних підрозділів, інформаційні ресурси закладу, оголошення чи публічні звіти. Така практика забезпечує прозорість управління та підвищує рівень довіри між керівництвом і колективом.

4. Принцип відкритості управління означає, що ключові питання, пов'язані з організацією освітнього процесу, розподілом функціональних обов'язків, кадровою політикою, заохоченнями або оцінюванням

професійної діяльності, розглядаються у відкритому форматі. Обговорення відбувається на засіданнях педагогічних, методичних, адміністративних чи дорадчих органів, що мінімізує ризики непрозорих рішень, упередженості, інтриг чи конфліктів. Відкритість створює сприятливий психологічний клімат, зміцнює професійну культуру взаємодії та забезпечує колективне прийняття важливих рішень.

5. Принцип регіональності полягає в урахуванні місцевих потреб, особливостей та соціально-економічних умов функціонування закладу освіти. Управлінські рішення повинні орієнтуватися на потреби громади, кадровий потенціал регіону, культурні традиції та локальні пріоритети розвитку. Цей принцип також передбачає взаємодію з органами місцевої влади та самоврядування, використання їх рекомендацій у плануванні освітньої, виховної, соціальної та управлінської діяльності. Дотримання принципу регіональності сприяє гармонійному поєднанню державних стандартів із реальними запитами регіону та підвищує ефективність освітньої політики на місцевому рівні.

До спеціальних принципів управління освітою належать принципи:

- суспільно-державного характеру,
- децентралізації,
- демократизації,
- гуманізації,
- інтеграції,
- інноваційної спрямованості,
- компетентності,
- професіоналізму управління.

У своїй сукупності вони відображають особливості функціонування освітньої системи та визначають сучасну управлінську парадигму.

1. Принцип суспільно-державного характеру управління передбачає, що управління освітою здійснюється як державними інституціями, так і представниками громадськості, які мають законне право

брати участь у вирішенні освітніх питань і зацікавлені в розвитку якісної освіти. Йдеться про участь батьківської спільноти, громадських організацій, опікунських рад, органів місцевого самоврядування, професійних асоціацій, благодійних фондів та інших суб'єктів, діяльність яких спрямована на підтримку та розвиток освіти. Державні органи визначають політику, стратегію та нормативну базу, а громадськість забезпечує контроль, партнерство й підтримку, формуючи суспільний запит на якість освіти та її відповідність потребам громади й держави.

2. Принцип децентралізації управління освітою полягає у розширенні автономії закладів освіти, делегуванні управлінських повноважень від центральних структур до місцевого рівня та безпосередньо до закладу освіти. Децентралізація передбачає подолання надмірно централізованого, командно-адміністративного стилю керівництва та формування гнучкої, адаптивної управлінської моделі. Це включає розширення прав територіальних громад, органів місцевої влади, піклувальних та наглядових рад, академічних, педагогічних чи інших дорадчих органів. Заклад освіти отримує можливість самостійно визначати напрями розвитку, управляти ресурсами, формувати освітні програми, планувати внутрішню діяльність та нести відповідальність за результати.

Децентралізація також передбачає взаємодію всіх зацікавлених груп – працівників, здобувачів освіти, батьків, громади – та їх реальну участь у процесах прийняття рішень, що підвищує ефективність та прозорість управління.

3. Принцип демократизації управління освітою полягає у впровадженні демократичного стилю керівництва, що ґрунтується на повазі до особистості кожного учасника освітнього процесу, довірі, партнерстві та підтримці самоорганізації. Демократичність передбачає реальну участь педагогічних працівників, здобувачів освіти, батьківської та громадської спільноти в обговоренні та ухваленні управлінських рішень. Цей принцип забезпечує розширення колегіальності, гласності та врахування громадської

думки, сприяє формуванню відкритого освітнього середовища та підвищує відповідальність усіх учасників за результати діяльності закладу освіти. Демократизація відповідає загальним тенденціям розвитку сучасного суспільства й спрямована на посилення ролі освітніх колективів у визначенні стратегічних напрямів розвитку закладу та системи освіти загалом.

4. Принцип гуманізації управління освітою передбачає визнання людини – її гідності, унікальності, прав і свобод – найвищою цінністю освітнього процесу. Гуманізація означає орієнтацію управлінських рішень на розвиток особистості, створення сприятливих умов для професійного та творчого зростання працівників і здобувачів освіти. Вона включає дотримання норм педагогічної та професійної етики, культуру ділового спілкування, поважне ставлення до індивідуальних можливостей, здібностей і потреб кожної людини. Реалізація цього принципу передбачає справедливий розподіл обов'язків, підтримку ініціативності, психологічний комфорт, сприятливий моральний клімат і створення умов для самореалізації. Гуманізація сприяє утворенню середовища, у якому кожен учасник освітнього процесу може максимально проявити свій потенціал, працюючи на благо себе, освітнього закладу та суспільства.

5. Принцип інтеграції управління освітою спрямований на подолання ізольованості та фрагментарності вітчизняної освітньої системи, її включення в європейський і світовий освітній простір. Інтеграція передбачає співпрацю закладів освіти з міжнародними та національними партнерами, участь у спільних освітніх, наукових, методичних та культурно-освітніх проєктах. Така взаємодія дозволяє використовувати передовий досвід, модернізувати зміст освіти, впроваджувати інноваційні технології та оновлювати матеріально-технічну базу.

Водночас інтеграція має і внутрішній вимір: вона спрямована на подолання роз'єднаності окремих компонентів освітнього процесу, формування цілісного бачення світу в здобувачів освіти, розвиток у них

відповідальності за наслідки своєї майбутньої професійної чи соціальної діяльності. Таким чином, інтеграція сприяє підвищенню якості освіти, посилює її конкурентоспроможність та забезпечує гармонійний розвиток особистості.

6. Принцип інноваційної спрямованості управління освітою відображає потребу реагувати на стрімкі зміни в науці, технологіях та суспільстві. Сучасний освітній менеджмент має ґрунтуватися на здатності керівників різних рівнів передбачати перспективні тенденції, оцінювати виклики, прогнозувати потреби ринку праці та соціального розвитку. Реалізація цього принципу включає готовність запроваджувати нові моделі освітньої діяльності, модернізувати програмне забезпечення навчання, формувати інноваційне мислення педагогів і здобувачів освіти.

Інноваційна спрямованість управління означає також створення умов для випереджального розвитку – підготовки кадрів, здатних працювати з новими технологіями, розв'язувати комплексні завдання та сприяти подальшому прогресу суспільства.

7. Принцип компетентності та професіоналізму управління освітою вимагає високого рівня професійної підготовки керівників, управлінських працівників та всіх суб'єктів управління. Компетентність означає володіння необхідними знаннями у сфері педагогіки, менеджменту, права, психології та сучасних технологій. Професіоналізм передбачає здатність застосовувати ці знання у складних управлінських ситуаціях, приймати обґрунтовані рішення, ефективно організовувати діяльність та забезпечувати розвиток закладу освіти.

У сучасних умовах професіоналізм керівника пов'язаний із постійним саморозвитком, умінням працювати в умовах невизначеності та ризику, здатністю швидко ухвалювати відповідальні рішення та готовністю нести за них особисту відповідальність. Важливими є також етичні якості, культура управління, наявність світоглядних орієнтирів і сформованих моральних принципів.

Розглядаючи управління закладом освіти в контексті державно-громадської моделі, можна стверджувати, що його ефективна реалізація ґрунтується на дотриманні низки ключових принципів. До них належать:

- законність та відповідність управлінських дій чинним нормативно-правовим актам;
- гласність і відкритість, що забезпечують доступність інформації про діяльність закладу;
- колегіальність прийняття рішень і залучення представників громадськості та колективу до їх обговорення;
- прозорість виконання ухвалених рішень та відповідальність за результати;
- добровільність участі суб'єктів освітнього процесу у громадському управлінні;
- рівноправність усіх сторін;
- дотримання демократичних принципів;
- публічність, яка гарантує суспільний контроль за діяльністю закладу.

У контексті державно-громадського управління освітою виокремлюється низка принципових аспектів, які визначають зміст, спрямованість і механізми взаємодії державних та громадських суб'єктів управління.

По-перше, принцип незалежності й паритетності передбачає рівноправний статус органів державного управління та громадських структур у межах їхніх повноважень. Це означає взаємну автономію, повагу до функцій кожної сторони та недопущення домінування одного суб'єкта над іншим.

По-друге, принцип комплексного використання ресурсів наголошує, що у процесі державно-громадського управління доцільним є раціональне поєднання економічних, матеріальних, кадрових та соціальних ресурсів держави й громадськості. Така інтеграція дозволяє реалізовувати

широкомасштабні освітні ініціативи та посилює потенціал управлінських рішень.

По-третє, принцип цільової спрямованості діяльності суб'єктів управління полягає у тому, що всі управлінські дії державних і громадських органів мають бути орієнтовані на задоволення потреб та інтересів учасників освітнього процесу, громади, суспільства й держави. Освітня політика та управлінські рішення повинні відповідати реальним запитам розвитку освітньої системи.

Четвертий аспект – правова обґрунтованість участі громадськості. Усі претензії на участь у державно-громадському управлінні мають спиратися на чинне законодавство та нормативно визначені форми, що забезпечує легітимність залучення громадськості на рівні закладу освіти, громади, регіону чи держави.

П'ятим є аспект відкритості та гласності, який передбачає прозорість діяльності суб'єктів державно-громадського управління, доступність інформації про їхні рішення та можливість вільного отримання відомостей усіма учасниками освітнього процесу. Це сприяє довірі, відповідальності та громадському контролю.

Шостий аспект – свобода й самодіяльність, що означає можливість кожного суб'єкта державно-громадського управління самостійно обирати форми, методи й засоби своєї діяльності, виявляти ініціативу та активність у межах своїх повноважень.

Сьомий аспект – узгоджений розподіл повноважень і відповідальності між державними та громадськими органами на всіх рівнях управління. Державна вертикаль передбачає делегування повноважень згори донизу, тоді як громадська – навпаки, ґрунтується на ініціативі «знизу догори». Такий підхід формує збалансовану систему співуправління.

Восьмий аспект – цивілізовані механізми вирішення конфліктів, які передбачають використання узгоджувальних процедур, переговорів,

медіації та інших прийнятих інструментів для подолання суперечностей між державними та громадськими структурами на будь-якому рівні.

До основних принципів внутрішнього управління освітніми закладами науковці відносять, зокрема, **принципи демократизації та гуманізації**, а також **принцип системності та цілісності**. Їх дотримання забезпечує ефективність управлінської діяльності, формує сприятливе освітнє середовище та створює передумови для розвитку всієї організації.

а) Принципи демократизації та гуманізації управління.

Ідея демократизації передбачає залучення всіх учасників освітнього процесу до управління закладом: керівників, педагогічних працівників, здобувачів освіти, батьківської та громадської спільноти. Демократичне управління передбачає відкритість, доступність інформації, участь у колективному обговоренні важливих питань і спільній підготовці рішень. Такий підхід стимулює розвиток ініціативності, самостійності та відповідальності.

Гуманізація управління спрямована на повагу до особистості, врахування індивідуальних потреб, прав та інтересів кожного учасника освітнього процесу. Реалізація цього принципу означає дотримання норм педагогічної та професійної етики, створення атмосфери довіри, партнерства, психологічного комфорту. Застосування демократично-гуманістичного стилю управління сприяє формуванню здорового морально-психологічного клімату, більш відповідальному ставленню до спільної праці, гласності прийнятих рішень та регулярній звітності адміністрації перед колективом і громадськістю.

б) Принцип системності та цілісності.

Системний характер педагогічного процесу визначає необхідність його управління як цілісної, інтегрованої системи, де всі елементи взаємопов'язані та впливають один на одного. Реалізація принципу системності передбачає узгодженість цілей, завдань, форм, методів та результатів управлінської діяльності.

Цілісність системи забезпечується повнотою її структури, якістю кожного компонента, логічністю взаємозв'язків між підсистемами та їх відповідністю загальній меті розвитку закладу освіти. Управління, побудоване на системному підході, характеризується послідовністю, логічністю, гармонійністю та здатністю охоплювати всі ключові елементи організації як єдине ціле.

Реалізація цього принципу сприяє формуванню впорядкованої, узгодженої управлінської діяльності, допомагає уникати суперечностей та дублювання функцій, забезпечує більш ефективне досягнення стратегічних і оперативних цілей закладу освіти.

в) Принцип раціонального поєднання централізації й децентралізації.

У внутрішньому управлінні закладом освіти важливо знайти оптимальний баланс між централізацією та децентралізацією управлінських функцій. Надмірна централізація призводить до зростання адміністративного тиску, знижує ініціативність працівників, перетворюючи їх на пасивних виконавців рішень. У таких умовах часто виникає дублювання управлінських функцій, що спричиняє втрати часу, фінансових та інших ресурсів, перевантаження учасників освітнього процесу та зниження ефективності діяльності закладу.

Разом із тим надмірне захоплення децентралізацією також має негативні наслідки: невизначеність повноважень, міжособистісні конфлікти, зниження координації дій, відсутність єдиної управлінської лінії та надмірна автономізація підрозділів чи окремих працівників. Це може спричинити неузгодженість діяльності та перешкоджати досягненню спільної мети.

Отже, раціональне поєднання централізації й децентралізації забезпечує професійну та ефективну взаємодію керуючої та керованої підсистем, дозволяє підтримувати єдність управління, не пригнічуючи ініціативи й відповідальності учасників освітнього процесу. Баланс цих двох

початків підвищує адаптивність закладу освіти та сприяє узгодженій командній діяльності.

г) Принцип наукової обґрунтованості управління.

Наукова обґрунтованість передбачає, що система управління закладом освіти має будуватися на сучасних теоретичних засадах педагогіки, менеджменту, психології, соціології та інших наук, які досліджують розвиток організацій, освітніх систем і суспільства. Управлінські рішення повинні ґрунтуватися не на інтуїтивних уявленнях, а на аналізі закономірностей і тенденцій, підтверджених науковими дослідженнями та практичним досвідом.

Керівник освітньої установи має орієнтуватися на досягнення науки, розуміти динаміку соціальних процесів, інноваційні зміни та особливості функціонування педагогічних систем. Це забезпечує прийняття обґрунтованих, ефективних та перспективних рішень, які спрямовані на розвиток закладу, оновлення змісту освіти, підтримку наукової, методичної та інноваційної діяльності.

Застосування принципу наукової обґрунтованості сприяє удосконаленню управлінської практики, підвищенню якості освітніх послуг, формуванню сучасної управлінської культури та забезпечує стійкість розвитку закладу освіти у швидкозмінному соціальному й технологічному середовищі.

У сукупності всі перелічені принципи утворюють методологічний фундамент сучасного менеджменту освіти, спрямованого на розвиток інноваційного, демократичного та конкурентоспроможного закладу освіти.

Список використаних джерел

1. Гаєвська О. Б. Управління як соціальний феномен : монографія / О. Б. Гаєвська ; М-во освіти України, Київ. нац. екон. ун-т. Київ : КНЕУ, 2000. 168 с.

2. Захорольська В. М. Управління освітою в Україні: сутність, основні поняття і характеристики. Вчені записки Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського. Серія: Публічне управління та адміністрування. 2022. № 33(72), 3. С. 69-75.
3. Науково-освітній потенціал нації: погляд у ХХІ століття / авт. колектив : В. Литвин (кер.), В. Андрущенко, А. Гуржій та ін. Кн. 1 : Пріоритет інтелекту. К. : Навч. книга, 2004. 638 с.
4. Про вищу освіту. Закон України. Поточна редакція від 22.09.2025. URL: <https://cutt.ly/ksZOENK>
5. Семез, А. А. Менеджмент в освіті: навч. посіб; Кіровогр. держ. пед. ун-т ім. В. Винниченка. Кіровоград, 2011. 167 с.
6. Федулова, Л. І Актуальні проблеми менеджменту в Україні: Моногр; Ін-т екон. прогнозування НАН України. К.: Фенікс, 2005. 320 с.

1.3. Функції управління

Стабільний стан розвитку освітньої сфери можливий лише за умови вибудови цілісної, системної та ефективної моделі управління, здатної забезпечити безперервність освітнього процесу, узгодженість дій усіх його суб'єктів та відповідність сучасним суспільним очікуванням. Ефективність освітньої діяльності ніколи не є випадковою або стихійною – вона є результатом скоординованої управлінської роботи, продуманої організації, чіткого розподілу відповідальності та постійного аналізу динаміки розвитку. Саме тому управління в освіті розглядається не як технічна чи адміністративна функція, а як стратегічний процес, що формує основу для якісних змін і забезпечує умови для професійного зростання учасників освітнього середовища.

Поняття «функція» в освітньому менеджменті давно стало базовою категорією, що використовується як у теоретичних дослідженнях, так і в практиці управління. Воно належить до тих універсальних понять, які дозволяють описати закономірності управлінської діяльності та структурувати її зміст. У вітчизняних наукових і довідкових джерелах термін розглядається як явище, що перебуває у причинно-наслідковому зв'язку з іншим явищем, виступає його зовнішнім проявом і змінюється відповідно до змін цього явища. Така інтерпретація акцентує на динамічному характері функції: вона не є статичною сутністю, а постійно трансформується разом із тією системою, у межах якої реалізується. Крім того, функція визначається як коло діяльності або обов'язків, тобто те, що безпосередньо конкретизує зміст управлінської роботи та задає її напрям.

У сучасному контексті, коли освіта перебуває під впливом численних факторів – політичних, соціальних, економічних, технологічних, – функції управління набувають особливої ваги. Вони перетворюються із формальних процедур на інструменти розвитку, які дозволяють реагувати на зміни,

спрямовувати колектив на досягнення спільних цілей, підтримувати атмосферу взаємодії та довіри. Управлінські функції сьогодні – це поєднання стратегічного мислення, лідерського бачення, вміння працювати з людьми, прогнозувати, планувати, координувати та контролювати, але робити це таким чином, щоб не обмежувати ініціативу, а навпаки – створювати простір для творчості, професійної свободи та інновацій.

У зарубіжному менеджменті питання класифікації управлінських функцій традиційно розглядається крізь призму сфери дослідження та специфіки управлінського процесу. Вчені виокремлюють функції відповідно до того, які аспекти діяльності менеджера вони відображають – стратегічні, організаційні, комунікаційні, аналітичні чи регулятивні. Таким чином, класифікація стає не просто переліком управлінських дій, а способом описати різні рівні складності управління, різні типи управлінських завдань та різні контексти, у яких здійснюється керівна діяльність.

Особливої уваги заслуговує внесок А. Файоля, якого по праву вважають одним із засновників класичної теорії управління. Саме він уперше системно окреслив і теоретично обґрунтував базові управлінські функції, розглядаючи їх через призму завдань, які стоять перед керівником. У своїй концепції науковець показав, що управлінська діяльність не є хаотичним набором дій, а складається з логічно пов'язаних компонентів, кожен із яких забезпечує досягнення організаційних цілей.

Концепція Л. Гулліка, відображена в аббревіатурі POSDCORB, стала однією з найвідоміших та найвпливовіших систем класифікації управлінських функцій у теорії менеджменту. Вона увібрала в себе логіку послідовних дій керівника, що забезпечують цілісність і системність управлінського процесу. Кожна літера цієї аббревіатури означає окремий функціональний блок, який виконує важливу роль у забезпеченні ефективності роботи будь-якої організації.

P – Planning (планування)

Планування становить відправний пункт діяльності керівника. Це процес визначення місії, формування цілей, прогнозування майбутнього та розробки шляхів досягнення бажаних результатів. Планування дозволяє передбачити потенційні труднощі, оцінити ресурси та обрати найбільш доцільні стратегії розвитку. У сучасному розумінні планування є гнучким і багаторівневим: воно включає довгострокові, середньострокові та короткострокові перспективи, а також передбачає готовність до адаптації під впливом зовнішніх змін.

O – Organizing (організація)

Організація спрямована на створення структурних умов, за яких поставлені цілі можуть бути реалізовані. Це процес визначення ролей, розподілу функцій, встановлення підпорядкованості та налагодження взаємозв'язків між учасниками діяльності. Організація фактично формує «каркас» управлінської системи, забезпечуючи логічність, порядок і чіткість у виконанні завдань. До цього компонента належить також створення систем комунікацій, регламентів та процедур, які визначають правила взаємодії.

S – Staffing (кадрове забезпечення)

Функція кадрового забезпечення охоплює всі аспекти роботи з персоналом: добір кадрів, їх підготовку, навчання, оцінювання, професійний розвиток та формування кадрового резерву. Дослідники підкреслюють, що навіть найдосконаліша організаційна структура не буде ефективною без компетентних, мотивованих і професійно підготовлених людей. Управління персоналом включає створення умов для їхнього зростання, підвищення кваліфікації, формування сприятливого психологічного клімату та утримання талантів у системі.

D – Directing (спрямування, керівництво)

Спрямування охоплює процеси безпосереднього керівництва людьми: надання вказівок, координацію дій, стимулювання активності, підтримання дисципліни та створення атмосфери, у якій кожний працівник розуміє своє завдання та відчуває відповідальність за результат. Directing –

це не лише адміністративний вплив, а й лідерські навички: уміння надихати, вести за собою, формувати командний дух та підтримувати ефективну комунікацію.

C – Co-ordination (координація)

Координація забезпечує узгодженість роботи різних підрозділів, процесів та виконавців. Вона спрямована на уникнення дублювання зусиль, хаотичності та неузгодженості дій. Координація поєднує всі елементи організації в єдину, злагоджену систему, де кожен компонент працює на досягнення спільної мети. У сучасних умовах координація нерідко включає також управління міжвідомчою та міжгалузевою взаємодією.

R – Reporting (звітність, інформування)

Звітність охоплює усі процеси збирання, опрацювання та передавання інформації, необхідної для прийняття управлінських рішень. Це не лише формальні звіти, а й аналітичні довідки, моніторингові дані, внутрішні комунікаційні повідомлення. Reporting забезпечує прозорість діяльності, дає керівникові можливість об'єктивно оцінити ситуацію та коригувати дії. Л. Гуллік підкреслював, що інформація є кровоносною системою управління – без неї неможливе ефективне керівництво.

B – Budgeting (формування бюджету)

Фінансове планування є невід'ємною частиною управлінського процесу. Формування бюджету включає розподіл фінансових ресурсів, кошторисне планування, контроль за витратами, фінансове прогнозування та звітність. Л. Гуллік розглядав бюджетування не лише як економічну процедуру, а як стратегічну функцію, що визначає можливості розвитку організації, її стабільність та здатність реалізовувати поставлені завдання.

Оглядаючи історичний розвиток менеджменту, можна побачити, що різні етапи становлення управлінської науки позначені спробами систематизувати функції управління та надати їм чіткої логічної структури. Зарубіжні дослідники Х. Кунз та С. Дж. О'Доннелль є представниками тієї наукової традиції, яка прагнула узгодити класичні положення менеджменту

з новими викликами, що виникали у процесі розвитку організаційних систем. Вони запропонували власну класифікацію, яка водночас спирається на традиції попередників і відображає еволюцію управлінського мислення.

У їх баченні система управлінських функцій складається з п'яти ключових компонентів: планування, організації, кадрового забезпечення, керівництва та контролю. Такий підхід є логічним продовженням класичної моделі Файоля, однак Ф. Кунз та Дж. О'Доннелл більш чітко структурують функцію роботи з персоналом та підкреслюють важливість взаємодії керівника з людьми, що становлять ядро будь-якої організації.

1) Планування, як основа управлінського процесу. Воно визначає формат майбутньої діяльності, формує цілі та завдання, дає змогу передбачити ризики й обґрунтувати вибір стратегій. Дослідники наголошують на необхідності поєднання стратегічного та оперативного планування, аби організація могла реагувати на зміни, не втрачаючи загального напрямку розвитку.

2) Організація як друга функція означає створення структур, які забезпечують ефективне виконання планів. Ф. Кунз й Дж. О'Доннелл зазначають, що організація включає формування підрозділів, розподіл обов'язків, визначення компетенцій та створення механізмів координації. Це «архітектурна» частина управління, яка задає логіку побудови всієї системи.

3) Особливістю їхньої класифікації є надання окремого місця функції staffing – роботи з персоналом. Вони вважають її настільки вагомою, що відокремлюють від загальної організаційної діяльності. Кадрове забезпечення охоплює добір, підготовку, розвиток, оцінювання, стимулювання та формування професійного потенціалу персоналу. На думку Ф. Кунза та Дж. О'Доннелла, саме люди є головним ресурсом організації, а тому управління персоналом потребує особливої уваги.

4) Керівництво розглядається як безпосередній вплив керівника на виконавців: мотивування, спрямування, комунікація, налагодження партнерських стосунків, розв'язання конфліктів, формування командної

взаємодії. Це функція, що поєднує адміністративні та лідерські якості, спрямовані на забезпечення результативної діяльності колективу.

5) Завершує управлінський цикл контроль – функція, спрямована на оцінювання виконаних дій, порівняння результатів із планами, аналіз помилок і внесення коректив. Контроль забезпечує саморегуляцію системи, зворотний зв'язок і можливість удосконалення управління.

Т. Рамасамі звертає увагу на те, що значна частина досліджень у сфері управління зосереджується на поверхневому описі функцій, обмежуючись їх переліком без глибокого аналізу змістових особливостей, логічних зв'язків та реального впливу на діяльність організації. На його думку, традиційні класифікації часто дублюють одна одну та залишають поза увагою ключові процеси, які забезпечують стійкість і розвиток організаційних систем у сучасних умовах. Саме тому Т. Рамасамі пропонує власну, більш диференційовану й комплексну систему функцій управління.

Учений виокремлює два типи функцій: основні та допоміжні.

Таке розмежування дає змогу чіткіше зрозуміти, які види управлінської діяльності є необхідними для щоденного функціонування організації, а які – забезпечують її розвиток і здатність рухатися вперед.

До *основних функцій* управління Т. Рамасамі відносить:

- планування («стартова» управлінська функція, що передбачає визначення цілей розвитку, вибір стратегій і ресурсів, прогнозування ризиків, визначення термінів і критеріїв результативності);
- організація (структурування системи, розподіл повноважень, визначення ролей, процедур, комунікаційних каналів, ресурсного забезпечення, оптимізація управлінських і педагогічних процесів, регламентів і робочих протоколів);
- укомплектування персоналу (кадрове забезпечення: відбори, адаптацію, розподіл навантаження, наставництво, професійний розвиток і оцінювання результативності);

- керівництво (лідерство, управління взаємодіями, прийняття рішень, підтримка персоналу, фасилітація колективних процесів, формування ціннісних орієнтирів та відповідальної поведінки);
- координація (узгодження дій усіх підсистем управлінської структури, оптимізацію інформаційних потоків, синхронізацію рішень, уникнення дублювання функцій);
- мотивація (формування внутрішньої готовності персоналу до ефективної праці, застосування стимулів, як матеріальних, так і нематеріальних, підтримка професійної автономії, створення умов професійного зростання й психологічної безпеки);
- контроль (якість реалізації управлінських рішень, своєчасність і повноту виконання планових завдань, відповідність стандартам та нормативам).

Ці функції, на його думку, становлять ядро управлінської діяльності та забезпечують підтримку належного режиму роботи організації. Вони визначають щоденну управлінську практику керівника, регламентують виконання завдань, формують внутрішню дисципліну та забезпечують взаємодію між усіма елементами системи. Основні функції покликані підтримувати стабільність, упорядкованість, передбачуваність і оперативність управління – тобто ті характеристики, без яких організація не може якісно виконувати свої базові завдання.

На відміну від основних, які забезпечують щоденну діяльність, *допоміжні функції* спрямовані на довготривалу перспективу, розвиток організації та підвищення її адаптивності до зовнішніх викликів.

Допоміжні функції це:

- інновації (оновлення процесів, методів та підходів)
- представництво (зовнішня активність керівника: взаємодію з партнерами, громадськістю, іншими організаціями, державними установами, через цю функцію організація стає помітною, авторитетною та здатною будувати ефективні комунікаційні й ресурсні зв'язки);

➤ Прийняття рішень (вектор діяльності та внутрішня динаміка організації);

➤ комунікація виступає (обмін інформацією, формує довіру, сприяє розв'язанню конфліктів і створює умови для ефективної командної роботи, визначає, наскільки швидко й якісно організація може реагувати на зміни та координувати спільні дії).

У професійній діяльності сучасного керівника ключовими й надалі залишаються класичні функції управління – ухвалення управлінського рішення, організація, коригування, облік і контроль. Саме вони створюють фундамент системної, послідовної та відповідальної управлінської практики. Однак зміна соціальних реалій, зростання складності суспільних процесів і динамічна трансформація управлінського середовища вимагають більшого, ніж механічне відтворення традиційних управлінських дій. Сьогоднішній час потребує появи нових, розширених функцій, які дозволяють керівнику діяти на випередження, ефективно взаємодіяти із зовнішнім середовищем і формувати людський потенціал організації.

Серед таких нових функціональних напрямів доцільно виокремити **прогностичну, консультативну, представницьку, політико-дипломатичну, менеджерську**. Кожна з них, відображає новий рівень управлінської культури – той, що відповідає умовам суспільства, яке постійно змінюється.

Прогностична функція виступає інтелектуальним ядром управлінської діяльності. Вона передбачає здатність керівника не лише аналізувати теперішній стан системи, а й моделювати її перспективи, вибудовувати прогнози результатів та передбачати можливі ризики. Прогностична компетентність дає змогу організації не адаптуватися до змін пасивно, а активно формувати власну траєкторію розвитку.

Консультативна функція полягає у наданні фахових порад і рекомендацій, що спираються на глибокі знання, досвід і аналітичне мислення керівника. Це і правова підтримка, і методичні орієнтири, і

професійно-етичне консультування – тобто той комплекс дій, який створює інтелектуальний ресурс для зростання працівників та підвищення якості їхньої діяльності.

Представницька функція виходить далеко за межі формальної комунікації. Вона передбачає вміння керівника гідно і переконливо представляти свою організацію, налагоджувати ділові контакти, підтримувати зв'язки з партнерами, громадськістю та різними рівнями управління. Представницька діяльність формує репутацію інституції та відкриває їй доступ до ресурсів, інформації та нових можливостей.

Політико-дипломатична функція відображає важливість взаємодії організації з ширшими соціальними й державними процесами. Вона полягає у здатності керівника враховувати політичний контекст, бути носієм цінностей громадянського суспільства, сприяти формуванню національної свідомості, а також гармонізувати зовнішні та внутрішні впливи, дотримуючись принципів дипломатичності, тактовності та стратегічного мислення.

Менеджерська функція розуміється як інтегративна форма керівництва людьми. Вона охоплює роботу з персоналом, організацію командної взаємодії, розвиток лідерського потенціалу працівників, формування творчої атмосфери та підтримку ініціатив. Менеджерська функція дозволяє керівнику бути не лише адміністратором, а й лідером змін.

Зростаюча складність освітніх процесів показує, що традиційні підходи до управління дедалі частіше виявляють свою неефективність. Формальний контроль, адміністративний тиск, надмірна централізація та жорстка регламентація не здатні забезпечити той рівень гнучкості й адаптивності, якого потребує сучасна система освіти. Саме тому на перший план виходять пошуки інноваційних підходів, орієнтованих на партнерські моделі взаємодії, делегування повноважень, розвиток горизонтальних комунікацій, ефективне управління змінами та впровадження сучасних управлінських технологій.

Одним із ключових завдань розвитку сучасної освітньої організації є окреслення перспективної моделі керівника-управлінця. Така модель має не лише окреслювати професійний профіль керівника, а й інтегрувати стратегічні орієнтири, управлінські пріоритети та основні напрями його професійної підготовки й підвищення кваліфікації. Вона повинна стати своєрідним дороговказом, який визначає, яким має бути лідер освітнього середовища в умовах реформ, технологічних трансформацій та зростаючих суспільних очікувань. Формування такої моделі вимагає глибокого аналізу тенденцій розвитку й реформування освітньої системи, розуміння логіки становлення сучасного управління, а також здатності моделювати цілісні, стійкі й водночас гнучкі педагогічні системи. У цьому контексті вкрай важливим є впровадження продуктивних ідей менеджменту, орієнтованих на відкритість, інноваційність, партнерську взаємодію та використання стратегічних інструментів модернізації управління.

Перехід до нової моделі управлінської діяльності передбачає не просто оновлення окремих функцій, а комплексне переосмислення управлінської ролі керівника. Йдеться про створення управління, здатного підвищувати ефективність освітнього процесу, підтримувати високі стандарти професійної діяльності та сприяти розвитку людського потенціалу організації.

З метою підвищення результативності управління сучасному керівнику доцільно врахувати такі рекомендації:

1) інтегрувати класичні управлінські дії – аналізу, планування, організації, контролю й регулювання – з новими, що зумовлені викликами сучасності. До останніх належать функції прогнозування, консультування, менеджерська, політико-дипломатична та представницька. Їхнє поєднання створює ефективну модель управління, де стабільність гармонійно поєднується з інноваційністю.

2) використовувати системний, логічний й науково обґрунтований підходи. Реалізація цільових проєктів у дидактичній, виховній та науково-

методичній сферах сприяє цілісному розвитку організації та забезпечує стратегічну узгодженість її внутрішніх процесів.

3) орієнтація на людину – її цінності, потреби, творчий потенціал. Такий підхід створює простір довіри й поваги, формує атмосферу партнерства, відкритості та зростання.

4) керівник має забезпечувати умови для професійного зростання, підтримки інновацій, наставництва та розвитку компетентностей працівників.

5) створення якісного соціального клімату, адже позитивний імідж організації, мотиваційна активність працівників, атмосфера взаємоповаги та підтримки створюють ґрунт для творчості, ініціативи й відповідальної професійної поведінки.

Результативність управлінської діяльності – це не просто показник успішності окремого керівника, а інтегральний критерій якості функціонування всієї освітньої системи. Управління впливає на всі її рівні: організацію процесів, згуртованість колективу, якість комунікації, психологічний клімат, професійний розвиток персоналу, академічні результати та загальну культуру взаємодії. Освіта – це соціально-педагогічний простір, у якому поєднуються різні види діяльності, мотивації, цінності, ролі. У центрі всіх цих структур залишається людина – із її потребами, потенціалом, можливостями й внутрішніми ресурсами. Тому управління в освіті – це насамперед управління середовищем, у якому ця людина розвивається.

Очевидно, що підвищення результативності управлінської діяльності має бути не одноразовим завданням, а невіддільною частиною розвитку освітнього середовища. Це процес безперервного самовдосконалення, осмислення власних управлінських дій, оновлення стилю керівництва, освоєння нових підходів і технологій. Ефективний керівник – це той, хто здатен рухатися на випередження, відчувати тенденції, прогнозувати ризики, створювати умови для конструктивного діалогу й співпраці.

Список використаних джерел

1. Державно-громадське управління закладами загальної середньої освіти на засадах суб'єктної партнерської взаємодії: монографія / О. М. Онаць, І. В. Саух, Б. Г. Чижевський, Л. М. Попович, А. Ю. Данко. Київ: Видавничий дім «Освіта», 2024. 225 с.

2. Павлюк В. Функції управління та особливості їх реалізації в управлінській діяльності директора закладу загальної середньої освіти. Філософські виміри техніки: Збірник тез II Міжнародної конференції молодих вчених та студентів, 4 – 5 грудня 2019 р. / За заг. ред. А.А.Криськова та Н.В. Габрусєвої. Тернопіль: ТНТУ ім. І. Пулюя, 2019. С.154–156.

3. Gulick L. Notes on the theory of organization. With Special Reference to Government in the United States. Papers on the science of administration institute of public administration. Columbia University New York 1937. URL: <https://archive.org/stream/paperscienceo00guli#page/12/mode/2up/search/function+of+managment>.

4. Koontz H., O'Donnell C. J. Principles of management : an analysis of managerial functions. 2nd ed. New York (N.Y.): McGraw-Hill, 1959.

5. Merriam-webster. Dictionary. URL: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/model>.

6. Ramasamy Dr. T. Principles of management himalaia publishing house. 2017. 198 p. URL: <http://www.himpub.com/documents/Chapter1804.pdf>.

7. Urwick L. The function of administration with special reference to the work of Henri Fayol. Papers on the science of administration institute of public administration. Columbia University New York, 1937. URL: <https://archive.org/stream/paperscienceo00guli#page/12/mode/2up/search/function+of+managment>.

1.4. Моделі та підходи до освітнього менеджменту

Питання управління освітою дедалі частіше опиняються у центрі уваги світових аналітичних інституцій, міжнародних організацій та наукової спільноти. Стрімкий розвиток глобальних ринків, посилення міждержавних взаємозв'язків, технологічні інновації та трансформації у сфері праці формують нові вимоги до підготовки людського капіталу. У цих умовах освіта стає ключовим ресурсом, що визначає конкурентоспроможність суспільства та його здатність до сталого розвитку. Відповідно, управління освітою набуває стратегічного значення, оскільки саме воно забезпечує узгодженість дій держави, громадянського суспільства, бізнесу та професійних спільнот у формуванні ефективної, відкритої та інноваційної освітньої системи.

Безперервна потреба у вдосконаленні управління освітою в умовах глобалізаційних змін актуалізує питання інноваційності, гнучкості та модернізації управлінських механізмів. Освітня система функціонує у складному багатовимірному середовищі, де перетинаються інтереси різних груп, а освітні процеси стають невід'ємною частиною соціальної, економічної, культурної та політичної динаміки. Таким чином, управління освітою перестає бути виключно внутрішнім функціонуванням окремих інституцій – воно формується як інтегрована модель взаємодії між суспільством, державою та глобальним контекстом.

Інноваційний акцент в освітньому менеджменті зумовлений тим, що освіта не лише реагує на зміни, а й активно їх продукує. У своїх кордонах вона створює простір соціалізації, формування компетентностей, цінностей і світоглядних орієнтацій, впливаючи на суспільні процеси значно ширше, ніж традиційні галузі. Як результат, інновації в управлінні освітою стають не зовнішнім доповненням, а внутрішньою потребою системи, яка прагне

забезпечити відповідність часу, посилити якість освітніх послуг та підтримати розвиток людини протягом усього життя.

Узагальнення українського досвіду управління освітою свідчить про те, що ефективний розвиток будь-якого закладу освіти значною мірою залежить від здатності керівництва формувати й реалізовувати комплексні, системні та перспективні освітні стратегії. Українська практика доводить: у контексті модернізації освіти, цифровізації, соціальних трансформацій та євроінтеграційних процесів зростає потреба у стратегічному управлінні, зорієнтованому на збалансований розвиток особистості, колективу та освітнього середовища загалом.

Сформовані роками підходи українських освітніх менеджерів демонструють прагнення до поєднання традиційних цінностей із сучасними управлінськими моделями, що забезпечують гнучкість, інноваційність і стійкість освітніх інституцій. На їхній основі виокремлюється низка ключових стратегічних напрямів – особистісно-розвивальних, інноваційних, маркетингових, кадрових, ресурсних і антикризових.

Ключові освітні стратегії в закладі освіти

1. Особистісно-розвивальні стратегії – спрямовані на підтримку індивідуальної траєкторії розвитку кожного здобувача освіти, формування його здатності до життєтворчості, соціальної адаптації, відповідального вибору та досягнення особистісного успіху.

2. Інноваційні стратегії – удосконалення якості освітніх послуг шляхом упровадження новітніх технологій, сучасних форм і методів навчання, інноваційних управлінських підходів, цифрових інструментів та експериментальних педагогічних практик. Інноваційність стає засобом підвищення конкурентоспроможності та адаптивності освітнього середовища.

3. Маркетингові стратегії – спрямовані на гармонізацію потреб здобувачів освіти, батьків, громади та партнерів із можливостями закладу. Маркетинговий підхід передбачає дослідження освітніх запитів,

формування позитивного іміджу, управління репутацією та побудову стійких комунікацій зі споживачами освітніх послуг і соціальними партнерами.

4. Кадрові стратегії – охоплюють забезпечення безперервного професійного й особистісного розвитку працівників, формування кадрового резерву, запровадження ефективних систем мотивації, профілактику й розв’язання конфліктів, розвиток лідерського потенціалу персоналу. Кадрова стратегія визначає якість людського ресурсу, який є ключовим фактором успішності закладу.

5. Ресурсні стратегії – передбачають розвиток матеріально-технічної бази, оптимізацію використання наявних ресурсів та залучення додаткового фінансування з різних джерел. Ресурсна стратегія спрямована на підвищення спроможності закладу підтримувати якісний освітній процес, оновлювати інфраструктуру та розширювати освітні можливості.

6. Антикризисні стратегії – спрямовані на передбачення, профілактику й подолання ризиків та негативних впливів зовнішнього середовища. Вони охоплюють заходи щодо забезпечення безпечного освітнього простору, захисту фізичного, психологічного та морального благополуччя учасників освітнього процесу, реагування на надзвичайні ситуації та збереження стабільності функціонування закладу.

Разом із тим, у процесі формування сучасних освітніх стратегій надзвичайно цінним є європейський досвід, який вирізняється системністю, відкритістю та гнучкістю управлінських моделей. Європейські країни приділяють особливу увагу стратегічному плануванню, участі громади в управлінні, розвитку внутрішньої автономії закладів, забезпеченню якості освіти та створенню інклюзивного, безпечного й інноваційно орієнтованого освітнього середовища.

1. Модель стратегічного інвестування в ресурси освіти.

У цій моделі ключовою ідеєю є раціональне, цілеспрямоване й достатнє інвестування у всі типи ресурсів закладу освіти: кадрові,

матеріально-технічні, цифрові, організаційні та соціальні. Інвестування розглядається не як одноразові витрати, а як довгострокова стратегія, спрямована на підвищення якості освіти, модернізацію інфраструктури, оновлення освітнього середовища та зміцнення управлінських спроможностей. Така модель відзеркалює планування бюджету на основі потреб, стратегічних цілей і прогнозованих результатів, а також прозорість у використанні коштів та ефективний фінансовий контроль.

2. Модель освітньо-економічної взаємодії

Побудована на тісній співпраці освітньої та економічної сфер, ця модель передбачає обмін даними, спільні дослідження та аналітичний супровід інвестиційних рішень. Основу моделі становить ідея, що освіта є не лише соціальною, а й економічною категорією, яка забезпечує розвиток людського капіталу. Ефективність інвестицій оцінюється шляхом системного збору даних, моніторингу результатів, аналізу впливу освітніх змін на ринок праці, інноваційну здатність суспільства та економічне зростання.

3. Модель політично підсилених освітніх реформ

Вона ґрунтується на припущенні, що ефективність реформ залежить від політичної волі, цілеспрямованої підтримки й узгодження дій на всіх рівнях державного управління. У межах цієї моделі держава формує сприятливе нормативно-правове середовище, забезпечує підтримку ключових реформ, координує діяльність різних органів влади, стимулює інновації та модернізацію управління. Особлива роль приділяється справедливості, доступності освіти, оптимізації використання ресурсів та підвищенню управлінської відповідальності. Політична підтримка забезпечує стабільність реформ, їхню поступальність та ефективне впровадження.

4. Модель управління на основі доказів (evidence-based education management)

Тісно пов'язана з попередніми, ця модель передбачає ухвалення управлінських рішень на основі достовірних даних, результатів досліджень, оцінювання ефективності інвестицій та прогностичних моделей розвитку. У центрі – збирання, аналіз і використання даних для коригування стратегій, вибору пріоритетів та оцінювання результативності освітньої політики. Це дозволяє підвищити якість управління, зробити його більш прозорим, прогностичним та ефективним.

5. Модель забезпечення якості освіти

Дана модель працює на основі комплексного збору даних передбачає створення системи інструментів і процедур, які дозволяють фіксувати як кількісні, так і якісні показники діяльності освітнього середовища, що забезпечує об'єктивність, глибину та збалансованість оцінювання. У її основі лежить переконання, що якість освіти не може вимірюватися лише академічними результатами чи формальними досягненнями – вона має охоплювати ширший спектр характеристик, таких як соціально-психологічний клімат, рівень добробуту учасників освітнього процесу, розвиток ключових компетентностей, ціннісних орієнтацій і навичок взаємодії.

Збір кількісних даних (показники успішності, відвідування, участі, статистичні вимірювання тощо) у цій моделі доповнюється якісними індикаторами – спостереженнями, опитуваннями, інтерв'ю, аналізом освітнього досвіду, освітнього середовища та мотиваційних проявів. Що дозволяє сформулювати цілісне уявлення про реальний стан освітньої системи, коректно визначати її сильні та проблемні аспекти, прогнозувати ризики та розробляти обґрунтовані управлінські рішення. Комплексність даних забезпечує можливість виявити не лише кількісні зміни, а й динаміку глибинних процесів, що визначають якість освіти, тим самим зміцнюючи гарантії якості та сприяючи стратегічному розвитку освітніх інституцій на засадах доказовості, прозорості та відповідальності.

6. Модель освітньо-базованого менеджменту

Шоста виокремлена модель полягає у розширенні автономії освітніх інституцій, наданні їм можливості самостійно визначати пріоритети розвитку, розподіляти ресурси, формувати внутрішню політику та адаптувати управлінські стратегії відповідно до локальних потреб і умов. У такій моделі рішення приймаються максимально наближено до тих, кого вони безпосередньо стосуються, що підвищує їхню релевантність, своєчасність і ефективність. Освітньо-базований менеджмент ґрунтується на принципах субсидіарності, прозорості, партнерської взаємодії та професійної відповідальності. Він формує середовище, де керівництво, педагогічні колективи, здобувачі освіти, батьки та громада спільно визначають напрями розвитку, здійснюють планування й оцінювання, створюють дієві механізми внутрішнього контролю якості та ухвалюють стратегічні рішення на основі аналізу даних.

У контексті формування демократичних засад розвитку суспільства особливої актуальності набуває дослідження шляхів удосконалення управління освітніми системами. Сучасна компаративістика приділяє значну увагу аналізу концептуальних моделей освітнього менеджменту, які сформувалися у світовому освітньому просторі й демонструють різні підходи до узгодження автономії, відповідальності та партнерської взаємодії:

- дослідження демократичних підходів до організації та розвитку освітніх систем;
- аналіз взаємодії освітніх інституцій і громад у контексті демократизації управління;
- вивчення процесів реформування сучасного управління освітою та пошуку оптимальних моделей;
- дослідження трансформацій управлінських структур у початковій та загальній освіті;
- аналіз змісту освіти як індикатора демократичності та інструмента реформування;

➤ вивчення змістових компонентів освіти як вектора її модернізації та узгодження з європейськими та світовими тенденціями.

Попри позитивний досвід, європейські освітні системи стикаються зі спільними викликами у сфері забезпечення якості. До ключових проблем належать:

➤ визначення реалістичних і водночас амбітних цілей для освітніх систем та окремих груп здобувачів освіти;

➤ розробка механізмів вимірювання прогресу в умовах багаторівневої та децентралізованої системи управління;

➤ підтримка діалогу та розвиток культури довіри між усіма зацікавленими сторонами освіти – від управлінців до громадськості;

➤ ефективний розподіл людських і фінансових ресурсів відповідно до стратегічних пріоритетів та реальних потреб.

Сучасний освітній менеджмент розглядає управління не як суто адміністративну діяльність, а як стратегічний, комунікаційний та інтегративний процес. Він охоплює прогнозування, стратегічне планування, розробку освітніх політик, підтримку інновацій, розвиток людського потенціалу, координацію дій численних зацікавлених сторін і створення умов для відкритості та партнерства. Освіта, як складна соціальна система, потребує управління, що здатне забезпечувати баланс між стабільністю й оновленням, між традицією та інновацією, між національними пріоритетами та глобальними тенденціями.

У результаті саме освітній менеджмент стає механізмом, який не лише забезпечує ефективність функціонування освітньої системи, а й формує потенціал суспільства до змін, сприяє підвищенню його культурної та інтелектуальної стійкості та визначає траєкторії розвитку у світі, який постійно змінюється.

Список використаних джерел

1. Максименко О. Інновації в управлінні шкільною освітою у глобалізованому світі. Український Педагогічний журнал. 2023. № (4). С. 32–44.
2. Сорочан Т. М. Сучасні технології шкільного менеджменту: Опорний конспект для слухачів курсів підвищення кваліфікації керівників загальноосвітніх навчальних закладів: Навчальний посібник. Луганськ: СПД Рєзніков В.С., 2009. 208 с.
3. GIZ, ULEAD with Europe. Decentralisation and education: policy notes and practices. Kyiv: GIZ, 2021. 54 p.
4. Network of Experts in Social Sciences of Education and Training (NESET). Resilience and innovation in education systems under stress. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2023. 78 p.

1.5. Лідерство в освіті

Лідерство в освіті є однією з центральних характеристик сучасного управління, адже діяльність у системі типу «людина – людина» перетворює спілкування, взаємодію та вплив на інших із супровідного елемента роботи на професійно значущу компетентність. Освітній керівник – це не просто фахівець із вищими адміністративними повноваженнями, а постать, яка поєднує у собі організаційні, комунікативні та ціннісно-орієнтаційні функції. У педагогічному середовищі лідерство проявляється не лише через формальну владу, а насамперед через здатність надихати, створювати бачення розвитку, мотивувати колектив і забезпечувати згуртованість.

На відміну від традиційного управління, яке спирається на регламент, контроль і послідовність, лідерство має персоніфікований характер і ґрунтується на авторитеті, довірі, емоційному інтелекті та потенціалі впливу. Лідерство не замінює управління, проте суттєво його розширює: воно актуалізується у ситуаціях, коли звичні адміністративні методи втрачають результативність і необхідна інша логіка – логіка партнерства, співдії, мобілізації ресурсів колективу.

Менеджер в освіті виконує завдання з організації, планування та координації діяльності відповідно до нормативних вимог і стратегічних орієнтирів закладу, забезпечуючи структурованість процесів і чіткість управлінських рішень. Однак саме лідер здатний вивести ці формальні функції за межі технократичної логіки, перетворивши їх на живий і динамічний процес розвитку освітньої організації. Лідерство в освіті не зводиться до адміністрування або контролю, воно виявляється у здатності будувати простір довіри, партнерства та професійної підтримки, де педагог має можливість проявляти ініціативу, відповідально діяти й розширювати власні професійні горизонти. Саме лідер задає культуру діалогу, етичної взаємодії та педагогічної свободи, сприяє формуванню командної стійкості,

ухваленню колегіальних рішень і рефлексивному ставленню до власної практики. Якщо менеджер забезпечує функціонування організації, то лідер забезпечує її розвиток: він не лише координує, а надихає; не лише планує, а проєктує смисли; не лише організовує процес, а створює умови для особистісного та професійного зростання кожного учасника освітньої спільноти.

Керівництво в освіті можна визначити як *офіційне право та відповідальність особи давати підлеглим доручення, координувати їхню діяльність та вимагати виконання прийнятих рішень*. У цьому сенсі керівництво є формальною складовою управління, що ґрунтується на адміністративних повноваженнях. Проте в освітньому середовищі керівні функції тісно переплетені з ширшими функціями менеджменту, що робить їх практично нероздільними. Процес управління розгортається як безперервний цикл: визначення цілей, планування завдань і засобів, організація діяльності та взаємодії, ухвалення рішень, регулювання процесів, мотивація учасників і контроль результатів. Усе це утворює динамічну структуру, у якій кожна управлінська функція закономірно переходить в іншу, формуючи цілісну систему керівництва.

Таке переплетення є природним у сфері освіти, де управлінські процеси пов'язані не лише з організацією праці, а й із комунікацією, педагогічною взаємодією, розвитком людського потенціалу та забезпеченням умов для навчання. Функції планування та організації визначають стратегічні й тактичні напрями роботи, створюючи основу для діяльності колективів та окремих працівників. Ухвалення рішень і оперативне регулювання забезпечують гнучкість і здатність адаптуватися до змін, тоді як мотивація сприяє залученню, відповідальності та створенню сприятливого професійного клімату. Контроль та оцінювання виступають завершальним етапом управлінського циклу, дозволяючи оцінити результати, виявити недоліки та коригувати подальші дії.

ФУНКЦІЇ КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ОСВІТИ



Участь керівника в досягненні поставлених цілей колективом або окремими працівниками безпосередньо визначається якістю виконання ним функцій, закріплених у професійних обов'язках. У сучасній управлінській практиці дедалі більшого значення набуває оцінювання не лише формальних результатів діяльності керівника, а й ефективності реалізації ним ключових ролей, що інтегрують комплекс лідерських функцій. До таких ролей належать:

- організатор колективу,
- наставник,
- захисник інтересів учасників освітнього середовища,
- споживач інформації,
- генератор ідей,

➤ поширювач знань.

Кожна з цих ролей розкриває окремий аспект управлінської діяльності – від створення умов для ефективної співпраці та розвитку персоналу до формування інформаційної культури та підтримання конструктивної комунікації. На їх основі формуються управлінські стилі й лідерські практики, що визначають якість освітнього процесу, мотиваційний клімат і динаміку професійного розвитку. З огляду на це виникає потреба у детальному розкритті змісту кожної ролі, оскільки саме вони становлять фундамент сучасного управлінського лідерства та є визначальними для ефективного функціонування освітньої організації.

РОЛІ КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ОСВІТИ

РОЛЬ	ЗМІСТ РОЛІ
Організатор колективу	Створює умови для ефективної взаємодії, вибудовує логіку спільної діяльності та формує оптимальну структуру роботи. Як організатор він забезпечує розподіл функцій, визначення пріоритетів, планування процесів і координацію дій між учасниками освітнього середовища. Організаторська роль передбачає вміння бачити цілісну картину, поєднувати індивідуальні ресурси працівників, управляти часом та підтримувати чіткий ритм роботи. Лідерські функції в цій ролі проявляються у здатності створювати середовище, де кожен учасник відчуває свою значущість, має чіткі орієнтири й працює в атмосфері взаємної підтримки та відповідальності.
Наставник	Роль наставника акцентує увагу на розвитку людського потенціалу. Керівник допомагає працівникам формувати професійні навички, долати труднощі, осмислювати власний досвід і знаходити індивідуальні траєкторії розвитку. Наставництво ґрунтується на довірі, емпатії та здатності керівника бачити сильні й слабкі сторони кожного працівника. Лідерська складова

	полягає у вмінні надихати, підтримувати, передавати знання та створювати умови для зростання. Наставник не лише навчає, а й сприяє формуванню самооцінки, професійної впевненості та автономності працівників.
Захисник інтересів учасників освітнього середовища	У цій ролі керівник виступає посередником між працівниками та зовнішнім середовищем, представляючи й відстоюючи їх інтереси. Він формує комунікаційні містки між колективом, владою, партнерами та іншими організаціями. Лідерські функції полягають у здатності аргументовано подавати позицію колективу, захищати його права, забезпечувати справедливість і прозорість рішень. Керівник у цій ролі створює відчуття безпеки, довіри та підтримки, що сприяє сформованості згуртованості та позитивного морально-психологічного клімату.
Споживач інформації	Як споживач інформації керівник збирає, аналізує й використовує дані для прийняття стратегічно обґрунтованих управлінських рішень. Він має орієнтуватися в сучасних тенденціях, нормативно-правових змінах, інноваціях, результатах моніторингів та досліджень. Ця роль передбачає високий рівень аналітичної культури, критичне мислення, уміння працювати з різними джерелами. Лідерський аспект полягає у використанні інформації не лише для контролю процесів, а й для їх розвитку, оптимізації та прогнозування майбутніх потреб.
Генератор ідей (знань)	Генератор знань – це керівник, який продукує ідеї, ініціює інновації, створює нові підходи, моделі та рішення. Він здатен розглядати проблеми нестандартно, сприяти творчому мисленню колективу й формувати культуру інтелектуального пошуку. У цій ролі керівник виконує функцію натхненника, який задає інтелектуальний тон, підтримує інноваційність і мотивує до професійного розвитку. Лідерська природа цієї ролі проявляється в умінні перетворювати ідеї на реальні зміни та надихати інших до участі в інноваційній діяльності.
Поширювач знань	Як поширювач знань керівник виступає провідником інформації, інструкцій, методик,

	концепцій та досвіду. Він організовує обмін знаннями між учасниками освітнього процесу, забезпечує відкритість інформаційних потоків і сприяє професійному зростанню колективу. Лідерський елемент полягає в тому, що керівник формує культуру навчання в організації, створює можливості для підвищення кваліфікації та підтримує процеси професійної комунікації. Поширювач знань зміцнює інтелектуальний потенціал колективу та стимулює розвиток компетентностей.
--	--

Оскільки актуальність лідерських якостей керівників освітніх ланок у сучасних умовах реформування є беззаперечною, особливої ваги набуває завдання формування чіткої, науково обґрунтованої та практично орієнтованої моделі розвитку їхньої лідерської компетентності. Сучасний освітній простір потребує керівників, здатних очолювати інноваційні процеси, мобілізувати потенціал колективів, забезпечувати сталість освітніх змін і втілювати цінності демократичного управління. Тому визначення змісту перспективної моделі розвитку лідерської компетентності стає ключовим аспектом удосконалення управлінської діяльності. Така модель має охоплювати систему знань, умінь, цінностей та особистісних якостей, що забезпечують керівникові здатність діяти стратегічно, ефективно комунікувати, приймати зважені рішення, мотивувати колектив, управляти змінами й створювати продуктивне, безпечне та гуманістично орієнтоване освітнє середовище. Вона повинна відображати вимоги сучасності, включати інструменти професійного зростання та передбачати можливість адаптації до нових управлінських викликів, що визначатимуть подальший розвиток освіти.

Сама ж лідерська компетентність розглядається як здатність особистості реалізовувати цілі, завдання, функції та технології лідерського управління, набувати професійного й соціального досвіду та вибудовувати конструктивні взаємини в межах групи. Це не лише вміння керувати, а й

готовність бути лідером – впливати, надихати, підтримувати інших і спрямовувати колектив до спільних результатів. У своїй суті лідерська компетентність є інтегрованою якістю особистості, що поєднує низку структурних компонентів.

Когнітивний компонент лідерської компетентності керівника освіти

Так, першим і фундаментальним є когнітивний компонент, він охоплює цілісну, системно організовану сукупність знань, без яких неможливо здійснювати сучасне лідерське управління освітнім середовищем. Йдеться не просто про поінформованість чи загальну ерудицію, а про усвідомлене володіння теоріями, поняттями, підходами та інструментами, які керівник здатен осмислювати, пов'язувати між собою й застосовувати в реальних управлінських ситуаціях. Саме когнітивний компонент задає «інтелектуальний каркас» лідерства, визначає, наскільки глибоко керівник розуміє природу впливу, особливості освітньої організації, групову динаміку, механізми мотивації, ризики та ресурси змін.

Передусім, керівник освіти має володіти знаннями сучасних теорій лідерства: харизматичного, трансформаційного, транзакційного, ситуаційного, сервісного (служіння), розподіленого, адаптивного тощо. Це дає змогу усвідомлювати різні моделі впливу на колектив, розуміти, як змінюється роль лідера в умовах реформ, криз, інновацій, а також обирати оптимальні стилі взаємодії залежно від контексту. Знання теорій дозволяє керівникові уникати стереотипних уявлень про «сильну фігуру зверху» й будувати більш гнучке, партнерське лідерство.

Надзвичайно важливим є розуміння психологічних основ лідерства. Керівник має знати закономірності групової динаміки, особливості неформального лідерства, механізми впливу та переконування, структуру міжособистісних стосунків у колективі. Він має орієнтуватися в поняттях довіри, авторитету, психологічної безпеки, емоційного клімату, розуміти, як формуються опір змінам, професійне вигорання, внутрішня мотивація. Це

знання дозволяє бачити приховані процеси – невисловлені конфлікти, напругу, неформальні коаліції, потенціал окремих працівників.

Обов'язковою складовою є знання теоретичних основ ефективного лідерства: принципів прозорості й підзвітності, етичних стандартів, гуманістичної спрямованості, орієнтації на розвиток людини, партнерство з громадою, дотримання прав людини в освіті. Керівник має розуміти, що лідерство в освіті завжди ціннісно навантажене: воно пов'язане з формуванням культурних, громадянських, моральних орієнтирів і не може зводитися лише до управлінської техніки.

Особливої ваги набувають знання щодо технологій командного управління. Керівник має добре орієнтуватися у принципах командоутворення, розподілу ролей, фасилітації групових процесів, прийняття колегіальних рішень, організації командних форм роботи (педагогічні ради, творчі групи, міждисциплінарні команди підтримки здобувачів, проєктні групи тощо). Він має розуміти відмінність між «формальною групою» і справжньою командою, знати етапи розвитку команди, типові труднощі (конфлікти, конкуренція, пасивність, домінування окремих осіб) і шляхи їх конструктивного розв'язання.

Не менш важливими є знання про стилі управління та стилі лідерства. Керівник має орієнтуватися в авторитарному, демократичному, ліберальному стилях, у гнучких, змішаних моделях, усвідомлювати їхні сильні й слабкі сторони. Окремої уваги потребує розуміння залежності стилю лідерства від людей і ситуацій: одна й та сама модель взаємодії може бути ефективною в кризовій ситуації та неефективною в умовах стабільного розвитку або творчої роботи. Тому керівник має знати основи ситуаційного підходу: як змінювати стиль залежно від рівня зрілості колективу, мотивації, досвіду, умов середовища.

До когнітивного компонента входять також знання щодо удосконалення власного стилю управління. Керівник має бути обізнаний у техніках самоаналізу, рефлексії, отримання зворотного зв'язку, методах

коучингу та супервізії, розуміти можливості наставництва для себе як лідера. Важливо знати, які якості та поведінкові патерни заважають ефективному лідерству (авторитаризм, емоційна закритість, уникання відповідальності, інертність) і які навпаки сприяють йому (відкритість до критики, готовність навчатися, гнучкість, самоконтроль).

У сучасних умовах особливо затребуваними є знання практичних методів управління в ситуаціях ризику та невизначеності. Керівник має розуміти основи кризового менеджменту, алгоритми дій у форс-мажорних обставинах (воєнні події, надзвичайні ситуації, різкі реформи, зміна нормативної бази), принципи антикризової комунікації, підтримки колективу й учасників освітнього процесу. Знання про те, як прораховувати ризики, будувати сценарії розвитку подій, готувати резервні плани («плани Б і С»), дають змогу керівникові зберігати керованість системи і не втрачати довіру людей.

Окремий пласт становлять знання про емоції та емоційне управління. Керівник має розуміти сутність емоцій, їхню роль у професійній діяльності, знати базові моделі емоційного інтелекту, принципи саморегуляції та емоційної підтримки інших. Це включає знання про стрес, професійне вигорання, механізми психологічної безпеки, особливості спілкування в емоційно напружених ситуаціях. Для лідера в освіті важливо усвідомлювати, як його власні емоційні реакції впливають на колектив, атмосферу, довіру, готовність людей взаємодіяти.

Керівник має орієнтуватися в типах конфліктів (ціннісні, рольові, міжособистісні, організаційні), у причинах їх виникнення, фазах розвитку, мати уявлення про стратегії поведінки в конфлікті (уникнення, пристосування, компроміс, співпраця, суперництво) та їх доцільність у різних ситуаціях. Він має знати основи медіації, переговорних технологій, фасилітації складних групових обговорень.

До когнітивного компонента входить і чітке розуміння відмінностей між лідерством та менеджментом. Керівник має знати, що менеджмент

більше пов'язаний із плануванням, організацією, контролем, регламентацією, тоді як лідерство – з баченням, натхненням, впливом, змінами. Важливо усвідомлювати, що в освіті потрібні обидва виміри: без менеджменту немає порядку й структури, без лідерства – розвитку й мотивації.

Нарешті, керівник освіти має володіти знаннями про основні типи і моделі лідерства (орієнтовані на завдання, на людей, на розвиток організації), розуміти, як саме вони проявляються в освітній сфері: у роботі з педагогічним колективом, здобувачами освіти, батьками, громадськістю, партнерами. Когнітивний компонент тут – це здатність бачити, називати й осмислювати власну практику через призму теорій: розуміти, чому той чи інший підхід працює, які в нього межі, і як його трансформувати.

Операційно-діяльнісний компонент лідерської компетентності керівника освіти

Операційно-діяльнісний компонент лідерської компетентності охоплює комплекс організаційних, управлінських, комунікативних і соціально-психологічних умінь, які забезпечують здатність керівника інтегрувати діяльність колективу у єдиний ефективний освітній простір. На відміну від когнітивного компоненту, що формує знання про лідерство, операційно-діяльнісний складник демонструє практичну реалізацію лідерства у дії – у конкретних управлінських ситуаціях, взаємодії, комунікації, організації роботи та підтримці команди.

Насамперед він охоплює *вміння управляти собою, своїм часом, емоціями, ресурсами, пріоритетами й станами*. Самоконтроль, емоційна стійкість, здатність діяти в умовах ризику, невизначеності або кризових змін є фундаментом для будь-якої лідерської поведінки. Керівник, який уміє регулювати власні емоції та усвідомлювати їхній вплив на колектив, здатен створювати атмосферу довіри, стабільності й безпеки.

Важко уявити сучасного керівника без умінь управляти іншими та групою як цілісною командою: формувати групову динаміку, координувати

діяльність колективу, розподіляти завдання, забезпечувати взаємодію між окремими учасниками освітнього процесу. Керівник має володіти навичками формування командних ролей, створення умов для командної компетентності, підтримки колегіальності й професійної взаємоповаги.

Окремий аспект становить *уміння працювати з представниками різних стилів лідерства*. У колективі завжди присутні працівники з різними темпераментами, управлінськими стилями, ступенями активності та рівнями включеності. Завдання керівника – не придушувати різноманітність, а організувати її як ресурс: використовувати сильні сторони кожного стилю, запобігати конфліктам, вибудовувати ефективну взаємодію між неформальними лідерами і командою. У світлі цього вміння доцільно виділити мікроуміння:

1) бути лідером для колег і здобувачів освіти, що означає демонструвати поведінкові зразки, формувати цінності, задавати реакції на складні ситуації, створювати атмосферу справедливості та взаємної підтримки.

2) стимулювати ініціативу, надихати, підтримувати професійний розвиток працівників;

3) виявляти лідерський потенціал інших, розвивати його, формувати команди на засадах довіри, компетентності та взаємної відповідальності. Керівник має вміти бачити приховані здібності, підтримувати молодих педагогів, надавати зворотний зв'язок, створювати простір для професійного зростання.

4) делегувати повноваження, забезпечувати розподіл ролей і відповідальностей, уникати надмірної централізації влади. Делегування дозволяє розкривати потенціал співробітників, розвантажувати керівника та модернізувати організаційну культуру.

5) здійснення керівництва через конструктивне вирішення конфліктів. Керівник має вміти аналізувати джерела конфліктів, визначати стратегію реагування, застосовувати медіацію, переговорні технології,

методи фасилітації складних обговорень. Лідерство в конфлікті – це не примус, а пошук балансу між інтересами сторін і збереження продуктивності освітнього середовища.

6) обирати оптимальний стиль лідерства, адаптуючи його до конкретної ситуації, особливостей колективу або індивідуальних потреб працівників. Гнучкість стилю визначає ефективність управління в умовах реформ, інновацій, кризових змін чи швидкої трансформації освітнього контексту.

7) здатність керівника генерувати продуктивні ідеї, ініціювати зміни, брати на себе роль інноватора.

8) утілювати власні ідеї, залучати колектив до інновацій, підтримувати творчі пошуки – це прояв діяльній сили лідера.

Наступна група вмінь – це бути *відкритим до нових ідей*, відзеркалює відкритість до нового означає готовність сприймати альтернативні підходи, сучасні методики, інноваційні управлінські рішення та педагогічні практики. Це не просто пасивне прийняття інформації, а активна позиція щодо пошуку кращих інструментів управління, аналізу їхньої ефективності та можливостей адаптації до власного освітнього середовища. Відкритість передбачає гнучкість мислення, відсутність страху перед змінами, здатність розглядати інновації як ресурс розвитку, а не загрозу стабільності.

Уміння працювати з обмеженою інформацією для керівника освіти є не просто технічною компетентністю оперативного прийняття рішень, а однією з ключових характеристик його професійної зрілості. У сучасному освітньому середовищі надзвичайно рідко трапляються ситуації, у яких управлінець володіє повною, перевіреною та несуперечливою картиною подій: дані надходять фрагментарно, позиції учасників відрізняються, інтерпретації конфліктують, а часовий ресурс для аналізу обмежений. Тому керівництво, це не лише про вибір між варіантами, а передусім про здатність діяти в невизначеності, утримувати баланс між ризиком і відповідальністю, не допускаючи поспішних рішень чи імпульсивної реакції.

Лідер освітньої організації повинен уміти розгортати гіпотези, будувати кілька сценарних прогнозів, відрізняти факти від припущень, а також зберігати етичну нейтральність доти, доки не зібрано достатньо свідчень для обґрунтування управлінського кроку. Це вміння включає не лише аналітичну складову, а й внутрішню стійкість, здатність залишатися відкритим до нових даних, визнавати помилки, коригувати попередні позиції та діяти в інтересах спільноти, а не під тиском емоцій або зовнішніх очікувань.

Робота з обмеженою інформацією, це не просто про ухвалення рішень, а про культуру управління, в якій домінують розсудливість, прозорість, етичність і готовність до поступового уточнення позицій, а не до негайного пошуку винних чи поверхневих рішень.

Уміння діяти в режимі невизначеності набуває для керівника закладу освіти статусу базової управлінської компетентності, оскільки сучасна освітня система функціонує в умовах постійних реформ, змін нормативної рамки, безпекових ризиків, воєнних обмежень, перерв електропостачання, інформаційних атак і реальних загроз, що охоплюють ракетні обстріли, повітряні тривоги, евакуаційні сценарії та вимушені переходи між формами навчання.

Управління закладом у таких умовах передбачає не лише здатність оперативно реагувати на кризові виклики, а й утримувати цілісність освітнього процесу, забезпечуючи неперервність навчання, координацію команди та емоційно-психологічну стабільність здобувачів освіти і персоналу. Це означає, що лідер не просто виконує адміністративні функції, а виступає гарантом спокою, передбачуваності та організаційної стійкості всередині середовища, яке поза закладом може бути хаотичним, небезпечним або непередбачуваним.

Діяльність у невизначеності ґрунтується на стратегічному мисленні, здатності прогнозувати сценарії різного рівня ризику, своєчасно мобілізувати ресурси, перерозподіляти управлінські пріоритети,

ухвалювати рішення з неповною інформацією і водночас залишатися відкритим до корекції попередніх кроків, якщо реальність змінюється швидше, ніж нормативні документи чи плани. Вольова стійкість керівника, його етична послідовність, вміння комунікувати без паніки та підтримувати в колективі довіру стають ключовими чинниками інституційної витривалості, адже саме керівник визначає рівень психологічної безпеки організації, задає темп адаптації та формує механізми самозбереження спільноти, яка щоденно діє у просторі соціальних і небезпечних турбулентностей.

Використання *принципів служіння людям, відповідальності та ініціативності*. Лідер освіти має усвідомлювати, що його діяльність спрямована на благо суспільства, розвиток особистостей і підтримку колективу.

Принцип служіння людям означає, що керівник не просто «керує», а працює для створення умов, у яких працівники та здобувачі освіти можуть реалізувати свій потенціал.

Відповідальність проявляється у готовності приймати наслідки власних рішень, бути чесним і прозорим у діях, дотримуватися етичних норм.

Ініціативність – це здатність керівника не чекати вказівок, а самим пропонувати й започатковувати зміни, стимулювати розвиток колективу, відкривати нові можливості та ефективно реагувати на проблеми.

Здатність ефективно виходити зі стресових і кризових ситуацій. Керівник освіти має вміти управляти стресом – як власним, так і колективним. Це передбачає використання технік саморегуляції, володіння стратегіями подолання емоційної напруги, вміння забезпечити підтримку працівникам у кризових обставинах. Важливою навичкою є здатність зберігати раціональність мислення у стресі, приймати виважені рішення, уникати імпульсивних дій і транслиувати колективу відчуття стабільності й упевненості.

Застосування тактик *розумного переконання* є однією з ключових компетентностей сучасного керівника в освіті, оскільки передбачає здатність впливати не шляхом тиску, владного домінування чи адміністративного примусу, а через аргументацію, критичний діалог, логічне обґрунтування управлінських рішень, демонстрацію їхньої доцільності та довгострокових переваг. Така тактика спирається на інструменти активного слухання, емоційної чутливості, емпатійного розуміння позицій учасників освітнього процесу і здатність враховувати приховані очікування, мотиваційні фактори та занепокоєння колективу.

Розумне переконання не нав'язує правильність рішення, а розгортає сенси, доводить його вплив на якість освітнього процесу, психологічний клімат, професійний комфорт і перспективи розвитку. Керівник, який володіє цією навичкою, здатен не лише отримувати формальну згоду працівників, а й забезпечувати добровільне прийняття змін, мінімізувати опір нововведенням, трансформувати недовіру на етапі переходу до нових моделей роботи в конструктивне ставлення і партнерський формат взаємодії. Саме завдяки тактикам розумного переконання керівник виступає агентом внутрішньої стабілізації та об'єднання, формуючи в колективі готовність співпрацювати, довіряти та розділяти відповідальність за результати, а не очікувати директив чи покарань як єдиного механізму управління.

Формування психологічної стійкості колективу. Психологічна стійкість – це здатність колективу зберігати функціональність, мотивацію та працездатність навіть за умов високої напруги, невизначеності чи кризи. Роль керівника полягає в тому, щоб створювати безпечний емоційний клімат, заохочувати взаємну підтримку, підсилювати внутрішні ресурси працівників. Лідер забезпечує збалансоване навантаження, підтримує професійне зростання, демонструє приклад стресостійкості та сприяє розвитку навичок саморегуляції й взаємодопомоги. Використання емоційного інтелекту в управлінні – уміння розуміти емоції власні та колег,

регулювати їх, підтримувати інших, зменшувати напругу, створювати безпечний простір для комунікації.

Особистісний компонент лідерської компетентності керівника освіти

Цей компонент являє собою складний комплекс інтелектуальних здібностей, характерологічних рис, універсальних лідерських якостей та специфічних індивідуальних властивостей, які забезпечують керівникові можливість ефективно реалізовувати свою місію в освіті.

МАТРИЦЯ СТРУКТУРНИХ ЕЛЕМЕНТІВ ОСОБИСТІСНОГО КОМПОНЕНТА ЛІДЕРСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ОСВІТИ

<i>Інтелектуально-пізнавальні якості</i>				
стратегічна прозорливість	здатність бачити закономірності	креативність	критичне мислення	розсудливість
інтелектуальна мобільність	професійна грамотність	пізнавальна активність	широка ерудиція	дослідницька допитливість
здатність до швидкого навчання	гнучкість інтелекту	інтуїтивне передбачення	логічність	аналітичне мислення
<i>Характерологічні та поведінкові якості</i>				
тактовність	толерантність	ініціативність	уважність	адаптивність
творча активність	чесність	відкритість до діалогу	спостережливість	порядність
сміливість	впевненість без самовпевненості	емоційна стабільність	внутрішня цілісність	амбітність у здоровому сенсі
незалежність суджень	мобільність	самодисципліна	урівноваженість	прагнення до результату
наполегливість	комунікабельність	працездатність	енергійність	здатність впливати
дисциплінованість	відповідальність	оптимізм	відданість	емпатійність
<i>Загальні лідерські якості</i>				
емоційний інтелект	здатність до рефлексії	орієнтація на партнерство	культура відповідального лідерства	надійність у взаєминах
адекватність самооцінки	розвинена самосвідомість	здатність до саморегуляції	гуманістична позиція	упевненість у власних діях

виважена система моральних орієнтирів	висока внутрішня мотивація	ціннісна визначеність	орієнтація на розвиток інших	етичність
<i>Специфічні лідерські якості</i>				
уміння надихати інших	харизма	бачення перспективи	здатність формувати командну культуру	рольова гнучкість
клієнтоорієнтованість (орієнтація на потреби людей)	стратегічне лідерство	прагнення до досягнень	лідерська спрямованість	сформований лідерський потенціал
готовність до змін	потреба у професійному та суспільному визнанні	стійкість у складних умовах,	орієнтація на саморозвиток	здатність впливати переконанням

Отже, в сучасних умовах соціокультурних та економіко-політичних трансформацій лідерський потенціал керівника постає не лише як індивідуальна характеристика, а як ключова умова збереження керованості, стабільності та поступального розвитку освітньої сфери. Лідерство, у свою чергу, набуває статусу стратегічного інструмента реформування професійної освіти, модернізації освітнього простору та оновлення управлінських практик, що відповідають вимогам європейської інтеграції, демократизації та глобальної конкуренції. У цих умовах лідерська компетентність перестає бути факультативною складовою професіоналізму й виходить на рівень базової детермінанти ефективності освітнього управління: саме вона забезпечує готовність керівника діяти в режимі невизначеності, приймати відповідальні рішення, підтримувати команду, формувати мотиваційне середовище та забезпечувати якісні зміни.

Список використаних джерел

1. Нестуля С. І. Поняття лідерської компетентності сучасного менеджера: збірник наукових праць «Витоки педагогічної майстерності». 2018. Випуск 21. С 133-137

2. Сергеева Л. М. Лідерство в управлінні професійно-технічним навчальним закладом. К.: АртЕкономі, 2011. 144 с.
3. Хміль Ф. І. Основи менеджменту: Підручник. К.: Академвидав, 2003. 608 с.
4. Школа лідерів професійної освіти як інноваційна модель підвищення кваліфікації педагогів в умовах сталого розвитку: цифровий програмно-методичний комплекс: В. Сидоренко, А. Єрмоленко, Л. Горошкова / за науковою редакцією доктора педагогічних наук В. В. Сидоренко. Біла Церква: БІНПО, 2021. 114 с.

РОЗДІЛ 2.

СТРАТЕГІЧНЕ УПРАВЛІННЯ ТА РОЗВИТОК ЗАКЛАДУ ОСВІТИ

2.1. Стратегічне планування

Поява менеджменту як самостійної сфери знання наприкінці XIX століття була не випадковою. На той час суспільство вступало у період індустріального зламу, зростання фабричного виробництва, технологізації процесів і масштабування підприємств. Момент 1886 року, коли президент компанії Yale & Towne Г. Таун виступив із доповіддю «Інженер як економіст», можна вважати точкою фіксації нового управлінського мислення: уперше було публічно заявлено, що керівництво виробничими процесами – не стихійний інструмент чи просто частина технічних обов'язків, а самостійна професійна діяльність, яка вимагає спеціальних знань, навичок і теорії.

Це означало, що технічної грамотності інженера більше не достатньо. Організація виробництва, робота з людьми, розподіл ресурсів, планування, оптимізація праці та управління ринковими ризиками стали настільки складними, що потребували нової професії – менеджера, фахівця з організації та координації діяльності інших.

На початку XX ст. управлінські ідеї зазнали докорінних змін. Це було зумовлено кількома масштабними процесами: розширенням економіки та зміною структури зайнятості населення: зростанням промисловості, урбанізацією, появою нових сфер діяльності – сервісу, інформаційного сектору, управління, комунікацій; ускладненням виробничих процесів і збільшенням масштабів підприємств, що перетворювалися на багаторівневі організації з численними департаментами, керівними ланками і

технологічними циклами; формуванням масового бізнесу, який більше не був локальним чи сімейним – він ставав корпораціалізованим і потребував чітких систем планування, контролю, обліку, делегування повноважень; необхідністю стратегічного бачення, що виходило за межі простого керівництва людьми і виробництвом та вимагало прогнозування, моделювання майбутніх результатів, аналізу ринку, моніторингу конкурентних переваг.

Ці фактори спричинили перехід від інженерно-практичного управління до професійного, раціоналізованого, науково обґрунтованого менеджменту.

Наслідки для становлення менеджменту як науки

1) Змінюється статус керівника, він більше не обмежується роллю технічного наглядача або наглядового майстра. Керівник стає організатором людських і ресурсних процесів, відповідальним за результати роботи всієї системи.

2) З'являються підвалини майбутніх класичних шкіл менеджменту: наукового управління, адміністративної, поведінкової, системної та процесної.

3) Менеджмент виходить за межі виробництва, він починає поширюватися на інші сфери суспільного життя – освіту, державне управління, соціальний сектор, що відкриває можливість управлінської універсализації.

4) З'являються перші курси, інститути, спеціальності, література та наукові журнали, присвячені менеджменту як окремій галузі знань.

Метою аналізу типів та змісту стратегічного управління в освітніх організаціях є розуміння того, як саме керівні структури прогнозують майбутні стани системи, моделюють траєкторії її розвитку та адаптують управлінські рішення до мінливих зовнішніх умов. Стратегічне управління, будучи не лише інструментом, а й методологічним підходом, орієнтується на формування довгострокового бачення розвитку, передбачення ризиків і

проектування управлінських впливів, здатних забезпечити стійку динаміку освітньої організації в середовищі невизначеності.

Первісний етап формування стратегічного підходу (50–60-ті роки XX століття) відображає перехід від традиційного, реактивного управління до системного передбачення й узгодженого регулювання організаційних процесів. У цей період домінує концепт «управління за відхиленнями», що ґрунтувався на фіксації порушень у функціонуванні організації та здійсненні коригувальних дій. Його сутність полягала не в інноваційних проривах, а у стабілізації вже досягнутого рівня ефективності та підтриманні функціональної рівноваги.

Керівництво діяло на основі таких принципів:

- орієнтація на поточні цілі та досягнення результатів короткострокового планування;
- своєчасне реагування на відхилення у роботі, а не їх попередження або випередження;
- опора на внутрішні ресурси організації, які розглядалися як головний інструмент підтримання рівноваги;
- припущення про стабільність зовнішнього середовища, що обмежувало потребу в стратегічних нововведеннях;
- домінування фінансового та адміністративного контролю над гнучким прогнозуванням;
- функція планування зводилася до складання бюджетів і поточних планів без включення довгострокових ризиків, змін і можливостей.

Фактично поточне управління було спрямоване на підтримання статусу-кво: корекція здійснювалася лише тоді, коли організація відхилялася від заданих параметрів. Це створювало умови для контролю, проте не формувало умов для перспективного зростання.

Другий тип стратегічного управління закономірно виник у період, коли організації вже не могли функціонувати лише через корекцію відхилень

і підтримання стабільності. Середовище почало демонструвати більшу динаміку, зростала конкуренція, посилювалася технологічна модернізація та диференціація економічних і соціальних процесів. У цих умовах управління від досягнутого постає як новий щабель, що поєднує здобуту практику стабілізаційних механізмів із переходом до розвитку та перетворень.

Сутність цього етапу полягає у спрямуванні діяльності організації не лише на реагування, а й на передбачення можливих ситуацій, прогнозування ресурсів, планування майбутніх умов функціонування. Керівництво починає працювати не з минулими відхиленнями, а з майбутніми можливостями.

Ключові характеристики та переваги управління від досягнутого

1. На цьому етапі критично важливими стають аналітичні методи роботи – організація вже не просто фіксує зміни у внутрішніх і зовнішніх показниках, а починає аналізувати тенденції, шукати першопричини появи проблем і прогнозувати сценарії розвитку.

2. Планування відбувається шляхом аналітичного перенесення на майбутнє тих параметрів, які вже довели свою ефективність. Організація передбачає свою діяльність на основі досягнутих результатів, використовуючи їх як базу для проєкції: якщо певні підходи працювали, вони стають моделлю для наступних кроків.

3. Цей період знаменує перехід від стабілізуючого управління до передбачувального. Керівництво вже не лише реагує на реальність, а й намагається її моделювати, створювати умови, у яких майбутні зміни не застануть систему непередбаченою. Це означає і поява перших стратегічних планових документів, і орієнтація на розвиток, а не просто функціонування.

4. Відбувається поступове навчання системного планування: організації набувають досвіду роботи з аналітичними звітами, регламентами, бюджетами, нормативними документами та починають інтегрувати їх у практику управління. З'являється культура обліку, оцінювання, структурованості планів дій.

5. Важливим результатом стає гармонізація управлінської взаємодії. Не лише керівник приймає рішення, але й персонал залучається до виконання цілей, відбувається розширення комунікаційних каналів, підвищується прозорість управлінських намірів і механізмів прийняття рішень. Це сприяє формуванню узгодженого організаційного руху, орієнтованого на спільно розділену стратегію.

На початку 1980-х років зовнішнє середовище стає динамічнішим, ринкові зміни – інтенсивнішими, а цикли оновлення – коротшими. Організація більше не могла діяти, спираючись лише на попередні досягнення:

- трансформації суспільства,
- поява масових комунікацій,
- коливання ринку,
- глобалізаційні процеси
- вимагали від управління не корекції відхилень і не прогнозування «за інерцією», а переосмислення самої логіки існування організації.

Саме в цей період відбувається концептуальний злам: організація вже не пристосовується до середовища, а прагне випередити його. Формується ключова ідея етапу, розвиток організації не є автоматичним продовженням її минулих досягнень – це результат свідомо поставлених цілей і стратегічного вибору.

Основні характеристики:

1. Керівник переходить від контролюючого до прогнозуючого і моделюючого стилю.
2. Організація вперше ставить питання не тільки «як працювати», а й «яке місце посісти в майбутній картині соціального чи економічного простору».

80-ті роки XX ст. – це період остаточного переходу від реактивних та стабілізаційних моделей управління до стратегічного проектування

майбутнього, у якому цілі стають не результатом досягнутого, а початковим конструктором майбутньої організаційної траєкторії.

Четвертий етап в еволюції стратегічного управління, що бере свій початок із 90-х років ХХ століття, позначає формування повноцінної управлінської парадигми, орієнтованої не лише на прогнозування майбутнього, а й на активне його конструювання. На цьому етапі стратегія вперше розглядається як стрижень управлінської діяльності, а не як допоміжний інструмент планово-корекційного процесу. Стратегічне управління перестає бути довгостроковим плануванням або екстраполяцією досягнутого стану – воно набуває змісту гнучкого, адаптивного і випереджального способу організації розвитку.

Термін «стратегічне управління» використовується для позначення якісної відмінності між оперативними, поточними управлінськими діями та управлінням на рівні формування нової політики, місії, ціннісних засад і цільових орієнтацій організації. Його поява у науковому дискурсі на межі 60–70-х років стала реакцією на масштабні зрушення у соціальному середовищі, економіці, технологіях та культурі, які вимагали кардинальної зміни управлінського мислення: від підтримання стабільності до випередження трансформацій і формування багатовекторних сценаріїв розвитку.

Саме стратегічне управління у 90-ті роки починає виконувати функцію не контролюючої системи, а системи розвитку, у межах якої зовнішнє середовище розглядається не як загроза чи змінна величина, а як простір можливостей. Організації переходять до усвідомленого позиціонування у цьому просторі, до створення довгострокових стратегій, які адаптуються до темпів змін і одночасно формують власні правила присутності у соціально-економічних процесах.

Зазначений етап характеризується зміцненням стратегічної культури: керівник набуває рис лідера змін, стратегічного аналітика і модератора трансформацій, здатного прогнозувати загрози, бачити нові траєкторії

розвитку, управляти ризиками і формувати ціннісну основу організаційної поведінки. Розвиток цього підходу у світовому управлінському полі значно випередив його впровадження у соціальній та освітній сферах, проте поступове закріплення стратегічних принципів на рівні державної освітньої політики стало ключовим кроком до модернізації управління освітою.

Стратегічне управління в освітній галузі нормативно закріплено у законах і державних документах, які визначили перехід від оперативних форм керування до системи, що передбачає планування інноваційного розвитку, реагування на виклики глобалізації, зміну форматів освітньої діяльності, інтеграцію у європейський освітній простір. Уведені положення не лише окреслюють наміри щодо модернізації, а й інституціалізують стратегічну модель управління як базову, необхідну і таку, що узгоджується з вимогами часу.

Таким чином, четвертий етап розвитку стратегічного управління є не просто логічним продовженням попередніх фаз, а якісним переходом до нової управлінської свідомості, в якій розвиток розглядається як безперервний і випереджальний процес, а стратегія – як спосіб мислення, побудови взаємодії та визначення майбутнього.

Сучасний етап розвитку стратегічного управління в Україні визначається переходом від нормативного закріплення стратегічних механізмів до їх практичного впровадження, інституційної стабілізації та адаптації до умов багаторівневих кризових впливів, геополітичних трансформацій і глобальних тенденцій освітньої інтеграції. Стратегія перестає функціонувати як формальний вимір управління, стаючи інструментом забезпечення стійкості, координації та відновлення державних і освітніх систем у ситуаціях тривалого соціального та політичного напруження.

Ключовим системним викликом для сучасного етапу є поєднання двох необхідностей: з одного боку, створення умов для довгострокового моделювання розвитку, з іншого – забезпечення оперативної реакції на

динамічні зміни воєнного, економічного, цифрового та демографічного характеру. Тому стратегічне управління нині набуває ознак адаптивності, стійкості та сценарного планування, орієнтованого на змінність умов і потреби держави, громад та освітніх інституцій.

Особливістю сучасної моделі є активне зміщення акценту з управління стабільністю на управління невизначеністю, коли майбутнє не стільки передбачається, скільки конструюється через реалізацію множинних стратегічних траєкторій, здатних діяти паралельно. В умовах воєнних дій, економічних коливань, часткових втрат людського й інтелектуального капіталу стратегічна позиція керівництва спрямована на збереження життєздатності системи, ефективне розпорядження ресурсами, нарощування інноваційного потенціалу та підтримання соціальної згуртованості.

Суттєвого значення набуває цифровий чинник: управління організаційними та освітніми процесами дедалі більше переходить у сферу цифрової ідентифікації, електронного документообігу, аналітичних платформ, автоматизованих систем моніторингу і прогнозування. Стратегічні рішення ухвалюються з використанням аналітики великих даних, цифрових профілів, алгоритмів оцінювання результативності, що формує якісно нову культуру управлінського аналізу.

У сучасних умовах стратегічне управління інтегрується з гуманітарно-соціальним виміром, оскільки головним предметом впливу стає не лише інституційна результативність, а й людський капітал, психологічна стійкість і соціальна згуртованість суспільства. Стратегічні документи державного рівня дедалі частіше відображають координати комплексної відбудови, інноваційної економіки, цифровізації та формування стійкої моделі соціального розвитку. Це дозволяє виділити ряд концептуальних положень.

1) Процеси планування в освітній галузі не можуть відбуватися за універсальними правилами управління, характерними для промислового чи

комерційного секторів. Вони підпорядковані особливій логіці функціонування освіти як соціокультурної підсистеми, що формує людський капітал, забезпечує розвиток суспільства та транслює ціннісні моделі. Тому планування в освіті має враховувати комплекс взаємопов'язаних концептів.

2) Державна освітня політика визначає стратегічні цілі, пріоритети, норми і рамки діяльності. Вона задає орієнтири для модернізації, цифровізації, інклюзивності, якості та міжнародної інтеграції. Будь-яка освітня стратегія на інституційному рівні має бути погоджена з державними програмами, рамками, вимогами та реформами.

3) Стан освітньої сфери окреслює реальний контекст планування: кадрову ситуацію, інфраструктурні ресурси, якість навчального середовища, рівень автономії, інноваційності та цифрової готовності. Планування не може бути відірваним від того, що система реально здатна забезпечити.

4). Характер суб'єкта та об'єкта планування передбачає розуміння, хто планує (держава, місцева громада, керівництво закладу, педагогічний колектив) і на кого спрямоване планування (здобувачі освіти, освітні програми, управлінський персонал).

5) Часовий горизонт планування має бути чітко окресленим: короткостроковий (оперативний), середньостроковий (реформаторський), довгостроковий (інноваційно-стратегічний). Планування в освіті особливо чутливе до часових меж, оскільки результати освітніх рішень проявляються відстрочено.

6) Цифровізація освітнього простору докорінно змінює механізми планування: цифрові платформи, аналітика даних, електронний документообіг, дистанційне та змішане навчання, цифрові сервіси для оцінювання та моніторингу стають складовими стратегічних планових рішень.

7) Контрольовані та неконтрольовані фактори впливають на адаптивність планування. Контрольовані пов'язані з внутрішнім менеджментом, ресурсами, політикою закладу. Неконтрольовані – з війною,

міграційними процесами, демографічними змінами, нормативними оновленнями, глобальними кризами. Стратегічне планування має враховувати обидва типи впливів.

8) Конкуренція на ринку освітніх послуг підсилює потребу позиціонування: освітні інституції мають не просто виконувати державні вимоги, а пропонувати унікальні траєкторії, програми, моделі супроводу, інноваційні формати навчання, що забезпечують привабливість та якість.

9) Теоретичне, методологічне, методичне, інформаційне та комунікаційне забезпечення формує інтелектуальну основу планування: без науково обґрунтованих стратегій, інструментів моніторингу, цифрової аналітики, критеріїв якості планування буде реактивним або формальним.

10) Фінансування освітньої галузі виступає системним обмеженням і стимулом. Бюджетні, грантові, благодійні, партнерські та міжнародні джерела визначають можливість реалізації проєктів, модернізації інфраструктури, цифрових платформ, кадрового розвитку.

11) Національні та міжнародні інтеграційні процеси формують рамки порівнянності, мобільності, визнання кваліфікацій, участі у програмах ЄС, модернізації освітніх стандартів. Інтеграція означає узгодження планування з глобальними викликами, цифровими трендами та вимогами сталого розвитку.

12) Стратегічне планування освітньої галузі має візуалізуватися у вигляді системи, де стратегічна мета, визначені параметри та інструменти досягнення стають не декларативними, а структурно закладеними в управлінську динаміку, де превалюючими рисами є:

Визначення стратегічної мети, завдань та параметрів розвитку закладу освіти передбачає не лише формальне окреслення бажаного результату, а насамперед узгодження управлінських орієнтирів із базовою місією освіти та її фундаментальними цінностями: гуманістичністю, якістю, мобільністю, інклюзивністю, цифровою відкритістю, академічною доброчесністю та відповідністю міжнародним орієнтирам.

У цьому контексті мета не може обмежуватися організаційними чи технологічними показниками успіху, адже освіта виконує не лише сервісну чи інституційну, а суспільну, культуротворчу й ціннісну функції. Стратегічні наміри мають фіксувати не просто напрям руху, а сенс існування освітньої організації, її здатність бути простором розвитку особистості, соціальної інтеграції та рівного доступу до знань. Тому підхід до формування цілей передбачає осмислення освіти як відкритої соціальної системи, що відповідає на цивілізаційні виклики, забезпечує безпеку та сталість спільноти, формує культуру демократії та солідарності, а також створює умови для безперервного професійного і життєвого саморозвитку. Стратегія, узгоджена з місією, є не лише інструментом управління, а й гарантією того, що всі моделі розвитку, процеси оновлення та структурні перетворення закладу залишаються в межах ціннісної логіки освіти: не просто продукують результат, а надають йому гуманітарного змісту, сприяючи формуванню зрілої, відповідальної та життєстійкої особистості.

Моделі, алгоритми та механізми досягнення стратегічної мети формують сутнісну основу практичної реалізації планування, адже саме вони переводять абстрактну управлінську ідею у вимір конкретної дії, відповідальності та технологічної реалізованості. Якщо стратегічна мета окреслює сенс і довгострокову траєкторію розвитку закладу, то механізми її втілення визначають логіку щоденного управлінського руху: від постановки завдань до моніторингу результатів і ризикових корекцій.

У цьому контексті особливого значення набувають інструменти стратегічного аналізу, сценарного прогнозування, ризик-менеджменту, цифрового моніторингу, інституційного партнерства та управлінської аналітики, які дозволяють керівнику не просто планувати, а й конструювати альтернативні траєкторії майбутнього розвитку з урахуванням зовнішніх змін, непередбачуваності соціально-політичних процесів і внутрішньої динаміки освітньої організації. Саме тут і відбувається перехід від декларативного планування до стратегічно вмотивованого управління: цілі

перестають бути формальною рамкою і набувають характеру проєктованої, гнучкої і водночас контрольованої реальності, у якій планування виступає не завершеним документом, а безперервним процесом уточнення, адаптації та вибудовування майбутнього на основі відповідальних, доказових і ціннісно узгоджених рішень.

Виокремлення контрольованих і неконтрольованих факторів забезпечує реалістичність управлінського планування, адже дозволяє керівнику чітко розмежувати ділянку відповідальності від сфери зовнішніх впливів, які не підлягають інституційному регулюванню.

Освітня система діє в багатофакторному середовищі, у якому співіснують передбачувані, керовані детермінанти (ресурси закладу, кадрова політика, управлінські рішення, структура фінансування, внутрішня регламентація) та змінні зовнішні чинники, що не піддаються прямому контролю (демографічні коливання, міграційні процеси, війна та її безпекові наслідки, нормативні реформи, економічна турбулентність, глобальна конкуренція за освітні ринки і людський капітал). Саме зіткнення цих двох площин, керованої та некерованої формує зону невизначеності, де стратегії вимушено стають гнучкими, а плани потребують сценарної варіативності, системи ризик-менеджменту, цифрового моніторингу й оперативних корекцій.

Уміння керівника відрізнити те, що можна змінити рішенням, від того, що необхідно прийняти як зовнішнє обмеження, є не лише технікою планування, а критерієм професійної стійкості: план стає не статичним документом, а адаптивною моделлю майбутнього, здатною коригуватися під впливом кризових чинників, зберігаючи при цьому ціннісну рамку й стратегічний вектор розвитку закладу.

Системно-функціональний аналіз внутрішньогалузевого середовища виступає ключовою основою стратегічних управлінських рішень, оскільки дозволяє розглядати освітню організацію не як механічну сукупність підрозділів і регламентів, а як складну багаторівневу систему, у якій

щоденно взаємодіють кадровий потенціал, організаційна структура, механізми забезпечення якості, моделі внутрішньої комунікації, цифрова інфраструктура, соціальна та психологічна динаміка колективу. Такий аналіз передбачає не лише аудит професійної компетентності педагогів і управлінців, адекватності розподілу повноважень, результативності методичних і супервізійних процесів, а й оцінювання внутрішніх механізмів підтримки, безпеки, інклюзивності та відкритості до інновацій. Він дозволяє виявити не просто проблемні зони чи дефіцит ресурсів, а й потенційні точки росту, латентні резерви кадрового та технологічного розвитку, рівень готовності системи до модернізаційних зрушень, ступінь зрілості внутрішньої культури та здатність організації витримувати навантаження кризових фаз і зовнішніх ризиків.

Системно-функціональний підхід переводить управлінський аналіз із площини «усунення недоліків» у вимір стратегічного проєктування: він дає змогу побачити, як внутрішні елементи впливають одне на одного, де виникають структурні розриви, а де формуються зони синергії, що робить можливим не просто коригування процесів, а свідоме формування нових траєкторій розвитку, які відповідають ціннісним принципам освіти, інституційній місії закладу та вимогам сучасного соціокультурного контексту.

Інвестиційно-інноваційна складова визначає здатність освітньої галузі до оновлення, технологічного переоснащення, науково-дослідної динаміки та формування сучасної культури навчання, у якій розвиток людського капіталу розглядається як стратегічний ресурс, а не як допоміжна змінна. Інвестиції в освіту трансформуються у стійкі соціальні ефекти лише тоді, коли поєднують фінансову, кадрову й інституційну логіку: надходження ресурсів стають не просто оновленням матеріальної бази чи закупівлею обладнання, а формуванням інноваційної екосистеми, що включає цифрові платформи, сучасні бібліотечно-медіацентрові середовища, STEM/STEAM-інфраструктуру, лабораторії, простори

дослідницьких практик, сервіси безпеки та доступності. Інвестиції у людський капітал, підвищення кваліфікації, педагогічне наставництво, кадрову мобільність, розвиток управлінських і цифрових компетентностей, забезпечують не лише конкурентоспроможність закладу, а й формують його соціальну стійкість, здатність протистояти кризовим фазам і швидким технологічним зрушенням.

Методологія стратегічного планування в освітній галузі визначається не лише інтеграцією класичних управлінських підходів, а передусім виробленням нової авторської управлінської парадигми, що враховує багатовимірність освітнього простору, цифрову прогресію та соціокультурну турбулентність.

Сучасні дослідження підтверджують недостатність традиційних лінійних планових моделей, які виявилися несинхронними з темпами реформ, цифровими змінами і впливом зовнішніх факторів. Проблемним аспектом залишається розрив між стратегічними державними документами і практичними механізмами імплементації змін на рівні освітнього середовища, що формує потребу у розробці комплексної адаптивної методології.

У цьому контексті запропоновано авторську систему методів стратегічного планування, яка охоплює гнучкі, ситуаційні та інтегративні підходи.

По-перше, метод стратегічної візуалізації майбутнього полягає у проєктуванні майбутнього стану освітнього середовища не як абстрактної мети, а як структурованої подієвої карти розвитку з визначеними точками змін, ризиками, смисловими векторами і бажаними соціальними ефектами.

По-друге, метод динамічного коригування стратегічних змін передбачає гнучке, поетапне й негайне коригування цілей і параметрів відповідно до стану невизначеності, соціальної напруги, безпекових ризиків, демографічних та цифрових зрушень.

По-третє, метод стратегічної синергії забезпечує поєднання управлінських, освітніх, економічних і цифрових рішень у єдиному полі розвитку, де освітня система функціонує не як автономний організм, а як взаємопов'язаний соціальний інститут, що залежить від ресурсів, технологій, партнерств і політичної стабільності.

По-четверте, метод багатоканального моделювання передбачає одночасне планування декількох сценаріїв: стабілізаційного, кризового, форсованого інноваційного, міжнародного інтеграційного; кожен з яких може бути активований залежно від темпів світових та внутрішніх трансформацій.

По-п'яте, метод персоніфікованої відповідальності закладає зміну логіки системного управління: відповідальність більше не розчиняється у структурі, а фіксується за конкретними управлінськими позиціями і групами, що забезпечує підзвітність, прозорість і відстежуваність результатів.

Окремо виділяється метод адаптивної цифрової аналітики, що передбачає використання великих даних, освітньої статистики, алгоритмів прогнозування, моніторингових панелей і баз автоматизованого оцінювання для ухвалення стратегічних рішень.

Базовими принципами концептуального забезпечення стратегічного планування освітньої галузі є фундаментальні регулятори управлінського мислення, що визначають характер, глибину, спрямованість і результативність стратегічних рішень:

- принцип системності передбачає осмислення освіти як цілісного, багаторівневого, багатофункціонального соціокультурного механізму, у якому будь-які зміни формують ланцюгові наслідки на рівні ресурсів, суб'єктів, інституційних структур і майбутніх поколінь;
- принцип прогностичності забезпечує здатність проєктувати майбутні стани освітньої системи, виходячи не з інерції минулого, а з аналізу

глобальних трендів, технологічних віражів, соціальних ризиків і демографічних зрушень;

➤ принцип адаптивності, що вимагає формування гнучкої стратегії, здатної коригуватися відповідно до зміни безпекових умов, політичних векторів, цифрових стандартів і потреб суспільства, не руйнуючи внутрішньої логіки розвитку;

➤ принцип інноваційності, який передбачає не фрагментарне впровадження нового, а інституційно осмислену модернізацію освітньої діяльності, що трансформує зміст, технології, управління, кадровий потенціал і методики забезпечення якості;

➤ принцип стратегічної узгодженості означає нерозривний зв'язок між державними освітніми орієнтирами, міжнародними зобов'язаннями, внутрішньою політикою, нормативними механізмами і конкретними програмними проєкціями трансформацій у межах галузі;

➤ принцип стійкості, який забезпечує здатність системи витримувати форсовані соціальні, економічні та політичні коливання, не втрачаючи цілісності функціонування та якості освітніх процесів;

➤ принцип цифрової інтегрованості, що визначає стратегічну залежність галузі від цифрових платформ, автоматизованих систем моніторингу, верифікації та прогнозування, аналітики великих даних, штучного інтелекту та інструментів динамічної візуалізації показників розвитку;

➤ принцип суб'єктності, який підкреслює активну роль учасників освітньої взаємодії – держави, громад, управлінців, педагогів, здобувачів освіти, партнерських інституцій, – як співтворців стратегічного курсу, а не пасивних виконавців;

➤ принцип гуманітарної орієнтованості, що фіксує домінанту людського розвитку над економічною чи політичною доцільністю та визначає освіту не лише як сферу послуг, а як простір формування

життєстійкості, цінностей, свободи, критичності і громадянської суб'єктності особистості;

З метою забезпечення дієвого державного регулювання фінансово-економічних і соціальних процесів у межах стратегічного планування доцільно розглядати систему принципів не ізольовано, а як інтегровану конструкцію, що охоплює **п'ять взаємопов'язаних класифікаційних блоків**.

Перший блок становлять концептуальні принципи, які визначають інтелектуальну і ціннісну основу стратегічного планування. Вони окреслюють методологічний горизонт відповідальності держави та її інституцій за розвиток освітньої сфери і охоплюють такі положення, як концептуальність, що забезпечує смислову цілісність реформ; науковість, яка передбачає спирання на доказові моделі, аналітику, прогностичні шкали; об'єктивність, що унеможливорює суб'єктивні перекручення стратегічних даних; та законність, яка фіксує непорушність нормативних рамок і регуляцій.

Другий блок стосується методологічних принципів і відображає інструментальну сутність стратегічного мислення. Тут ключовими є збалансованість, що вимагає гармонізації інтересів держави, громад і ринку; комплексність, яка забезпечує охоплення багаторівневих процесів; системність, що гарантує зв'язність усіх управлінських ланок; адаптивність як здатність реагувати на кризи, цифровізацію, воєнні зміни та соціальні турбулентності; а також інноваційність, що передбачає орієнтацію не на репродукування, а на нові технології, моделі та формати розвитку.

Третій блок окреслюється організаційними принципами, які конкретизують механізми реалізації стратегії: пріоритетність дозволяє визначати домінантні напрями реформ, а не множинні хаотичні програми; децентралізаційність забезпечує управлінську суб'єктність територіальних і локальних освітніх структур; сегментність упорядковує розподіл функцій і відповідальності між рівнями управління; контролінг формує інструменти

стратегічної підзвітності та моніторингу; а відповідальність визначає точку персоніфікації владних рішень і прозорість управлінських результатів.

Четвертий блок становлять економічні принципи, що орієнтують стратегію на раціональність і стійкість. Варіантність забезпечує можливість вибору кількох стратегічних сценаріїв із різною ресурсною напругою; ефективність гарантує співвідношення між вкладеними інвестиціями і соціально-економічним ефектом розвитку; ризиковість визнає неминучість невизначеності та формує логіку управління ризиками, а не їх уникнення.

П'ятий блок репрезентують соціальні принципи, які визначають гуманітарну серцевину стратегічного управління. Демократичність у цій структурі формує основу партисипативних моделей участі стейкхолдерів у плануванні; легітимність забезпечує довіру суспільства до стратегічних рішень і їх нормативну етичність; соціальність же фіксує домінанту людського розвитку, орієнтуючи стратегію не лише на економіку, а й на безпеку, освітню рівність, інклюзивність, свободу доступу, збереження людської гідності та ціннісної екосистеми суспільства.

У такому цілісному вимірі система принципів перестає бути механічним набором правил і функціонує як багатовекторна управлінська основа, що поєднує цінності, інструменти, інституційні механізми, економіку та соціальний розвиток у єдиному стратегічному плані майбутнього.

Отже, у сфері освіти стратегічне управління набуває особливого змісту, оскільки планування тут не може відтворювати універсальні схеми промислового чи комерційного секторів. Освіта функціонує як соціокультурна система, що формує людський капітал, відтворює цінності, забезпечує соціальну інтеграцію та стійкість суспільства. Відтак стратегічне планування в освітній галузі має спиратися на місію, гуманістичні засади, принципи інклюзивності, академічної доброчесності, цифрової відкритості та міжнародної інтеграції. Визначення цілей не може обмежуватися організаційними чи технологічними параметрами успіху: воно має

фіксувати сенс існування закладу як простору розвитку особистості й спільноти, відповіді на цивілізаційні та безпекові виклики, формування культури демократії й солідарності.

Список використаних джерел

1. Баженков Є. В. Теоретико-методологічні засади стратегічного управління освітньої галузі: монографія. Одеса: ОЛДІ +, 2022. 372 с.
2. Григор'єв Г.С. Теоретико-методологічні засади державного регулювання фінансовоекономічних процесів в умовах глобалізації: [моногр.]. Херсон : Олді-плюс, 2017. 380 с.
3. Калініна Л. М. Стратегічне управління освітньою організацією : навчальний посібник / Л. М. Калініна, Є. І. Коваленко. Ніжин : НДУ імені Миколи Гоголя, 2013. 104 с.
4. Освіта України в умовах воєнного стану. Інноваційна та проєктна діяльність: Науково-методичний збірник / за загальною ред. С. М. Шкарлета. Київ-Чернівці «Букрек». 2022. 140 с.

2.2. Аналіз стратегічного планування

Стратегічне планування істотно посилює значення аналітичної функції управління, оскільки саме аналіз інформації визначає якість подальших управлінських рішень і здатність системи до адаптації. Процес стратегування вибудовується як послідовність логічно взаємопов'язаних етапів, у межах яких після визначення місії, уточнення стратегічних цілей, вибору пріоритетів і моделей розвитку здійснюється багаторівневе дослідження зовнішніх впливів і обов'язково – глибинна діагностика внутрішнього середовища.

Внутрішнє середовище в стратегічному менеджменті становить комплекс взаємопов'язаних компонентів, що визначають динаміку системи: управлінське ядро, професійний потенціал персоналу, кадрові взаємодії, організаційну культуру, матеріально-технологічну базу, психологічний клімат, інформаційні та комунікаційні механізми, прогностичні та ресурсні можливості. Саме ця сукупність внутрішніх характеристик формує реальний простір стратегічного вибору, оскільки сильні сторони внутрішнього середовища підсилюють спроможність системи до стійкості, інноваційності, конкурентності, а слабкі сторони, навпаки, збільшують ризики, затримують імплементацію змін та знижують адаптивність. Обрану стратегію неможливо реалізувати без узгодження її з внутрішньою структурою організації, оскільки жодна стратегічна ідея не матиме ефекту без врахування реальних кадрових, управлінських, технологічних та культурних умов функціонування.

Універсальними методами аналізу даних є **SWOT-аналіз, TOWS-аналіз, PESTLE-аналіз, SNW-аналіз.**

SWOT-аналіз

SWOT-аналіз у стратегічному управлінні закладом освіти виступає не просто технікою оцінювання стану системи, а інструментом

управлінської діагностики, здатним сформувати реальну картину можливостей і ризиків розвитку. Сутність SWOT-методу полягає у структурованому поділі чинників на чотири взаємопов'язані групи: сильні сторони, що формують конкурентні переваги закладу; слабкі сторони, які визначають внутрішні обмеження; можливості, зумовлені зовнішнім середовищем та перспективами освітньої політики; і загрози, що потенційно здатні порушити траєкторію розвитку. Застосування SWOT не зводиться до фіксації фактів, а передбачає здатність управлінця вийти за межі власних упереджень і подивитися на організацію очима зовнішнього спостерігача – стейкхолдера, потенційного інвестора, партнера, здобувача освіти, конкурентної інституції чи органу контролю. Така позиція «зовнішнього бачення» дозволяє позбутися спотворень, які неминуче виникають, коли управлінець оцінює систему зсередини, проєктуючи власні наміри, емоції чи професійні захисні реакції.

Ключовим результатом SWOT-аналізу в управлінні закладом освіти є визначення того, яким чином сильні сторони можуть бути перетворені на стратегічні ресурси, слабкі – на програми удосконалення, можливості – на інноваційні та партнерські траєкторії, а загрози – на моделі профілактики та ризик-менеджменту. У процесі стратегічного планування SWOT функціонує не як статистична матриця, а як жива управлінська логіка, що дозволяє встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між внутрішнім потенціалом і зовнішньою кон'юнктурою.

Особливу цінність цей аналіз має в умовах реформування освіти, децентралізації, автономізації та конкурентності освітніх послуг. Завдяки SWOT керівник здатен:

- визначити, які ресурси є ключовими і потребують посилення;
- встановити інституційні дисбаланси, що гальмують якість освітнього процесу;
- виявити прогалини в управлінні персоналом, цифровій інфраструктурі, кадровій культурі, маркетингових стратегіях;

– коригувати цілі, орієнтуючись не лише на бажаний результат, але й на реальні межі можливостей закладу.

SWOT також виступає важливим інструментом внутрішньої управлінської рефлексії, оскільки змушує керівника мислити системно та прогнозовано, а не лише реактивно. Він не вимагає спеціальної економічної чи аналітичної підготовки – базовий варіант доступний кожному управлінцю, здатному мислити критично та без упереджень. Зміст SWOT-підходу полягає не в комп'ютерних алгоритмах чи складних моделях, а у стратегічній чесності: здатності побачити реальний стан закладу освіти й прийняти його як відправну точку розвитку.

Сильні та слабкі сторони у SWOT-аналізі є внутрішніми управлінськими чинниками, що визначають реальний потенціал розвитку закладу освіти, його спроможність до модернізації, конкурентності та стабільності. Їх оцінювання охоплює ключові елементи організаційної діяльності: кадровий склад і професійну компетентність персоналу, управлінські моделі та культуру прийняття рішень, фінансову сталість та ресурсне забезпечення, інституційну організацію освітнього процесу, рівень комунікацій, цифрової інфраструктури, партнерств і внутрішніх процедур якості. Сильні сторони можуть проявлятися у високій кадровій стабільності, методичній зрілості колективу, ефективному стратегічному керівництві, прозорій комунікації, цифровій готовності, позитивному іміджі та довірі з боку громади. Натомість слабкість характеризується такими явищами, як кадрова виснаженість, професійне вигорання, некерованість управлінських процесів, фрагментарність цифрових рішень, низький рівень результативності, конфліктність, низька мотивація або відсутність модернізаційної динаміки.

Можливості та загрози є чинниками зовнішнього середовища, які не контролюються закладом освіти, але суттєво впливають на його розвиток. Це нормативні зміни, державна та регіональна політика, демографічні коливання, цифрові інновації, децентралізація, соціально-культурні тренди,

міжнародні програми підтримки, зміни цінностей молоді, розвиток ринку освітніх послуг, безпекові виклики, міграційні процеси, конкурентність, медіапростір та екологічні впливи.

Можливостями у стратегічному плануванні можуть бути державні інвестиції, міжнародні грантові програми, оновлення інфраструктури, запит суспільства на нові освітні формати, підвищення автономії закладу, партнерства з громадами, розширення цифрових ресурсів, підвищення престижу професії, інклюзивні проєкти, соціально-громадянські ініціативи.

Загрозами можуть виступати економічна нестабільність, воєнні чинники, відтік населення, падіння народжуваності, нормативна фрагментація, перевантаження персоналу, конкуренція між закладами, ризики цифрової безпеки, політичні зміни, зниження довіри до інституцій, інформаційні маніпуляції, поглиблення соціальної нерівності.

SWOT заснований на чіткому розмежуванні того, що залежить від внутрішнього управління (сильні та слабкі сторони), і того, що залежить від зовнішньої кон'юнктури (можливості та загрози). Саме це поєднання формує повний стратегічний контур: що маємо, що можемо, що потрібно нейтралізувати, до чого варто адаптуватися. Мислення «зовнішнім оком» у SWOT ключове: керівнику необхідно тимчасово зайняти позицію зовнішнього експерта, а не внутрішнього захисника системи. Лише в цій ролі стає можливим неупереджене бачення сильних і слабких сторін, відмова від ідеалізації або самодискредитації, об'єктивне картування реального стану інституції.

TOWS-аналіз

Модель є логічним продовженням SWOT. Термін TOWS є аббревіатурою, утвореною першими літерами англійських понять: загрози (Threats), можливості (Opportunities), слабкі (Weaknesses) і сильні (Strengths) сторони. Його поява зумовлена необхідністю не лише діагностувати наявні умови функціонування системи, як це передбачено у класичному SWOT-підході, а й перетворювати виявлені фактори на стратегічні траєкторії

розвитку. У цьому сенсі TOWS є логічним продовженням SWOT-аналізу, яке переводить оцінку середовища у площину рішень. Якщо SWOT фіксує стан закладу освіти у координатах «внутрішнє–зовнішнє», «потенціал–ризики», то TOWS інституалізує відповідь на питання: як саме діяти далі, на що спиратися, що долати і що трансформувати.

Сутність TOWS полягає у поєднанні чотирьох інформаційних сегментів таким чином, щоб сильні сторони могли бути використані як ресурс для розвитку зовнішніх можливостей, а виявлені слабкі сторони перестали бути бар'єром і були мінімізовані через наявні зовнішні шанси. Така логіка дозволяє не лише захищати заклад освіти від загроз, а й використовувати їх як каталізатори стратегічного оновлення, формуючи мислення не реактивне, а випереджальне. TOWS, на відміну від SWOT, не зупиняється на фактах діагностики, а пропонує поєднання факторів у сценарній моделі дій: як внутрішній потенціал може посилюватися зовнішніми можливостями; як ресурси і компетентності здатні компенсувати вплив ризиків; як змінні зовнішнього середовища можуть бути використані для структурних змін усередині закладу.

Застосування TOWS у стратегічному управлінні освітою дозволяє:

- по-перше, згенерувати багатоваріативні сценарії майбутнього розвитку із врахуванням темпів реформ, цифровізації, демографічної ситуації та суспільних очікувань;
- по-друге, виявити логіку взаємодії внутрішніх характеристик закладу освіти та зовнішніх впливів, розуміючи, що стратегія формується не в межах ізольованої структури, а у складному мереживі соціальних і політичних процесів;
- по-третє, обрати реалістичні та ефективні стратегії, які забезпечать не лише стабільність, а й конкурентність, інноваційність і стійкість освітньої системи.

Слабкість методу визначається тим, що TOWS напряму залежить від якості проведеного SWOT-аналізу: якщо внутрішні та зовнішні чинники

описані поверхово, фрагментарно або суб'єктивно, то побудована матриця стратегій буде випадковою, несистемною або надмірно оптимістичною.

Таким чином, TOWS є не математичною комбінацією чотирьох секторів, а управлінським способом мислення, що дозволяє трансформувати опис ситуації на виході SWOT у конкретні стратегії посилення потенціалу, нівелювання ризиків, нарощування конкурентних переваг і перетворення зовнішніх чинників на ресурси розвитку.

СТРУКТУРНІ КОМПОНЕНТИ TOWS-СТРАТЕГІЇ

	S Сильні сторони: 1. 2. 3.	W Слабкі сторони: 1. 2. 3.
O Можливості: 1. 2. 3.	S-O "maxi- maxi" Використання сильних сторін для поліпшення можливостей	W-O "maxi-mini" Запобігання слабким сторонам з використанням можливостей
T Загрози: 1. 2. 3.	S-T "mini-maxi" Застосування сильних сторін для мінімізації загроз	W-T "mini -mini" Запобігання слабким сторонам з використанням можливостей

PESTLE-аналіз

PESTLE-аналіз виступає інструментом комплексного стратегічного оцінювання зовнішнього середовища, що формує рамкові умови розвитку, модернізації та конкурентоспроможності закладу освіти. Його застосування

дозволяє виявити тенденції, що впливають на стабільність, трансформаційні процеси, ризикові зони та потенційні можливості освітньої інституції, а також забезпечити узгодження управлінських рішень з державними та глобальними освітніми трендами.

P – Політичні чинники

Це система зовнішньополітичних та внутрішньодержавних рішень, які визначають рамки функціонування закладу освіти, зокрема:

- державна освітня політика та реформи (децентралізація, автономія, підзвітність);
- політика у сферах інклюзії, цифрової трансформації, ліцензування та акредитації;
- державні програми фінансування, інноваційних грантів, підвищення кваліфікації;
- політична та адміністративна стабільність, що впливає на прогнозованість управлінських рішень.

E – Економічні чинники

Цей блок окреслює зв'язок між фінансово-економічною ситуацією та структурою ресурсного забезпечення закладу освіти:

- доступність державного, місцевого, грантового, приватного фінансування;
- коливання бюджетних нормативів та освітніх субвенцій;
- економічна активність населення, що впливає на платоспроможність здобувачів;
- інфляційні процеси, зміни вартості освітніх послуг, ресурсів та технологій.

S – Соціальні чинники

Визначають зміни соціальної структури, очікувань та поведінкових моделей учасників освітнього процесу:

- демографічні коливання, міграційні зміни, урбанізація;

- переорієнтація на цінності психічного здоров'я, толерантності, інклюзії;
- соціальні очікування щодо якості освітніх послуг, прозорості та підзвітності;
- динаміка рівнів соціальної мобільності, культурних запитів та освітніх траєкторій.

T – Технологічні чинники

Охоплюють інноваційні трансформації, цифровізацію та технологічні механізми управління:

- цифрові платформи управління, аналітика даних, штучний інтелект;
- дистанційні та гібридні формати навчання;
- автоматизація навчально-адміністративних процесів;
- потреба у технологічній грамотності персоналу.

L – Правові чинники

Це сукупність нормативно-правових вимог, які регулюють діяльність закладу освіти:

- ліцензування, акредитація, стандарти якості;
- трудове законодавство та регулювання освітніх контрактів;
- нормативи охорони праці, безпеки, інклюзії, персональних даних;
- правові вимоги щодо цифрового захисту інформації.

E – Екологічні чинники

Цей вимір набуває значення у контексті сталого розвитку та безпеки освітнього середовища:

- вимоги до енергоефективності, безпеки будівель і приміщень;
- кліматичні ризики, що впливають на організацію навчального процесу;
- екологічна культура;
- освіта для сталого розвитку;

- «зелений менеджмент»;
- цифрова безпека як нова форма екології інформаційного простору.

PESTLE-аналіз у стратегічному управлінні закладом освіти передбачає послідовне дослідження зовнішнього середовища з метою визначення факторів, що формують рамки функціонування та розвитку інституції.

Процес аналізу розпочинається з виокремлення зовнішніх чинників політичного, економічного, соціального, технологічного, правового та екологічного характеру, які не контролюються закладом, але визначально впливають на якість освітніх послуг, ресурсне забезпечення, кадрову динаміку, управлінські рішення та стратегічні орієнтири. Далі здійснюється збір доказової інформації про динаміку та характер впливу кожного чинника: законодавчі зміни, трансформації ринку праці, державні політики у сфері освіти, демографічні зрушення, цифровізаційні тренди, технологічні інновації та екологічні вимоги. На основі зібраних даних визначається ступінь впливу кожного фактору на внутрішні процеси закладу, включно з управлінням персоналом, якістю освітнього середовища, фінансами, інклюзивністю, доступністю освітніх ресурсів, безпекою та інституційною конкурентністю.

Наступний, логічний крок, це оцінка ймовірності змін цих чинників у майбутньому: короткострокові (реформи, бюджетні корекції), середньострокові (технологічний прогрес, стандарти оцінювання), довгострокові (демографічні зміни, міжнародні інтеграційні тенденції). Поєднання ступеня впливу і прогнозу змін дозволяє сформувати диференційовану картину ризиків, можливостей, бар'єрів і потенціалів розвитку. Наступним етапом є оцінка кожного чинника з урахуванням імовірності змін, що дає змогу встановити пріоритетні зони управлінських дій: випереджальне планування, ризикове управління, інноваційне вдосконалення, адаптивне реагування. Завершальним етапом виступає

виокремлення можливих наслідків і проєктування управлінських сценаріїв: оптимістичного, стабілізаційного, ризикового та адаптивного.

Основною метою PESTLE-аналізу в управлінні закладом освіти є визначення зовнішніх чинників, що безпосередньо або опосередковано впливають на функціонування, якість освітніх послуг, кадрову політику, фінансову стабільність, іміджеві позиції, цифрову трансформацію та безпекові параметри інституції. У процесі стратегічного аналізу не визначальним є точне віднесення окремого чинника до певної категорії (політичної, правової чи соціальної), натомість пріоритетом постає усвідомлення масштабів і траєкторії його впливу. Наприклад, потенційні зміни в освітньому законодавстві можуть бути класифіковані одночасно як політичний і правовий чинник, однак ключовим завданням є не класифікація, а оцінка того, як ці зміни трансформують автономію закладу, фінансування, стандарти якості, кадрові вимоги чи структуру освітніх програм.

PESTLE-аналіз має здійснюватися не лише як опис чинників, а передусім як прогноз їх змін, що дає можливість сформувати реалістичну стратегічну модель на 3–5 років. Прогностичний підхід дозволяє закладу освіти перейти від реактивного управління до випереджального, коли управлінські рішення ухвалюються до настання змін у середовищі, а не внаслідок них. Особливо важливим є участь у проведенні аналізу фахівців з управління освітою, економіки, цифрових технологій, соціальної політики, психології та безпеки, що забезпечує комплексність оцінки впливів.

У процесі аналізу необхідно виокремити ключові тенденції кожного чинника на зазначений термін прогнозування, оцінити їх потенційну силу та визначити, які з них:

- 1) здатні стимулювати розвиток,
- 2) несуть ризики дестабілізації,
- 3) вимагають системної адаптації закладу.

Частина факторів матиме суттєвий вплив на кадрову політику, цифровізацію, інклюзивність, режим безпеки, фінансове забезпечення та соціально-психологічний клімат, інші ж не становитимуть вагомого ризику або матимуть низький потенціал зміни.

На завершальному етапі результати PESTLE-аналізу трансформуються у стратегічні управлінські рішення: формуються індикатори раннього реагування, сценарні ризикові моделі, визначаються дії, що мінімізують негативні впливи та підсилюють позитивні чинники. Наприклад, очікувана диджиталізація систем оцінювання може стати точкою росту, а демографічний спад – фактором необхідності диверсифікації освітніх послуг, розширення дистанційних форматів та укріплення комунікаційного бренду закладу.

SNW-аналіз

SNW-аналіз є розширеним варіантом SWOT-підходу і застосовується для глибшого розуміння внутрішніх характеристик закладу освіти, особливо тих, які не можна однозначно класифікувати як сильні або слабкі. На відміну від класичного SWOT-аналізу, SNW вводить проміжну категорію N – Neutral (нейтральна позиція), що дозволяє більш точно окреслити стан внутрішніх параметрів, які перебувають на середньому рівні розвитку, відповідають нормативам, але не мають конкурентних переваг і не становлять критичних ризиків.

У контексті стратегічного управління закладом освіти SNW-аналіз дозволяє деталізувати внутрішнє середовище, зокрема кадровий потенціал, освітні програми, управлінську культуру, ресурсну інфраструктуру, цифрову готовність, партнерську взаємодію, систему забезпечення якості та комунікаційні механізми. Нейтральна позиція у SNW-матриці не є пасивною характеристикою, а визначається як точка стратегічного вибору: фактор може бути розвинений до рівня конкурентної переваги або ж, за умов відсутності управлінських рішень, поступово трансформуватися у слабкість.

Сильні сторони (S) відображають ті аспекти діяльності закладу, які формують його стратегічну стійкість, інноваційність, управлінську компетентність та освітній імідж: висококваліфікований персонал, ефективна система комунікації, ресурси, сучасна цифрова інфраструктура, позитивний психолого-педагогічний клімат, наявність сертифікацій та успішних інституційних практик.

Нейтральні позиції (N) позначають параметри, що перебувають у межах нормативної стабільності: кадрова укомплектованість без вираженого професійного розвитку, ресурсне забезпечення на базовому рівні без модернізаційної динаміки, задовільний рівень якості без інноваційних проривів.

Слабкі сторони (W) ідентифікують ті параметри, що потребують управлінського втручання: низька мотивація співробітників, недостатня цифрова зрілість, відсутність стратегічного планування, системні ризики безпеки, втрата кадрового потенціалу, управлінська інертність.

Розташування внутрішніх характеристик у трьох вимірах (S, N, W) дає змогу керівнику закладу освіти формувати стратегічні пріоритети не лише на підставі полярних оцінок «сильне – слабе», а й визначати так звані «плаваючі точки розвитку» – нейтральні фактори, що можуть бути підсилені або трансформовані відповідно до цілей стратегічного розвитку. Це робить SNW-аналіз інструментом точного балансування між наявним ресурсом, потенціалом і ризиковими зонами.

Перевагою SNW-підходу у сфері освіти є те, що він дозволяє зробити «видимими» ті інституційні параметри, які в традиційних моделях аналізу часто залишаються в тіні, оскільки не належать ані до очевидних проблем, ані до зон яскравих успіхів. Ідеться про так звані «нейтральні поля» – показники, що перебувають на середньому рівні, не створюють видимих ризиків, але водночас не забезпечують проривного розвитку. В освітній практиці саме такі параметри найчастіше стають визначальними для темпу,

глибини й стійкості модернізаційних змін, адже вони формують «робоче тло» щоденного функціонування закладу.

SNW-підхід дозволяє цілеспрямовано фокусувати управлінську увагу на цих зонах «нормальності», роблячи їх предметом стратегічного вдосконалення. Особливостями цього підходу є наступні показники.

1) Заклад може не мати виразних конфліктів чи криз, але водночас демонструвати лише базовий рівень культури взаємоповаги, академічної доброчесності, партнерства зі стейкхолдерами. За SNW-підходу така «нейтральна» освітня культура розглядається як критичний ресурс: її посилення здатне конвертуватися у підвищення мотивації, згуртованості колективу та якості освітнього процесу.

2) Канали взаємодії в закладі можуть бути формально налагоджені (наради, оголошення, накази), проте бракувати відкритості, зворотного зв'язку, горизонтальних комунікацій. У SNW-логіці це не «слабкість» у класичному сенсі, а зона потенційного посилення: саме її розвиток часто визначає швидкість ухвалення рішень, ефективність впровадження реформ і рівень довіри між учасниками освітнього процесу.

3. Більшість педагогів і управлінців можуть володіти базовими цифровими навичками, достатніми для підтримання поточної діяльності (електронний журнал, дистанційні платформи тощо). Проте для стратегічного розвитку цього вже замало: SNW-аналіз фіксує цифрову компетентність не як «норму», а як ресурс, який необхідно цілеспрямовано нарощувати, щоб забезпечити цифрову трансформацію, використання аналітики даних, інноваційні освітні формати.

4. Педагогічний і управлінський колектив може зовні приймати зміни, не чинячи опору, але внутрішньо залишатися орієнтованим на традиційні практики. Такий середній рівень адаптивності в SNW-підході не вважається ні проблемою, ні досягненням, але позначається як ключовий фактор майбутніх реформ: від того, чи буде ця «нейтральна» готовність

посилена через навчання, супервізію, підтримку й залучення, залежить успішність будь-яких інновацій.

5. У закладі можуть епізодично впроваджуватися нові програми, методики, форми роботи, проте без системної стратегії, чітких етапів, критеріїв оцінювання та механізмів підтримки. У термінах SNW така ситуація – не криза, але й не стратегічна зрілість; це нейтральна зона, в якій відсутність цілеспрямованого розвитку ризикує призвести до «втоми від реформ» і поверхового оновлення.

6. У багатьох колективах є окремі ініціативні вчителі чи викладачі, але творчість не стає системою практикою. Вона існує як розрізнені інновації, а не як інституційно підтримувана лінія розвитку. SNW-підхід дає змогу побачити це не як «нормальну ситуацію», а як нереалізований потенціал, який за умови управлінської підтримки може стати драйвером модернізації освітнього середовища.

Стратегічне планування в управлінні закладом освіти формує аналітичний каркас, на основі якого стає можливим об'єктивне бачення реальних можливостей розвитку, ризиків та ресурсного потенціалу. Використання комплексних інструментів діагностики – SWOT, TOWS, PESTLE та SNW – забезпечує не лише багатовимірне розуміння зовнішнього та внутрішнього середовища, а й формує здатність системи діяти не реактивно, а випереджально, адаптивно та стратегічно виважено. Таке поєднання методів дозволяє керівнику перейти від констатації стану до прогнозування наслідків, визначення напрямів модернізації, вибору реалістичних сценаріїв трансформації та посилення конкурентоспроможності інституції. У результаті стратегічне планування постає не як формальна процедура, а як управлінська філософія, що забезпечує системність рішень, стійкість розвитку, здатність до інновацій і чутливість до викликів мінливого освітнього простору.

Список використаних джерел

1. Берданова О., Вакуленко В. Стратегічне планування місцевого розвитку. Практичний посібник. Швейцарсько-український проект «Підтримка децентралізації в Україні DESPRO. К. : ТОВ «Софія-А». 2012. 88 с.
2. Кравченко О.І. Стратегічне управління у сфері освіти: навч.-метод. посіб. Полтава: ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка». 2022. 117 с.
3. Методологія планування регіонального розвитку в Україні URL: https://cg.gov.ua/web_docs/1/2014/11/docs/Methodology_of_RD_planning.pdf
4. Освітній менеджмент: Навч. посібник / За ред. Л. Даниленко, Л. Карамушки. К. : Шкільний світ, 2003. 400 с.
5. Тілікіна Н.В. Локальні дослідження у соціальній роботі та роботі з молоддю. Частина 2. Аналіз даних та інші методи обробки інформації. Київ, ТОВ «Агентство «Україна», 2024. 144 с.
6. Шершньова З.Є. Стратегічне управління: Підручник. 2-ге вид., перероб. і доп. Київ: КНЕУ, 2004. 699 с.

2.3. Формування та реалізація стратегії розвитку закладу освіти

У науковому дискурсі стратегія розглядається як узгоджений довгостроковий курс функціонування та трансформації організації, спрямований на досягнення конкурентної переваги, підвищення результативності та забезпечення її стійкої адаптації до змін середовища.

У контексті освітньої сфери стратегія набуває особливого значення, оскільки заклад освіти функціонує в динамічному соціокультурному просторі, що постійно трансформується під впливом глобалізаційних процесів, модернізації освітньої політики, цифровізації та змін суспільних очікувань.

Теоретичні підходи до визначення сутності стратегії розвитку освітньої організації відображають багатовимірність сучасного управлінського мислення та демонструють перехід від лінійних моделей управління до складних адаптивних і контекстуально-чутливих систем. Кожен підхід не лише окреслює спосіб стратегічного бачення, а й визначає логіку реагування на зміни, ступінь гнучкості управлінських рішень та характер взаємодії між учасниками освітнього процесу.

1. Класичний підхід виходить із раціональної природи стратегічного планування:

- стратегія розглядається як чітко спроектована послідовність кроків;
- ціль формулюється до початку дії, а далі відбувається прямолінійний рух до її досягнення;
- ефективність вимірюється відповідністю результатів запланованим параметрам.

2. Поведінковий підхід зміщує акцент із раціональної конструкції управління на людський чинник. Для освітнього закладу це означає, що

стратегія не лише планує зміни, а й управляє їх сприйняттям, забезпечує умови для безконфліктного переходу до нових форматів освітньої взаємодії:

- стратегія формується як система поведінкових практик, управлінських стилів і комунікацій;
- домінують гнучкість, адаптивність, підтримка змінотворчої культури колективу;
- враховуються цінності, мотивація, опір змінам, професійна зрілість персоналу.

3. Системний підхід аналізується як модель узгодженої роботи освітньої організації. Цей підхід найбільш придатний для освітньої галузі, де стратегічна мета охоплює не лише якість результатів, а й культурний, соціальний, демократичний та цифровий розвиток:

- усі підсистеми (кадрова, навчальна, фінансова, управлінська, комунікаційна, цифрова) розглядаються у взаємодії;
- будь-яка зміна в одному сегменті генерує наслідки для всієї структури;
- управління забезпечує баланс між частинами системи та зовнішнім середовищем.

4. Синергетичний підхід розглядає організацію як живий самоорганізований механізм, що розвивається в умовах невизначеності. Стратегічне управління визнає кризу, виклики війни, демографічні та цифрові розриви не загрозами, а точками можливого оновлення системи:

- стратегія не тільки реагує на зміни, а й формує власну здатність до саморегуляції та саморозвитку;
- значення набувають хаотичні зони, кризові етапи, стрибкоподібні переходи;
- розвиток трактується як нелінійний, багатовекторний процес.

5. Ресурсний підхід переносить фокус з планів на потенціал:

- стратегія спирається на унікальні ресурси організації, включно з людським капіталом, технологіями, партнерствами, інноваційними практиками;
- конкурентні переваги визначаються не зовнішнім середовищем, а внутрішньою накопиченою спроможністю;
- розвиток відбувається через примноження сильних сторін та підсилення ресурсної автономності.

Стратегію розвитку закладу освіти можна розглядати в двох взаємопов'язаних контекстах.

З одного боку, вона виступає найважливішим нормативно-організаційним документом, створеним колективом закладу освіти та іншими учасниками освітнього процесу – педагогами, здобувачами освіти, батьками, представниками громадських інституцій і засновника. Він визначає місію, стратегічні пріоритети, цілі, очікувані результати, ресурси та механізми реалізації. Він є основою для ухвалення управлінських рішень, обґрунтування освітньої політики, розроблення програм розвитку, формування інноваційного середовища та внутрішньої системи забезпечення якості освіти.

З іншого боку, стратегія розвитку – це творчий колективний продукт, що є результатом конструктивної співпраці, діалогу та узгодження інтересів усіх учасників освітнього процесу. Вона не обмежується формальним текстом, а стає проявом інституційної культури, рівня партнерської взаємодії, організаційної зрілості та стратегічного мислення педагогічного колективу. Це підкреслює, що стратегія має процесуальний характер: вона створюється, коригується й оновлюється відповідно до умов, викликів і трансформацій, які переживає освітня система. У цьому значенні стратегія орієнтована на майбутнє, визначає траєкторію розвитку закладу, створює візію освітнього середовища, здатного забезпечити сталий поступ, конкурентоспроможність, інноваційність та ефективне реагування на запити суспільства, здобувачів і батьків.

Документ, в якому оформлена стратегія розвитку закладу освіти, має поєднувати лаконізм і філософську узагальненість із чіткістю та конкретністю формулювань, що дозволяють здійснити вимірювання поступу за кожним визначеним напрямом. Стратегія не повинна бути надмірно деталізованою чи перевантаженою описами, адже її головним призначенням є визначення орієнтирів, пріоритетів і ключових результатів, які заклад має досягти у визначеній перспективі. Водночас вона мусить містити конкретні індикатори, показники ефективності, критерії оцінювання та очікувані зміни, що робить її не лише декларативним баченням, а реальним інструментом управління. Такий формат стратегічного документа забезпечує можливість регулярного моніторингу й корекції, дозволяє відслідковувати динаміку розвитку, ухвалювати обґрунтовані управлінські рішення та прогнозувати потреби ресурсного забезпечення.

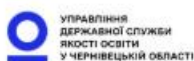
Розвиток сучасної освіти вимагає від стратегічного планування гнучкості, багаторівневості та здатності враховувати швидкоплинні соціальні, економічні, технологічні й безпекові зміни. Якщо традиційно стратегічне планування в освітніх установах вибудовувалося за стабільною п'ятирічною траєкторією, що відповідала інерційним темпам реформ і передбачуваності розвитку системи, то нині в умовах багатовекторної невизначеності така модель частково втрачає ефективність. Освітні організації діють у середовищі, яке не лише прискорює цикли модернізації, а й провокує потребу в сценарній, а не лінійній логіці планування.

Зростання цифрової залежності, зміни у структурі ринку праці, демографічні коливання, інтенсифікація міграційних процесів, воєнний фактор, нестабільність нормативного поля та трансформація освітніх форматів призводять до того, що стратегія розвитку вже не може бути одномірною і фіксованою у часі. Вона має забезпечувати варіативність сценаріїв, можливість коригування цілей та оперативну перебудову ресурсів.

У цьому контексті рекомендації щодо розширення часових меж планування до 3–10 років відповідають світовим тенденціям стратегічної освіти:

- 3 роки – адаптивний горизонт, що дозволяє оперативно реагувати на зміни, особливо в умовах воєнних ризиків, цифрових трансформацій і демографічних втрат;
- 5 років – стабілізаційно-інноваційний цикл, у межах якого можливе поетапне впровадження пріоритетних реформ, формування стабільної кадрової та ресурсної політики, закріплення якісних стандартів;
- 7–10 років – стратегічний інституційний горизонт, зорієнтований на глибокі зміни системного характеру: створення нових освітніх екосистем, цифрових платформ, оновлення інфраструктури, впровадження міжнародних освітніх моделей, формування стійкої інституційної ідентичності.

СТРУКТУРНІ КОМПОНЕНТИ СТРАТЕГІЇ РОЗВИТКУ ЗАКЛАДУ ОСВІТИ



СТРАТЕГІЯ РОЗВИТКУ ЗАКЛАДУ ОСВІТИ МОЖЕ МІСТИТИ ТАКІ СКЛАДОВІ:

**Стратегії
розвитку
закладу
освіти
може
містити
такі
складові**

вступну концептуально-ідеологічну складову

(цінності, місія, візія, мета, завдання, принципи діяльності закладу);

планування основних напрямків діяльності закладу

(визначення цілей з кожного напрямку, упровадження нових освітніх технологій, інноваційних підходів, освітніх проєктів, очікувані результати з кожного напрямку);

послідовність реалізації стратегії (етапи, періоди, визначені терміни);

імовірні ризики та способи їх подолання;

очікувані результати, критерії та механізми їх оцінювання, особливості оцінювання реалізації стратегії.



На етапі розробки ефективної стратегії розвитку закладу освіти першочерговим завданням є всебічний аналіз зовнішнього і внутрішнього середовища, оскільки саме він забезпечує доказовість подальших управлінських рішень і дозволяє сформулювати реалістичну траєкторію розвитку установи.

Внутрішній аналіз передбачає визначення сильних і слабких сторін організації, її кадрового потенціалу, наявних ресурсів, управлінської культури, інноваційної спроможності, освітніх результатів, рівня сформованості внутрішньої системи забезпечення якості та організаційно-комунікативних процесів.

Зовнішній аналіз охоплює можливості та загрози, що формуються під впливом нормативно-правових вимог, демографічних змін, освітніх трендів, державної політики, конкурентного середовища, рівня цифровізації, попиту на освітні послуги та очікувань батьків і громади.

На підставі комплексного аналізу внутрішнього потенціалу та зовнішніх викликів окреслюються найбільш доцільні напрями стратегічного розвитку закладу освіти, які забезпечують його інституційну стійкість, конкурентоспроможність та здатність до інноваційного зростання.

Наступний етап формування стратегії передбачає структурування її ключових елементів, що визначають логіку, характер і результати майбутніх управлінських рішень.

По-перше, стратегія містить місію закладу освіти, яка виступає розширеним поясненням його суспільного призначення та цілей існування. Місія визначає для кого і з якою метою працює освітня установа, яку соціальну роль вона виконує, які пріоритети ставить перед собою у забезпеченні доступної, якісної та інклюзивної освіти.

По-друге, розробляється стратегічне бачення, що формує уявлення про майбутній стан закладу через 3–5 років, відображає очікувані трансформації, рівень інноваційності, освітньої результативності,

управлінської ефективності та партнерської взаємодії. Воно задає орієнтир руху та визначає межі того розвитку, до якого прагне організація.

По-третє, важливою складовою є цінності закладу освіти, які становлять фундаментальну систему переконань педагогічного колективу, презентують морально-етичні засади взаємодії, культуру довіри, академічну доброчесність, інклюзивність, повагу до особистості, відкритість і відповідальність. Саме ціннісні орієнтири слугують внутрішнім регулятором освітньої та управлінської діяльності.

По-четверте, формулюється візія – узагальнений образ майбутнього, до якого прагне заклад. Вона репрезентує ідеальний стан розвитку, окреслює якісно новий освітній та організаційний рівень, якого необхідно досягти, підкреслює соціальну місію, інноваційність і відкритість освітнього середовища.

По-п'яте, визначаються принципи діяльності, які виступають вихідними положеннями та нормативними орієнтирами стратегічної реалізації. До них належать принципи демократичного управління, прозорості, інклюзивності, педагогічного партнерства, автономії, відповідальності, ефективності та сталості розвитку.

По-шосте, формулюються завдання стратегії, які конкретизують механізми досягнення довгострокових цілей та забезпечують ефективний розподіл і використання кадрових, матеріальних, інформаційних та інтелектуальних ресурсів. Завдання стосуються модернізації освітнього процесу, посилення цифрової компетентності учасників освітнього середовища, оновлення освітнього простору, розвитку організаційної культури, підвищення якості освіти та зміцнення партнерських зв'язків із громадою.

Стратегічні завдання визначають орієнтири довгострокового поступу, забезпечують узгодженість дій усіх учасників освітнього процесу та сприяють перетворенню навчального закладу на відкритий, інноваційний, безпечний і ціннісно зорієнтований освітній простір. Запропонований

перелік завдань є типовою моделлю стратегічного планування, що може застосовуватися у будь-якому закладі освіти та враховує ключові напрями організаційно-педагогічної модернізації.

Основні стратегічні завдання розвитку закладу освіти

1. Формування цілісного й багатовимірного освітнього простору, що забезпечує всебічний розвиток особистості здобувача освіти, розкриття його талантів, інтелектуальних, творчих та фізичних здібностей.

2. Забезпечення безпечного, психологічно комфортного, інклюзивного та недискримінаційного освітнього середовища, вільного від будь-яких форм насильства, булінгу, утисків та упереджень.

3. Гарантування якості освітніх послуг відповідно до державних стандартів освіти, вимог внутрішньої системи забезпечення якості та освітніх потреб здобувачів освіти.

4. Виконання чинного законодавства України та нормативно-правових документів у сфері освіти, дотримання принципів академічної доброчесності та прозорості управління.

5. Формування ключових цінностей та компетентностей, необхідних для самореалізації, громадянської активності, критичного мислення, соціальної відповідальності та готовності здобувачів освіти до майбутньої професійної діяльності.

6. Забезпечення гуманістичної спрямованості освітнього процесу, поваги до особистості кожного учасника освітнього середовища, партнерської взаємодії та педагогічної етики.

7. Надання освітніх послуг відповідно до форм здобуття освіти, передбачених законодавством (очна, дистанційна, індивідуальна, сімейна, мережева, екстернатна, педагогічний патронаж).

8. Розвиток творчої ініціативи педагогів та підтримка їхньої академічної свободи у виборі методів, підходів, освітніх стратегій і технологій для забезпечення якості навчання.

9. Підвищення професійної компетентності та кадрового потенціалу педагогів через системну атестацію, сертифікацію, професійний розвиток, тренінги та методичну підтримку.

10. Впровадження інноваційних методів і технологій навчання, сучасних електронних освітніх ресурсів, цифрової дидактики та інтерактивних навчальних інструментів.

11. Створення умов для ефективної роботи методичних структур закладу, координації діяльності педагогічних спільнот, наставництва та підтримки молодих спеціалістів.

12. Розвиток індивідуальної траєкторії навчання та підтримки обдарованих здобувачів, підготовка до інтелектуальних, творчих і спортивних змагань усіх рівнів.

13. Удосконалення структурування навчального матеріалу, підвищення результативності уроку як базової форми організації освітнього процесу і забезпечення розвитку інноваційного мислення здобувачів освіти.

14. Організація сучасного дистанційного навчання для забезпечення доступності та безперервності освіти незалежно від стану здоров'я, місця перебування, соціальних та інших умов.

15. Сприяння розбудові інклюзивного освітнього середовища, забезпечення рівного доступу та створення відповідних умов для дітей з особливими освітніми потребами.

16. Впровадження профільного навчання старшої школи з метою формування готовності здобувача освіти до свідомого професійного вибору та соціальної адаптації.

17. Активізація процесів інформатизації освітнього середовища, удосконалення цифрової інфраструктури та цифрової грамотності учасників навчального процесу.

18. Посилення виховної складової та партнерської взаємодії із сім'єю, забезпечення максимальної реалізації виховного потенціалу закладу та родинного середовища.

19. Підвищення рівня психолого-педагогічної культури батьків, формування відповідального ставлення до виховання дітей та участі у шкільній громаді.

20. Впровадження систематичного моніторингу, оцінювання якості освітнього процесу, функціонування структурних підрозділів закладу та освітніх результатів здобувачів.

21. Розвиток міжнародного партнерства, академічної мобільності педагогів та здобувачів освіти, участь у міжнародних освітніх та культурних програмах.

22. Зміцнення матеріально-технічної бази закладу, модернізація простору, забезпечення сучасного обладнання та залучення додаткових джерел фінансування.

Стратегія розвитку закладу охоплює комплекс взаємопов'язаних складових, що визначають інституційний поступ та якісні зміни в освітньому середовищі. Першою ключовою складовою виступає освітнє середовище, яке передбачає створення безпечних і комфортних умов для навчання та виховання здобувачів освіти, організацію якісного харчування, удосконалення інформаційно-програмного забезпечення, систему профілактики та протидії булінгу і будь-яким проявам насильства, ефективну психолого-педагогічну підтримку здобувачів й педагогів, забезпечення медико-санітарного супроводу та зміцнення їхнього фізичного й психічного здоров'я. Важливим елементом також є матеріально-технічне забезпечення, що дає змогу закладу створити сучасний, функціональний і безпечний освітній простір.

Другою складовою є освітня діяльність і система оцінювання результатів навчання здобувачів освіти, яка має відповідати державним стандартам, враховувати компетентнісний підхід, принципи академічної доброчесності, індивідуальні особливості здобувачів освіти, а також передбачати гнучкі, прозорі та справедливі механізми оцінювання, моніторингу й аналізу освітніх досягнень.

Третя складова охоплює педагогічну діяльність, що передбачає підвищення професійної компетентності та методичної майстерності педагогів, використання інноваційних технологій і цифрових рішень, удосконалення методичного супроводу, розвиток педагогічної культури, партнерську взаємодію зі здобувачами та батьками, а також стимулювання творчої ініціативи та академічної свободи вчителя як носія та інженера змін.

Четвертою складовою є управління закладом, що передбачає демократичний стиль керівництва, прозорість управлінських рішень, ефективну комунікацію між учасниками освітнього процесу, системність у плануванні та моніторингу результатів, забезпечення автономії закладу освіти, удосконалення внутрішньої системи забезпечення якості й оптимальне використання ресурсів.

Основними результатами реалізації Стратегії розвитку є системне оновлення й модернізація освітнього середовища, підвищення якості освітніх послуг, ефективне функціонування внутрішньої системи забезпечення якості освіти, зростання конкурентоспроможності та позитивного іміджу закладу в освітньому просторі. Досягнення визначених результатів відображатиметься у зміцненні матеріально-технічної бази, удосконаленні цифрової інфраструктури, формуванні комфортного, безпечного та інклюзивного середовища, підвищенні педагогічної майстерності та професійної культури педагогів, а також у результативності індивідуальних і колективних освітніх досягнень здобувачів.

Колектив закладу освіти визначає низку ключових проблемних полів, на вирішення яких спрямована стратегія. Насамперед це забезпечення фізичного, психічного та духовного розвитку здобувача освіти, підвищення якості освітніх результатів і створення умов для особистісного зростання кожного здобувача. Важливою проблемою постає необхідність організації якісної взаємодії в системі «здобувачі освіти – батьки – педагоги», оскільки партнерська модель співпраці, педагогічна підтримка та взаємна

відповідальність усіх учасників процесу становлять основу успішності освітнього розвитку.

Також стратегічного значення набуває створення інноваційного, сприятливого й психологічно безпечного освітнього простору, який забезпечує можливості для творчості, самореалізації та розкриття потенціалу кожного учасника освітньої спільноти. Окрему увагу приділено формуванню інклюзивного середовища, у межах якого заклад реалізує соціальний проєкт «Без меж», спрямований на забезпечення рівних можливостей, доступності, толерантності та підтримки дітей з особливими освітніми потребами.

Серед інших пріоритетів визначено оптимізацію організації освітнього процесу з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей здобувачів освіти, санітарно-гігієнічних вимог, а також принципів безпеки й комфортності перебування в освітньому закладі. Важливою умовою ефективного функціонування є розбудова сталого партнерства між учасниками освітнього процесу, активна взаємодія з громадою, громадськими організаціями, місцевими інституціями та соціальними службами, що сприятиме підвищенню соціальної відповідальності, відкритості та прозорості освітньої діяльності.

Формування та реалізація стратегії розвитку закладу освіти формує цілісне бачення майбутнього закладу, окреслює організаційні, виховні, управлінські та педагогічні вектори поступу. Ретельна діагностика внутрішнього та зовнішнього середовища, визначення місії, візії, цінностей, стратегічних орієнтирів і завдань дозволяють вибудувати ефективну модель управління змінами, спрямовану на забезпечення якості освіти, розбудову інклюзивного простору, розвиток кадрового потенціалу та зміцнення партнерських взаємодій. Стратегічно спроектована траєкторія розвитку передбачає інтеграцію інноваційних освітніх технологій, удосконалення цифрової інфраструктури, підвищення педагогічної майстерності,

формування демократичних управлінських механізмів і забезпечення психологічної та фізичної безпеки здобувачів і педагогів.

Список використаних джерел

Василенко В.А. Стратегічне управління: навч. посіб. / В. А. Василенко, Т. І. Ткаченко. К.: ЦУЛ, 2003. 396 с.

Мартиненко М. М., Ігнат'єва І. А. Стратегічний менеджмент : підручник. Київ : Каравелла, 2006. 320 с.

Смолін І. В. Стратегічне планування розвитку організації: монографія. К.: Київ, торг.-екон. ун-т, 2004. 344 с.

Череп А. В. Стратегічне планування і управління : навч. посібник / А. В. Череп, А. В. Сучков. Київ : Кондор, 2011. 334 с.

Яковенко О. І., Сінкевич А. В. Теоретико-методичні засади формування стратегії розвитку закладу освіти. Проблеми сучасних трансформацій. Серія: економіка та управління. 2023. № 9. <https://doi.org/10.54929/2786-5738-2023-9-04-09>

РОЗДІЛ 3.

УПРАВЛІННЯ РИЗИКАМИ, КРИЗАМИ ТА СТРЕСОСТІЙКІСТЬ ОРГАНІЗАЦІЇ

3.1. Ризики в діяльності освітньої установи

Проблематика ризику як соціально-економічного явища не є новою для українського суспільства, хоча її трактування в різні періоди мало суттєві ідеологічні зміщення. Якщо у перших десятиліттях ХХ століття ризик осмислювався як неминучий елемент діяльності суб'єктів господарювання й навіть відображався у правових механізмах регулювання економічних процесів, то з утвердженням соціалістичної моделі державного управління сама ідея ризику була витіснена з публічного наукового дискурсу. Логіка централізованого планування та ідеологічна настанова на «безпомилковість» державних рішень поступово сформували образ суспільства, в якому ризик нібито відсутній, а всі процеси підлягають повному контролю. Насправді ж планова економіка, як і будь-яка інша система, не була вільною від ризиковості, оскільки саме рішення, що ухвалювалися у верхніх управлінських щаблях, залишалися непередбачуваними за наслідками та не завжди підкріплювалися достатньою інформаційною аналітикою.

Ускладнення полягає ще й у тому, що майже столітнє викорінення поняття ризику з наукових джерел та словникової бази призвело до деформації самого механізму мислення про невизначеність. Нормативно-правова, економічна, організаційна і педагогічна сфери жили ілюзією повної керованості, внаслідок чого ризик не осмислювався як об'єктивна частина розвитку системи, а радше як похибка, методологічна слабкість або навіть ідеологічна відхильність. Саме тому перехід до суспільства відкритого типу, у якому свободі вибору відповідає і відповідальність за наслідки рішень, оголив парадокс: ризик ніколи не зникав, він лише не

називався і не аналізувався, але при цьому впливав на якість функціонування інституцій.

Коли ж розглядати освіту в цьому контексті, необхідно визнати, що й тут ризик довгий час не був предметом окремого наукового аналізу, а інтерпретувався як похідна економічної та господарської діяльності. Школа та університет у радянській моделі сприймалися як безризикові простори – з повною підзвітністю, жорсткою ієрархією, передбачуваністю кар’єрного руху педагогів і повністю уніфікованими результатами навчання. Проте ця уявна стабільність не усувала ризиків, а лише блокувала їх публічне усвідомлення та теоретичне осмислення. Освіта так само мала невизначеність, управлінські виклики, кадрові загрози, соціальні конфлікти та невідповідність між плановими показниками й реальними результатами, просто ці явища були винесені за межі наукової мови.

Сьогодні ризик системи освіти розглядається не як елемент підприємницької культури або економічного рішення, а як самостійна категорія, що відбиває складність функціонування закладу у просторі множинних зовнішніх і внутрішніх впливів. Вона охоплює стратегічну, організаційну, соціальну, психологічну, нормативно-правову, цифрову та етичну складові. На відміну від економічної моделі, де ризик фіксується через матеріальні показники, в освіті він проявляється у площині людського розвитку, соціальної взаємодії, відповідальності за формування поколінь, морально-психологічної безпеки та інклюзивної динаміки. Для освітньої організації ризики мають різну природу. Це і кадрові рішення (невдала кадрова політика, професійне вигорання педагогів, конфлікти в колективі), і зміни освітньої політики держави, і коливання демографічної ситуації, що впливає на наповнюваність класів, і непередбачувані соціокультурні процеси, які змінюють запити здобувачів, батьків та персоналу. Ризики виникають також у межах впровадження інновацій, де будь-яка зміна – від управлінської структури до цифровізації чи педагогічних технологій – несе потенціал як розвитку, так і дестабілізації.

До ризиків у системі керування закладами освіти можна виділити десять ключових.

1. Нормативно-регуляторні ризики для закладу освіти проявляються насамперед у постійній мінливості законодавчо-правового поля, що визначає правила функціонування освітньої системи. Упродовж останніх років умови акредитації, індикатори якості, вимоги до інклюзивності, цифровізації, кадрової політики, звітності й фінансування змінювалися настільки швидко, що саме здатність адміністрації навчального закладу вчасно відстежувати і коригувати управлінські рішення стала важливим маркером професійної надійності керівника. Ризики виникають у момент нормативної невизначеності: коли ухвалені документи ще не підкріплені детальними інструкціями, не узгоджені з іншими правовими актами або суперечать раніше прийнятим вимогам. У такій ситуації адміністрація опиняється між відповідальністю за законність рішень і практичною необхідністю забезпечувати безперервний освітній процес.

Особливої гостроти ці ризики набувають у періоди реформування освітньої галузі, коли зміни вводяться швидко, а консультативна чи методична підтримка на місцях є несистемною або відсутньою. Неготовність закладу до швидкої адаптації спричиняє затримки в оновленні освітньої документації, помилки у веденні звітності, порушення регламентів та конфлікти з контролювальними структурами. Варто підкреслити, що нормативно-регуляторні ризики несуть не лише можливість юридичних претензій, а й загрозу репутаційної нестабільності: батьківська спільнота, педагоги та навіть місцеві органи влади нерідко сприймають будь-яке відхилення від процедур як прояв некомпетентності управління.

2. Ресурсно-бюджетні ризики є одними з найчутливіших для закладу освіти, оскільки саме ресурсна база визначає реальний, а не декларативний потенціал розвитку установи. Керівник, навіть маючи стратегічно вивірену програму, не здатен забезпечити її якісну реалізацію у випадку нестачі фінансування, зношеності інфраструктури, відсутності сучасного

обладнання, технічної підтримки або можливостей для підвищення кваліфікації педагогів. Недостатній бюджет трансформує будь-які інноваційні наміри в імітаційні процеси, коли зміни декларуються, але фактично не впроваджуються через брак матеріально-технічних, кадрових і цифрових умов.

Особливо гостро ризики проявляються в умовах, коли на заклад покладаються додаткові функції, наприклад забезпечення інклюзивного середовища, психологічної підтримки чи цифровізації освітнього процесу, але видатки на ці потреби залишаються незмінними. Необхідність постійно балансувати між невідповідністю бюджету і реальними потребами провокує управлінську напругу і підвищує ймовірність помилкових рішень, що можуть призвести до зниження якості освітньої послуги, незадоволення батьківської спільноти, демотивації колективу та втрати довіри з боку громади.

Ресурсний дефіцит позначається і на кадровому потенціалі, адже низька заробітна плата, відсутність преміальних механізмів і можливостей професійного зростання підвищують ризик плинності кадрів і старіння педагогічного складу. У такій ситуації керівник змушений переходити від моделі пасивного очікування фінансування до активної стратегії ресурсного менеджменту, що передбачає участь у грантових програмах, благодійних партнерствах, розвитку соціального капіталу громади. Ресурсно-бюджетні ризики в освіті слід розглядати не лише як економічні показники, а як цілісну характеристику життєздатності й конкурентоспроможності закладу, що визначає його здатність виконувати свою освітню місію в умовах непередбачуваності та обмежених можливостей.

3. Інноваційно-технічні ризики для закладу освіти виникають у момент, коли технологічне оновлення стає не просто інструментом модернізації, а перетворюється на структурну вимогу до функціонування освітнього процесу. Система освіти дедалі більше залежить від цифрових платформ, дистанційних сервісів, електронних журналів, віртуальних

бібліотек, тестувальних програм, а також мультимедійного обладнання та швидкісної мережевої інфраструктури. Саме тому будь-який технічний збій, відсутність стабільного інтернет-з'єднання, моральна застарілість комп'ютерної техніки або недостатня ІКТ-підготовленість педагогів миттєво впливають на безперервність навчального процесу та рівень довіри учасників освітнього середовища.

Особливого напруження ці ризики набувають у форматах змішаного чи дистанційного навчання, коли цифрова платформа фактично заміщує класну кімнату й стає єдиним каналом взаємодії. У цих умовах керівник змушений не лише підтримувати технічну інфраструктуру, а й формувати середовище цифрової компетентності, щоби педагоги не залишалися заручниками технологічних змін.

Інноваційні ризики загострюються й тоді, коли впровадження нових систем відбувається швидше, ніж здатність колективу їх опанувати: неузгодженість між темпом змін і методичною, психологічною та технічною готовністю персоналу перетворює нововведення на джерело тривоги, спротиву і прихованого саботажу. Не менш небезпечним є явище поверхневої цифровізації, коли техніка закуповується, але не інтегрується у навчальні програми, або використовується формально, без змін у педагогічних підходах. У результаті інновації стають декоративними, а не функціональними.

4. Людсько-професійні ризики для закладу освіти характеризують ступінь нестабільності кадрового потенціалу, який визначає якість освітніх послуг не менше, ніж будь-які матеріально-технічні або організаційні ресурси. Педагогічний колектив у сучасних умовах нерідко функціонує на межі професійного і психологічного виснаження, спричиненого високою нормативною відповідальністю, суспільними очікуваннями, інтенсивністю освітніх змін та постійною необхідністю адаптації до нових стандартів. Нестача молодих фахівців, труднощі їхньої соціалізації в шкільному середовищі, розрив між теоретичною підготовкою та практичними

вимогами освітнього закладу створюють ситуацію, у якій заклад вимушено спирається на педагогів передпенсійного і пенсійного віку, при цьому не завжди маючи ресурси для системного оновлення педагогічного складу. Плинність кадрів, недосконалі механізми мотивації, нерівномірний розподіл навантаження та відсутність прозорих кар'єрних траєкторій формують атмосферу прихованого професійного напруження.

Саме в такому середовищі швидко поширюється професійне вигорання, що не лише знижує якість виконання службових обов'язків, а й породжує конфліктні ситуації, міжособистісні непорозуміння, відмову від інновацій та загальне зниження професійної гнучкості. Особливої уваги потребує і психологічна безпека педагогів: у контексті воєнної нестабільності, суспільних трансформацій, зростання тривожності здобувачів і батьків саме педагог постає як ключова фігура емоційного регулювання шкільного середовища, але часто не має ресурсів і підготовки для цього. Підвищені очікування та обмежені ресурси створюють поле ризику, де будь-яка управлінська зміна сприймається як додаткове навантаження, а не як органічна потреба розвитку.

5. Управлінсько-стратегічні ризики виникають у момент, коли керівні рішення або не відповідають реальним потребам закладу, або ухвалюються за умов неповної аналітичної інформації, або ж реалізуються в просторі, де немає належної комунікації та підтримки колективу. Стратегічна невизначеність, неузгодженість рішень між різними управлінськими ланками, розрив між проголошеними цілями та наявними ресурсами формують ситуацію, у якій розвиток перетворюється на суто декларативну площину. Для закладу освіти ризик полягає в тому, що жодна реформа, жодне оновлення чи інноваційний проєкт не зможуть бути реалізовані системно, якщо відсутня внутрішня логіка управління, зрозуміла структуризація повноважень, прозорий регламент ухвалення рішень та відповідальності. Непослідовність управлінських дій, часта зміна пріоритетів, формалізм у плануванні та відсутність аналітичної функції

породжують атмосферу недовіри, у якій колектив починає не підтримувати, а уникати змін. Ризик не стільки в самому рішенні, скільки в механізмі його впровадження: якщо стратегія не осмислена як процес, якщо немає моделі прогнозування наслідків, моніторингу ризиків і коригування, то навіть оптимальна реформа може стати джерелом конфліктів і управлінської напруги.

В умовах швидких освітніх трансформацій особливо небезпечним стає тенденція до імпульсивного управління, коли керівник змушений реагувати на зовнішні вимоги, не маючи часу на глибоке опрацювання рішень. Така динаміка провокує відчуття втоми і спротиву в педагогів, які не бачать стратегічного обґрунтування змін. Управлінсько-стратегічні ризики у сфері освіти слід розглядати як результат порушення балансу між аналітикою і волюнтаризмом, між плануванням та імплементацією, між темпом реформ і реальним людським потенціалом закладу. Саме тому ключовою компетентністю сучасного керівника постає не лише здатність ухвалювати рішення, а й уміння забезпечувати їхню смислову, правову та ресурсну стійкість, перетворюючи стратегію розвитку на поетапний, комунікативно узгоджений і психологічно прийнятний процес.

6. Комунікаційно-інформаційні ризики для закладу освіти пов'язані з багаторівневими каналами взаємодії, які охоплюють адміністрацію, педагогів, здобувачів, батьків, громадськість та зовнішніх стейкхолдерів. У цифрову добу інформація перестала бути внутрішнім інституційним ресурсом і перетворилася на соціальний об'єкт, що негайно поширюється, обговорюється і піддається публічному оцінюванню. Саме тому будь-яка неточність повідомлення, неузгодженість позицій, відсутність офіційних роз'яснень або несвоєчасна реакція адміністрації на конфлікт чи інцидент здатні перетворити локальну комунікаційну проблему на масштабний репутаційний скандал.

Особливо високими є ризики, пов'язані з соціальними мережами, де емоційні та фрагментарні інтерпретації подій отримують ширше охоплення,

ніж офіційна позиція закладу. Інформаційна непрозорість, закритість адміністрації, відсутність регулярних комунікацій з батьківською спільнотою формують атмосферу недовіри, у якій будь-яке управлінське рішення сприймається через призму підозри, а не конструктивного діалогу.

У такому середовищі навіть незначний організаційний збій – запізнення з розкладом, помилка в оцінюванні, технічний збій електронного журналу – починає інтерпретуватися як системна некомпетентність. Небезпеку становить і внутрішня комунікаційна дисфункція, коли педагоги не отримують чітких пояснень щодо змісту рішень або зміни правил, що породжує різні трактування, чутки та інформаційні викривлення. У результаті знижується рівень лояльності, руйнується довіра як ключовий психосоціальний регулятор освітнього середовища, а сам заклад опиняється в ситуації інформаційної вразливості, коли зовнішні оцінки формують образ освітньої установи без її участі.

Комунікаційно-інформаційні ризики потребують не лише технічної грамотності та медійної уважності, але й стратегічного підходу до формування відкритої комунікативної політики, яка передбачає регулярний діалог, доступність управлінської інформації та професійне управління публічними повідомленнями.

7. Соціально-гуманітарні ризики для закладу освіти визначаються насамперед тим, що вони давно перестали бути суто академічною інституцією й дедалі більше функціонує як простір компенсації соціальних нерівностей, психологічної напруги та культурного різноманіття.

В умовах воєнної нестабільності, зростання внутрішньо переміщених сімей, поява дітей з травматичним досвідом, різним мовним середовищем та соціокультурними орієнтаціями освітнє середовище стає полем постійної чутливості до людських станів. Саме тут проявляється ключовий ризик: заклад освіти не завжди має інструменти для роботи з наслідками суспільних потрясінь, але є місцем, де вони концентруються. Діти, які пережили втрату, вимушене переселення, зміну соціального

статусу чи розрив родинних ідентичностей, привносять у заклад освіти досвід, що потребує не лише педагогічних, а й психологічних механізмів підтримки.

Паралельно трансформується й батьківська спільнота: очікування щодо якості освітньої та соціальної взаємодії зростають, проте не завжди доповнюються готовністю до партнерської відповідальності. Соціальна поляризація, економічна нерівність, культурні та етнічні розбіжності створюють ситуацію, коли будь-яка управлінська дія може інтерпретуватися через призму соціальної чутливості, нерівного доступу або дискримінаційних припущень.

Педагоги й адміністрація нерідко опиняються між імперативом гуманістичного підходу та обмеженими ресурсами, між правовими регламентами інклюзивності та реальними умовами їх реалізації. Це породжує ризик подвійної вразливості: освітня альма-матер відповідальна за психологічне й культурне благополуччя здобувачів, але не має повноцінного впливу на зовнішні соціальні чинники, які формують ці стани. Тому соціально-гуманітарні ризики потребують розширеної управлінської оптики, що включає співпрацю з соціальними службами, психологами, громадами та включення у стратегії розвитку закладу таких компонентів, як емоційна безпека, мультикультурна компетентність, толерантність і моделі недискримінаційної взаємодії.

8. Навчально-педагогічні ризики для закладу освіти полягають у можливому розриві між задекларованими державними стандартами, вимогами компетентнісного навчання та реальними можливостями педагогів та здобувачів засвоювати зміст сучасної освіти. Сама структура навчального процесу часто містить суперечності: перевантаженість програм, фрагментарність методик, декларативність інновацій, формальність оцінювання, нестача диференційованих підходів та адаптивних технологій. У таких умовах учень нерідко опиняється в позиції виконавця, змушеного засвоювати знання без особистісного залучення, а

педагог – у позиції контролера, а не фасилітатора навчання. Ризик полягає в тому, що заклад освіти продовжує функціонувати за логікою вимірюваних показників, але не завжди забезпечує внутрішній розвиток навчальної мотивації, саморегуляції та дослідницької активності здобувачів.

Окремого напруження додає динаміка програмних оновлень, що з'являються швидше, ніж можливість педагогів їх опанувати, та не завжди супроводжуються якісною методичною підтримкою. У таких випадках інновація перетворюється не на ресурс розвитку, а на джерело тривоги і методичного перевантаження.

Додатковим чинником навчально-педагогічних ризиків є інклюзивна трансформація освіти: від педагогів очікується готовність не лише диференціювати навчання, а й забезпечувати супровід дітей із різними темпами розвитку, сенсорними чи когнітивними особливостями, що потребує спеціальних умінь і професійної підтримки. Якщо ж шкала очікувань щодо інклюзивності значно перевищує можливості закладу, виникає ризик прихованої дискримінації або формального виконання вимог.

9. Психоемоційні ризики в закладі освіти постають як наслідок надмірного інформаційного, соціального та професійного навантаження на всіх учасників освітнього процесу, що порушує баланс між навчальними цілями, внутрішнім станом особистості та її здатністю до саморегуляції.

Сучасна освітня альма-матер дедалі частіше працює у середовищі підвищеної тривожності, втоми, соціальної нестабільності та невизначеності майбутнього, що оминути педагогам, дітям і батькам неможливо. Психоемоційна напруженість проявляється у зниженні мотивації до навчання, відмові від співпраці, вибіркового сприйнятті завдань, частих конфліктах, а також у прихованих формах реагування – апатії, уникненні, протестних жестах або раптових емоційних зривів.

Особливо небезпечним чинником є накопичення непропрацьованих переживань: діти, які мають досвід розлуки, втрат, переміщення, воєнного стресу або довготривалої ізоляції, потребують індивідуалізованої

підтримки, яка виходить за рамки звичайної педагогічної взаємодії. Проте саме педагог часто залишається першим, хто стикається з емоційними вибухами, депресивними станами чи тривожними розладами здобувачів, не маючи повноцінної психологічної підготовки або ресурсів часового характеру, щоб забезпечити якісну допомогу.

Психоемоційні ризики стосуються й самих педагогів: поєднання очікувань суспільства, збільшення відповідальності, цифрового контролю, перевантаження документацією та необхідності постійного самовдосконалення призводять до виснаження, професійного вигорання, втрати віри у значущість власної діяльності та зміни емоційного ставлення до професії. У цьому контексті навіть добре організований освітній процес може втрачати ефективність, якщо домінує психологічна втома і відсутня культура емоційної підтримки. Психоемоційні ризики є не приватною особистісною темою, а системним параметром освітнього середовища, де емоційна безпека і психологічна захищеність учасників не менш важливі за методичну й організаційну якість навчання, оскільки саме внутрішній стан визначає здатність учитися, взаємодіяти та приймати зміни.

10. Етичні та репутаційні ризики для закладу освіти належать до найбільш чутливих, оскільки вони безпосередньо впливають не лише на діяльність установи, а й на її довіру, суспільний статус та морально-комунікативну ідентичність. У ситуації, коли заклад освіти перебуває у відкритому інформаційному просторі, будь-яке порушення етичних норм – некоректна поведінка педагога, необґрунтоване оцінювання, прояв упередженості, дискримінації, психологічного чи вербального тиску – набуває суспільної значущості та формує не лише епізодичний інцидент, а й довготривале репутаційне тло.

У цифровому середовищі, де реакції автоматично тиражуються, загроза полягає в тому, що заклад може втратити можливість самостійно пояснювати і регулювати ситуацію, адже інтерпретаційна влада переходить до публічного коментаря, емоційного судження чи окремого фрагмента

відео без контексту. Репутаційна вразливість посилюється ще й тим, що заклад освіти не може дозволити собі захисної закритості – і в очах здобувачів, батьків і громади вона зобов'язана демонструвати відкритість, прозорість та інклюзивність рішень. Саме тому порушення етичних норм, навіть дрібних або неусвідомлених, розглядається як загроза системного характеру, а не як приватний випадок.

Педагоги й адміністрація несуть символічну відповідальність за стандарт поведінки: будь-яка комунікаційна помилка, необережний вислів, нерозв'язаний конфлікт, ігнорування скарги або затримка з її розглядом розширюють поле ризику і руйнують внутрішню культуру довіри. Етичні ризики проявляються також у сфері академічної доброчесності – списування, маніпулювання оцінюванням, підміна критеріїв успішності, формальний підхід до сертифікації та підвищення кваліфікації створюють ситуацію, де головні принципи освітнього процесу стають інструментально ослабленими.

Тому етична культура закладу має бути не просто нормативним регламентом, а внутрішнім моральним середовищем, у якому забезпечується не покарання порушень, а їхнє попередження через зрозумілу комунікацію, педагогічну рефлексію, партнерство та взаємну відповідальність. Репутаційні ризики, своєю чергою, є дзеркалом цих процесів і становлять не зовнішню загрозу, а результат того, наскільки заклад освіти здатний оберігати власний імідж через щоденне етичне відтворення довіри, взаємоповаги, відкритості й справедливого ставлення до кожного учасника освітнього середовища.

Отже, управління ризиками в освіті – це, по суті, культура далекоглядності: уміння передбачати наслідки рішень, оцінювати альтернативи, не плутати швидкість реакції з поспішністю та зберігати баланс між стабільністю і необхідністю змін. Жодна стратегія розвитку закладу не може бути дієвою без усвідомлення того, що ризик – не загроза як така, а природний супутник управлінських процесів, який вимагає

уважності, гнучкості мислення й готовності до адаптації. На нашу думку, головним інструментом зменшення ризикованості при управлінні закладом освіти є не уникнення ризику, а його усвідомлене прогнозування, моніторинг та контроль. Сучасний керівник має вибудовувати систему постійного відстеження змін у внутрішньому середовищі (стан кадрового потенціалу, якість освітнього процесу, психологічний клімат, внутрішня комунікація, стиль керівництва) і зовнішньому (освітня політика, законодавство, ринок праці, соціальні очікування, рівень довіри батьківської спільноти, інклюзивні трансформації).

Реалізація мети управлінського обліку ризиків у закладі освіти потребує цілісної та структуровано організованої системи інформаційного забезпечення, що охоплює регулярний збір, накопичення, інтерпретацію та аналіз даних про соціально-психологічні, організаційні, нормативні й безпекові процеси. У сучасному освітньому середовищі ризик не може розглядатися як епізодичне явище або технічний показник функціонування, адже він відображає глибинні процеси взаємодії між учасниками освітнього процесу, стійкість управлінських рішень, здатність закладу до реагування на кризи та зміни. Тому системність обліку ризиків є не лише управлінською функцією, а стратегічним механізмом забезпечення безпеки, якості та передбачуваності освітнього розвитку.

Принцип прогресивності в управлінні ризиками означає здатність системи не просто відповідати сучасним вимогам, а випереджати їх. Він базується на цифровизації управлінського аналізу, розвитку аналітичних панелей, платформ прогнозування, автоматизованих систем моніторингу та психологічної діагностики. Прогресивність передбачає постійне оновлення методів і критеріїв оцінювання ризикових ситуацій відповідно до змін у законодавстві, соціокультурній динаміці, рівні цифрової грамотності учасників освітнього процесу, що робить управління ризиками не консервативним реєстром загроз, а живою адаптивною моделлю стратегічного реагування.

Принцип адаптивності визначає здатність системи управління ризиками швидко перебудовуватися під впливом зовнішніх та внутрішніх чинників. У реальних умовах діяльності закладу освіти саме адаптивність дозволяє адекватно реагувати на зміни навчальних програм, демографічні зміни контингенту, міграційні процеси, форс-мажорні ситуації воєнного чи безпекового характеру, кадрові коливання та посилення соціально-емоційних потреб здобувачів. Система обліку ризиків у цьому контексті перестає бути фіксованою і трансформується в гнучку модель динамічної корекції, здатну забезпечити превентивність управлінських рішень.

Принцип безперервності формує основу інформаційної стійкості закладу: він передбачає не епізодичне накопичення фактів чи реєстрацію інцидентів, а регулярний, ритмічний моніторинг стану освітнього середовища. У просторі закладу освіти безперервність означає відстеження ранніх сигналів ризику, від мікроемоційних напружень і зниження навчальної мотивації до прихованих конфліктів, ознак вигорання педагогів або підвищення тривожності здобувачів. Безперервний моніторинг дозволяє запобігати загостренню ситуацій, а не реагувати постфактум, формуючи культуру своєчасного управління.

Принцип методичної єдності системи управління ризиками забезпечує узгодженість дій між адміністрацією, педагогами, психологічною службою, соціальними працівниками, медіаторами та батьківською спільнотою. Єдиний інформаційний простір і спільні протоколи фіксації та аналізу ризикових ситуацій дозволяють уникати розрізненості інтерпретацій і суб'єктивних оцінок, які часто ускладнюють управлінські рішення. Узгодженість критеріїв, каналів комунікації, відповідальності та процедур реагування забезпечує інтегровану модель ризик-менеджменту, у межах якої дані стають інструментом розвитку, а не формальною частиною звітності.

Принцип інтегративності передбачає включення ризик-менеджменту до всіх ключових управлінських процесів: стратегічного

планування, оцінювання якості освіти, кадрового розвитку, супервізійних і наставницьких моделей, психологічної підтримки, медіаційних практик, безпекового менеджменту та цифрового моніторингу. Інтегративність дозволяє розглядати ризик не як одиничний прояв чи адміністративну аномалію, а як комплексне педагогічне, соціальне та нормативне явище, що відображає динаміку розвитку інституції.

Принцип регламентації, яка в управлінні ризиками не повинна набувати форми надмірної бюрократизації, а має виступати інструментом забезпечення прозорості, відповідальності та алгоритмічності рішень. Регламентація означає чітке визначення функцій кожного суб'єкта, процедур інформування, термінів реагування, рівнів прийняття рішень та каналів комунікації. Саме завдяки регламентації ризик переходить зі сфери стихійних подій у керовану площину, що знижує невизначеність, підвищує якість прогнозування та формує культуру відповідального і безпечного освітнього управління.

Управління ризиками в освіті постає як формування культури далекоглядності, превентивності та адаптивного мислення. Від керівника вимагається не лише здатність фіксувати й локалізувати ризики, а й вибудовувати системний управлінський контур: організовувати безперервний моніторинг внутрішнього й зовнішнього середовища, розвивати аналітико-цифрову інфраструктуру, забезпечувати методичну єдність і міждисциплінарну взаємодію всіх служб, інтегрувати ризик-менеджмент у стратегічне планування, політику якості, кадровий розвиток, психолого-педагогічний супровід та комунікаційну політику закладу. Ключовим інструментом зменшення ризикованості стає свідоме прогнозування, планування сценаріїв, регламентація алгоритмів реагування та прозорий розподіл відповідальності. У підсумку ризик переходить із площини замовчуваної загрози в категорію керованого ресурсу: він спрямовує увагу управлінця на найбільш уразливі та водночас перспективні

зони розвитку, стимулює посилення інституційної спроможності, формує культуру довіри, партнерства й відкритості.

Список використаних джерел

1. Вдовіченко О. В. Готовність до ризику у різних сферах діяльності. Методика дослідження. Одеса : Фенікс, 2007. 34 с.
2. Методологія експертного оцінювання: конспект лекцій для використання в навчальному процесі в системі підвищення кваліфікації кадрів / Уклад. Новосад В. П., Селіверстов Р. Г. К.: Вид-во НАДУ, 2007. 56 с.
3. Старостіна А.О. Ризик-менеджмент: теорія та практика: Навч. посіб. / А.О. Старостіна, В.А. Кравченко. К.: ІВЦ «Видавництво «Політехніка», 2004. 200 с.
4. Черненко Н.М. Ризик-менеджмент у закладах освіти: навчальний посібник. Серія «Управління закладом освіти». Одеса : Університет Ушинського, 2020. 116 с.

3.2. Психологічна підтримка учасників освітнього процесу

Наша психіка важко переносить невизначеність, особливо тоді, коли вона не лише інформаційна, а життєва, екзистенційна, пов'язана з реальною небезпекою, загрозою втрати звичного світу та відчуття контролю над майбутнім. День 24 лютого 2022 року став межею не лише історичної реальності, а й психологічного переживання буття: перші вибухи, що пролунали по всій країні, змінили не тільки хронологію подій, а й структуру внутрішнього світу кожної людини, відновивши первинні механізми виживання, страху, гіперпильності, тілесної і психічної мобілізації. Те, що раніше здавалося природним і спокійним тлом життя – планування, побут, стабільність, професійна траєкторія, відчуття простору і дому – раптово перестало бути очевидним. На зміну звичному сприйняттю світу прийшов страх невизначеності, який не має чіткого обличчя, часу дії і прогнозованого завершення. Саме тому наш мозок перейшов у режим постійної тривоги, у якому стрес перестав бути разовою реакцією і перетворився на форму існування.

Як відомо, тривале перебування в стані стресу впливає не лише на психічне здоров'я, а й на весь організм, руйнуючи внутрішні ритми сну, апетиту, уваги, пам'яті, здатності до навчання і соціальної взаємодії. Психіка не може бути постійно напруженою, і тому запускає захисні механізми:

- витіснення,
- уникнення,
- заперечення,
- емоційна броня.

Коли немає часу переживати біль, розгубленість, втрату, страх, мозок блокує ці емоції, перетворюючи їх на симптоми, які згодом проявляються у вигляді панічних атак, агресивних реакцій, апатії, соматичних захворювань,

емоційної нестабільності чи повної байдужості до подій. Так виникають психологічні проблеми, з якими далеко не кожна людина здатна впоратися самотійно без підтримки, пояснень, безпечного простору і професійного супроводу.

З початку війни кожна людина відчуває цілий спектр емоцій – від шоку й розпачу до надії, від злості до провини, від мобілізованої стійкості до виснаженої безсилості. Психічна реальність перестала бути лінійною, у ній поєднується минуле до війни і теперішнє після неї, і саме тому наші емоції більше не підкоряються звичним правилам. У цьому контексті актуальною стає теорія американської дослідниці Е. Кюблер-Росс, яка описала закономірність переживання втрат і глибоких життєвих змін. Вона розглядала не смерть як факт, а втрату як психологічну подію, що вимагає внутрішнього переформатування: втрата дому, безпеки, стабільності, майбутнього, звичного світу, тобто всього того, що українці проживають останні роки.

Шок і заперечення, які домінували в перші дні та тижні, були природною реакцією психіки, що не могла інтегрувати нову реальність, у якій небезпека стала правилом, а не винятком. Далі приходив гнів – як спроба повернути контроль хоча б на рівні емоцій, як відчайдушний протест проти руйнування власного життя. Виринали торгування з реальністю, коли людина намагається вигадати внутрішні угоди з собою, часом навіть ілюзорні, лише б не проживати остаточну втрату минулого. За цим неминуче слідувала депресивна хвиля – не патологічна, а екзистенційна, коли сила виснажується, а сенси тимчасово руйнуються. І тільки після цього поступово народжується прийняття, яке не означає згоди чи примирення, а радше нову здатність жити у світі, що змінився назавжди.

Українські діти, підлітки, студенти проходять ці стани не в теоретичній моделі, а в реальному часі, без пауз і можливості «вийти на узбіччя», щоб прожити горе без закладу освіти, навчання, завдань і соціальних очікувань. Тому головне завдання – не змусити їх швидко

перейти всі етапи, а визнати нормальність кожного з них і створити середовище, де проживання втрати не буде соромом, слабкістю або «поганою поведінкою».

Ознаки погіршення психічного здоров'я в умовах тривалої війни не завжди проявляються миттєво та очевидно, однак поступово формують картину внутрішнього виснаження, яке зачіпає емоції, тіло та соціальну поведінку. На *емоційно-когнітивному рівні* це може виявлятися у:

- пригніченості або неприродно піднесеному настрої;
- раптових спалахах дратівливості, тривожності, відчуття загальної небезпеки;
- проблемах з концентрацією;
- труднощами з пам'яттю;
- повторюванням негативних думках про майбутнє, власну компетентність, безпеку, втрату перспективи;
- апатії.

На *фізіологічному рівні* погіршення психічного стану проявляється через тіло:

- безсоння або тривожний сон;
- постійна втома;
- виснаження;
- надмірна (нездорова) активність;
- порушення харчової поведінки (від повної втрати апетиту до неконтрольованого переїдання);
- головний біль;
- тиск у грудях;
- підвищення серцевого ритму;
- м'язові болі;
- розлади травлення.

Тіло буквально говорить про те, що психіка перевантажена, і важливо вміти чути ці сигнали, а не пояснювати їх «поганою погодою» чи «втомою від навчання».

Соціальні ознаки погіршення психічного здоров'я нерідко стають помітними раніше, ніж внутрішні переживання. Учні та студенти можуть несподівано втратити інтерес до спілкування, прагнути ізоляції, уникати колективних завдань, не реагувати на ініціативу друзів або вчителів. Інший полюс такої ж проблеми – надмірна соціальна активність, коли людина демонстративно «не відчуває болю» і компенсує внутрішню тривогу постійними подіями, активністю в мережах, комунікаційним перевантаженням. Саме в цей момент можуть виникати труднощі у навчальній діяльності: втрата мотивації, небажання виконувати завдання, зниження успішності, уникнення відповідальності, відсутність інтересу до того, що раніше надихало.

Психіка ніби говорить через поведінку: «я не можу більше обробляти стільки реальності». Такий стан не слід трактувати як низьку педагогічну дисципліну чи недбалість, адже за ним стоїть глибокий досвід тривалого стресу, якого підліткова або юна психіка не встигає інтегрувати.

Саме тому на всіх рівнях – емоційному, фізичному, соціальному, погіршення психічного здоров'я потребує не засудження або категоризації, а уважної педагогічної присутності, професійної підтримки, безпечного середовища і коректного ставлення до змін у поведінці здобувачів освіти.

Психологічна підтримка здобувачів освіти в умовах тривалої невизначеності має ґрунтуватися не на формальних рекомендаціях і не на швидких інструкціях реагування, а на внутрішній культурі емоційної безпеки, що дозволяє здобувачам відчувати себе захищеними незалежно від зовнішніх подій. Йдеться про таке середовище, у якому кожен може проявити страх, сум, втоми чи виснаження без осуду та приниження, без порівнянь і вимоги «триматися».

Основою цієї підтримки є жива, м'яка і водночас професійна комунікація, де вчитель не оцінює стан здобувача, а супроводжує його, використовуючи активне слухання, емпатичні відповіді, чесне визнання почуттів і коректне зниження напруги. У таких умовах слова «я бачу, що тобі складно», «ти маєш право на ці емоції», «я поряд» набувають терапевтичного змісту і стають не просто педагогічними репліками, а точками внутрішньої опори.

Водночас підтримка не виключає мотивації: здобувач потребує не спонукання до «нормальності», а делікатного повернення до навчальної взаємодії через посильні завдання, режимні зрушення, творчі форми роботи, невеликі, але досяжні кроки, які допомагають відновити відчуття контролю і здатності впливати на власне життя. Особливо важливим є індивідуальний підхід: діти, підлітки, юнаки, молодь по-різному проживають війну, втрати, переїзди, тривоги, а отже потребують різних темпів, різних форм підтримки і різних каналів комунікації. Хтось мовчить, хтось жартує, хтось занурюється у навчання, хтось уникає його, і кожна з цих реакцій потребує розуміння, а не оцінки. Соціальна взаємодія, групова підтримка, партнерські стосунки в класі і можливість обміну досвідом роблять психіку менш ізольованою і нагадують дитині, що переживання – спільне, а не приватна «помилка». Саме тому важливо створити простір не лише для індивідуальної розмови, а й для безпечного колективного діалогу, де можна почути іншого і бути почутим.

У межах усієї цієї підтримки важливим залишається розвиток навичок саморегуляції: не як абстрактної поради «заспокойся», а як конкретного вміння дихати, усвідомлювати власні відчуття, знижувати інтенсивність думок, відновлювати внутрішній баланс через прості тілесні, емоційні та когнітивні техніки, які допомагають не уникати емоцій, а проживати їх поступово і без руйнування.

Важливим компонентом психологічної підтримки здобувачів освіти є своєчасне надання допомоги, яка передбачає не разову реакцію на

кризовий стан, а системне супроводження дитини в умовах затяжного стресу. Передусім ідеться про:

1) психоедукаційний вимір, коли здобувачам доступно і коректно пояснюються природні реакції нервової системи на небезпеку та постійне напруження, аби вони могли усвідомити, що тривога, плаксивість, втома, відчуття безсилля або надмірна активність – не «погана поведінка», а нормальна відповідь психіки на ситуацію, що перевищує можливість контролю;

2) тренінгові та корекційні зустрічі, спрямовані на формування у здобувачів базових навичок стресостійкості, зниження інтенсивності емоційної реактивності, відновлення концентрації уваги та здатності взаємодіяти без відчуття загрози. Саме в цьому форматі прості, але регулярні вправи на дихання, фокусування, тілесну стабілізацію або переключення уваги стають засобами повернення внутрішньої рівноваги;

3) м'які невербальні методи – арт-терапія, музикотерапія, робота з ритмом і тілесними практиками, які дозволяють зняти напругу навіть там, де слова вже не працюють або викликають додаткове виснаження.

Такі форми підтримки особливо значущі для дітей і підлітків, які часто не можуть раціонально окреслити свій стан, але здатні прожити і трансформувати емоції через творчість, рух або звук. Водночас повноцінність допомоги неможлива без залучення дорослих: педагогів, батьків, соціальних і психологічних служб, адже саме вони забезпечують єдине середовище підтримки, де емоційне благополуччя здобувача розглядається не як приватна проблема, а як спільна відповідальність і тривалий супровід. Така взаємодія створює простір, в якому здобувач освіти не лише отримує техніки подолання стресу, а відчуває, що поруч є ті, хто готовий бути опорою, розуміти, підтверджувати його досвід і супроводжувати в час, коли власних ресурсів ще недостатньо.

У будь-якому освітньому середовищі дихальні вправи виступають базовим інструментом зниження тривоги та стабілізації нервової системи.

Повільне, усвідомлене дихання з довгим видихом допомагає організму вийти з режиму внутрішньої «тривожної напруги» і повернути здатність мислити, взаємодіяти та навчатися без відчуття постійної загрози. Оптимальним є темп, коли вдих робиться носом, а видих – ротом, і видих триває довше. Виконання таких дихальних циклів упродовж трьох хвилин поступово вирівнює ритм, знижує симптоми панічної реакції (стрімке серцебиття, запаморочення, відчуття нестачі повітря) та повертає внутрішній контроль. Дихальні техніки в освітньому просторі не мають бути інструкцією «заспокоїтися негайно», а радше практикою відновлення, що допомагає учасникам освітньої взаємодії регулювати власний стан і не допускати емоційного виснаження.

«Довгий видих»

Учасник робить повільний вдих носом на чотири рахунки, затримує дихання на два рахунки та видихає ротом на шість-вісім. Виконувати приблизно три хвилини. Довгий видих активує нервову систему «спокою» і допомагає зняти відчуття внутрішньої паніки чи збудження.

«Квадрат дихання»

Дихання йде по схемі: вдих – 4, затримка – 4, видих – 4, затримка – 4. Учасник може уявляти квадрат або проводити його пальцем по столу/повітряю.

«3 повільні вдихи»

Учасник робить три усвідомлені, глибокі вдихи та довгі видихи. Завдання – не «заспокоїтися», а відчутти повітря, темп і власне тіло.

Психогімнастика у середовищі освіти допомагає учасникам навчального процесу безпечно проживати емоції, що накопичуються під впливом стресових подій. Вона працює через міміку, рух і виразні жести, дозволяючи людині «випустити» напругу без прямого вербалізування почуттів. Це особливо важливо тоді, коли емоції ще не усвідомлені або важко піддаються опису словами. За допомогою простих невербальних вправ можна відновити контакт із власним емоційним станом і знизити

внутрішні перепади – від гніву до апатії, від тривоги до емоційної «застигання». Психогімнастика не імітує «позитивний настрій», а навчає розпізнавати різні емоції, проживати їх без руйнівних реакцій і поступово стабілізуватися.

«Перемикач емоції»

Учасник обирає емоцію (тривога, злість, сум) і показує її тілом або мімікою. Потім змінює її на іншу – спокій, легкість, цікавість. Завдання не «позбутися» емоції, а навчитися керувати її силою та формою прояву.

«М'язовий дощ»

Спершу максимально напружити всі м'язи тіла (плечі, руки, живіт, ноги), потім різко «скинути» напругу, ніби дощ змиває втому. Повторити 3–5 разів. Допомагає зняти м'язові затиски, що виникають при стресі.

«Емоція в жесті»

Кожен обирає жест, який описує його сьогоднішній стан: стискання пальців, легкий рух долоні, м'який кивок, погладження руки. Завдання – не драматизація, а спроба знайти безпечний спосіб виразити переживання.

Тілесні практики мають особливе значення в освітньому середовищі, оскільки допомагають повернути відчуття власних меж і тілесної опори, яке втрачається під впливом стресу та невизначеності. Просте погойдування, техніка самостиснення (коли людина обіймає сама себе), розслаблення через дотик, ритмічні сенсорні вправи – усе це сприяє тому, що тіло перестає сигналізувати небезпеку, і нервова система повертається до рівноваги. Такі методи не примушують змінювати емоції, а дають можливість організму відчувати себе в безпечному просторі та поступово знизити внутрішнє збудження. Тілесна регуляція особливо важлива тоді, коли стрес переживається не словами, а імпульсами, м'язовою напругою або соматичними реакціями.

«Самообійми»

Учасник схрещує руки на грудях або плечах і обіймає себе. Завдання – відчувати тепло, межі тіла, стабільність. Виконується тихо, без коментарів та інтерпретацій.

«Заземлення через стопи»

Учасник ставить ноги на підлогу паралельно, відчуває, як стопи торкаються поверхні, переносить вагу тіла з п'ят на носки й назад. Ця техніка повертає відчуття опори й знижує дисоціативні відчуття («наче мене немає»).

Відповідальне надання першої психологічної допомоги в освітньому середовищі спирається на розуміння того, що підтримка не може бути імпульсивною, тисковою чи оцінювальною. У центрі завжди залишається людина з її станом, гідністю та правом на безпеку. Це означає, що кожна взаємодія має зберігати фізичний та емоційний захист, не порушувати кордони й не завдавати додаткової шкоди, навіть якщо нам хочеться «допомогти більше». Дії учасників освітнього процесу мають бути чутливими до культурних контекстів, сімейних норм, релігійних поглядів, особистих звичок і не нав'язувати моделей реагування, які можуть суперечити внутрішнім переконанням чи традиціям людини.

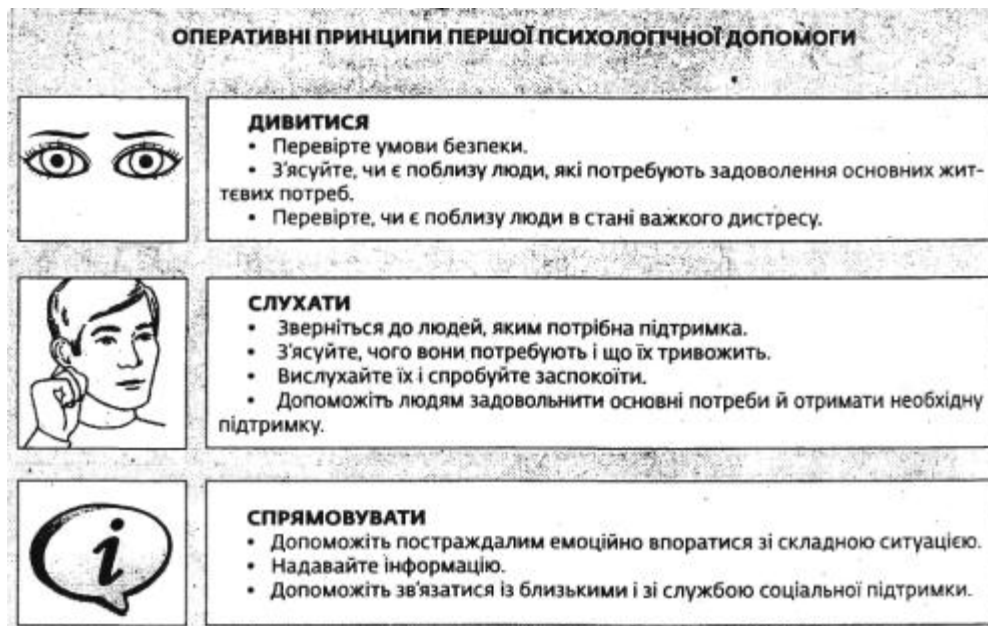
Важливо також, щоби кожен учасник освітньої спільноти чітко розумів, які саме механізми реагування на кризові, травматичні чи конфліктні події існують у межах закладу освіти та за її межами: куди можна звернутися у разі психоемоційної нестабільності, насильства, булінгу, втрати, загрози життю чи здоров'ю, які служби доступні на рівні громади, району, міста, які спеціалісти (психологи, медіатори, кризові консультанти) можуть бути залучені до надання допомоги.

Чітко окреслені протоколи дій – внутрішні та зовнішні – знижують ризик хаотичних, ситуативних, емоційно забарвлених рішень, замінюючи їх алгоритмізованими, юридично виваженими та психосоціально безпечними кроками реагування.

Коли педагог, керівник, батьки або самі здобувачі освіти чітко знають, хто саме несе відповідальність за первинну реакцію на кризову ситуацію, яким є алгоритм фіксації випадку, у який спосіб і в які терміни передається інформація, хто координує подальший супровід і на якому етапі відбувається завершення допомоги, у спільноті формується простір передбачуваності, прозорості та взаємної довіри. Учасники освітнього процесу отримують не лише фактичну, а й емоційну гарантію того, що вони не залишаться сам на сам із загрозливою ситуацією, а допомога не залежить від особистої доброї волі окремих людей, випадкових ресурсів або емоційних імпульсів. Йдеться про впевненість у тому, що підтримка є організаційно впорядкованою, нормативно закріпленою та професійно скоординованою частиною інституційної системи безпеки.

Структурованість реагування забезпечує не лише технічну чіткість процедур, а й етичну сталість допомоги, знижуючи ризики повторної травматизації людини, уникнення нею контакту з системою через недовіру, а також запобігаючи дублюванню або втраті випадку в ланцюзі передачі інформації. Завдяки чіткій моделі маршрутизації, від первинного інформування і встановлення безпеки до оцінювання стану, планування інтервенції, психосоціального супроводу та закриття випадку, освітня установа формує культуру відповідального реагування, у якій кожен крок є передбачуваним, фіксованим і підзвітним.

ПРИНЦИПИ ПЕРШОЇ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ



Деякі постраждалі в умовах надзвичайної ситуації можуть потребувати не лише першої психологічної допомоги, а повноцінної медичної, психіатричної або соціальної інтервенції. Це означає, що надавач ППД має чітко усвідомлювати межі власних можливостей і не намагатися замінити спеціалізованих фахівців. Основний принцип полягає не в тому, щоб допомогти будь-якою ціною, а в тому, щоб вчасно розпізнати, коли ситуація виходить за межі компетенції і необхідне залучення медиків, соціальних служб або кризових психологів.

Особи, які потребують невідкладної спеціалізованої допомоги

У контексті кризових подій, надзвичайних ситуацій або травматичного впливу важливо розуміти, що першочерговість допомоги не завжди належить психологічній підтримці. Деякі стани потребують негайного залучення спеціалізованих служб, медичних, психіатричних, кризових або безпекових. Це визначає межі компетенції того, хто надає первинну підтримку, і запобігає спробам замінити професійне втручання емоційною підтримкою чи добрими намірами.

1. Постраждалі з важкими травмами та загрозою життя

Особи, які мають критичні фізичні ушкодження, це сильні кровотечі, опіки, травми хребта, черепно-мозкові ураження або стани, що супроводжуються втратою свідомості, судомами чи тяжким шоком,

потребують негайного медичного втручання. У таких випадках перша психологічна допомога не є альтернативою екстреній медицині. Основне завдання того, хто поруч, викликати швидку допомогу, забезпечити фізичну безпеку та не втручатися у медичні процедури без спеціальної підготовки. Психологічна підтримка може бути вторинною і не замінює професійної медичної реакції.

2. Особи з глибоким психічним пригніченням та втратою саморегуляції

Деякі постраждалі перебувають у стані повної дезорієнтації, ступору, «відключення», втрати базових функцій самообслуговування. Це можуть бути люди, які не здатні рухатися, відповідати на запитання, їсти, піклуватися про себе або дітей, не усвідомлюють, що з ними відбувається. У таких ситуаціях необхідно негайно залучати фахівців кризової підтримки, психіатричну або медичну службу. Спроба «розговорити», «заспокоїти», «підбадьорити» людину в стані глибокої психічної кризи не лише не допоможе, а може поглибити травматичний процес або спровокувати погіршення стану.

3. Особи з ризиком завдання шкоди собі

Якщо людина:

- висловлює суїцидальні наміри
- говорить про відмову жити
- планує або здійснює спроби самоушкодження
- демонструє поведінку з високим рівнем ризику (різкі втечі, спроби вистрибнути, використання предметів для самотравмування)

Тоді первинна підтримка має межі, і потрібне негайне втручання кризових фахівців, медичних служб, можливе залучення поліції з метою захисту життя. Психологічний супровід у такому стані не може бути єдиним засобом реагування: ключовим є забезпечення безпеки та передача випадку фахівцям.

4. Особи, які становлять загрозу іншим

Напади агресії, раптові вибухи деструктивної поведінки, фізичні напади, спроби шкоди іншим, втрачений контроль над імпульсами, це ситуації, у яких безпека є абсолютним пріоритетом. Той, хто перебуває поруч, не має намагатися власними силами зупинити або переконати людину, яка перебуває у стані агресивного зриву чи психотичної дезорганізації.

Правильним є негайне залучення поліції, бригади екстреної допомоги, фахівців із кризової інтервенції. Задача очевидця, це відійти на безпечну відстань, не вступати у фізичний контакт і не провокувати загострення.

ДОЗВОЛИ ТА ЗАБОРОНИ ПІД ЧАС НАДАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ

ПАМ'ЯТКА



Треба



Не можна

Бути чесним і гідним довіри.

Поважати право людей приймати власні рішення

Усвідомити і відкинути власні упередження і забобони

Дотримуватися конфіденційності і не допускати необґрунтованого розголошення отриманих від людини особистих даних

Чітко дати людям зрозуміти, що навіть якщо вони відмовляться від допомоги зараз, вони можуть звернутися по неї в майбутньому

Вести себе відповідно, з урахуванням місцевих особливостей культури, віку і статі постраждалих

Зловживати своїм становищем людини, яка надає допомогу

Просити у людей гроші чи послуги за надання допомоги

Давати неправдиві обіцянки чи надавати неправдиву інформацію

Перебільшувати свої знання і навички

Нав'язувати свою допомогу, вести себе надокучливо і безцеремонно

Змушувати людей розказувати вам про те, що з ними трапилось

Розголошувати отримані дані особистого характеру

Давати оцінки вчинкам і переживанням людей

Варто пам'ятати, що надання першої психологічної допомоги не потребує диплома психолога чи соціального працівника. Достатніми є базові знання про реакції на стрес, емпатія, здатність слухати та дотримання етичних меж. Однак ППД не замінює лікування, психотерапію чи кризове втручання. Людина, яка надає підтримку, зобов'язана вміти розпізнати той момент, коли подальше втручання виходить за межі її підготовки і може завдати шкоди. Якщо є бажання допомагати людям у кризових обставинах,

варто робити це через офіційні організації, волонтерські центри чи фахові об'єднання. Це забезпечує:

- доступ до перевірених протоколів реагування;
- супервізію та підтримку з боку професіоналів;
- зниження ризику емоційного вигорання;
- юридичну та безпекову захищеність;
- чіткий розподіл відповідальності.

Дуже важливо визнати: ті, хто підтримує інших, самі потребують підтримки не менше, а інколи – навіть більше. Педагогічна діяльність передбачає не лише передавання знань, а й тривале емоційне включення, щоденну взаємодію з людьми, які переживають стрес, тривогу, втрату, невизначеність. Саме тому педагоги нерідко опиняються в ситуації подвійного навантаження: їм потрібно і функціонувати у власному житті, і залишатися точкою опори для тих, хто навчається.

Важливо розуміти, що педагог – не людина «із заліза», не психічно невразлива фігура, і не «система підтримки за замовчуванням». Педагог теж відчуває страх, втому, розгубленість, вигорання, втрату сенсів і внутрішню виснаженість. Але професійна роль часто не дає можливості відкрито визнати ці стани, адже в очах суспільства педагог постає як той, хто повинен завжди знати, як вчинити, завжди мати відповідь, завжди залишатися зібраним і ресурсним. Підтримка педагогів не є актом поблажливості – вона є необхідною умовою збереження якості освітнього процесу. Якщо не забезпечити емоційної стабільності фахівця, який щодня працює з людськими переживаннями, навчальна взаємодія поступово руйнується зсередини: з'являється дратівливість, труднощі концентрування, емоційне відсторонення, зниження емпатії, втрата гнучкості мислення, зростання конфліктності.

До основних завдань психологічного супроводу педагогічних працівників відносимо.

1. Психологічний супровід неперервного професійного розвитку педагогічних працівників передбачає створення умов, у яких педагог не лише здобуває нові знання та вміння, а й підтримує власну внутрішню стійкість, мотивацію й емоційну залученість у діяльність.

У сучасних умовах педагогічна професія пов'язана з постійними змінами, адаптацією до нових освітніх стандартів, цифрових вимог, соціальної нестабільності та емоційних викликів, що неминуче впливає на професійний стан особистості. Тому психологічний супровід має включати не тільки консультування, а й тривалу підтримку на етапах професійного становлення, підвищення кваліфікації, зміни ролей, переходу на нові освітні моделі. Він спрямований на формування реалістичного відчуття професійної ефективності, профілактику вигорання, розвиток впевненості, відновлення внутрішніх ресурсів і вміння конструктивно долати труднощі професійного шляху. Неперервний супровід допомагає педагогам не втрачати ціннісну основу професії, зберігати здатність до творчого мислення та підтримувати психологічне благополуччя, без якого освітня взаємодія стає формальною та емоційно виснажливою.

2. Подолання психологічних бар'єрів і труднощів професійного розвитку педагогічних працівників полягає у створенні умов, за яких педагоги можуть без осуду визнати власні внутрішні перешкоди, страхи, професійні сумніви та переживання, що блокують зростання. У професійній діяльності накопичуються емоційна напруга, переживання невідповідності вимогам, страх помилок, тиск оцінювання, труднощі адаптації до інновацій, зміни ролей та необхідність працювати в умовах невизначеності.

Усе це формує бар'єри, які проявляються у виснаженні, втраті мотивації, професійному застої, уникненні нових завдань, емоційному «загартуванні» або навпаки – підвищеній тривожності. Психологічна підтримка має допомогти педагогам визначити природу цих бар'єрів: чи вони викликані зовнішніми умовами, травматичним досвідом, професійним

перевантаженням, чи внутрішніми переконаннями, що заважають рухатися вперед.

Не менш важливо сформувані практики поступового подолання: навчання технік саморегуляції, розвиток навичок конструктивного реагування на труднощі, підтримка у прийнятті професійних рішень, супервізія, наставництво, групові формати обміну досвідом.

3. Розкриття потенційних можливостей педагогічних працівників передбачає створення таких психолого-організаційних умов, у яких педагог не лише виконує професійні завдання, а й розвиває власний внутрішній потенціал, здібності та індивідуальний стиль педагогічної діяльності. У сучасному освітньому середовищі успішність педагога визначається не тільки рівнем формальної підготовки, а й здатністю до інноваційного мислення, рефлексії, творчого підходу та внутрішньої гнучкості. Проте ці якості не розкриваються автоматично – вони потребують підтримки, партнерства, простору для проб і безоціннісного професійного діалогу.

Психологічна допомога, спрямована на розкриття потенціалу, допомагає педагогові побачити власні сильні сторони, усвідомити унікальний досвід, віднайти професійні інтереси й ресурси, які не використовувалися раніше через втому, страх помилки чи тиск обставин. Особливої уваги потребує підтримка внутрішньої мотивації, адже саме вона забезпечує довготривале професійне зростання та відчуття сенсу в роботі.

4. Розвиток психологічної компетентності педагогів є ключовою умовою їхнього професійного благополуччя та ефективної взаємодії з усіма учасниками освітнього процесу. Психологічна компетентність не зводиться до набору теоретичних знань про емоційні стани або поведінкові реакції – вона включає здатність розпізнавати власні переживання, розуміти внутрішні межі, адекватно реагувати на стрес і конфлікти, зберігати стабільність у ситуаціях емоційного перенавантаження. У сучасних умовах, коли педагог постійно стикається з високим соціальним запитом, інформаційним шумом і травматичними переживаннями здобувачів,

важливо мати сформовані навички м'якої, але послідовної комунікації, уміння підтримувати інших без втрати власного ресурсу, попереджати емоційне вигорання, працювати з напруженням і тривожними реакціями.

Розвиток такої компетентності можливий через систематичні тренінги, супервізію, участь у програмах підвищення кваліфікації, методичні дискусії, групи психологічної підтримки та індивідуальні консультації. Психологічна компетентність підсилює професійну гнучкість, дозволяє педагогу усвідомлено будувати стратегію реагування на складні ситуації, уникати конфліктних загострень, конструктивно супроводжувати дитячі стани й водночас залишатися внутрішньо стабільним. Завдяки цьому педагог не лише виконує професійну роль, а й має змогу зберігати цілісність, сенс і повагу до себе в умовах довготривалого соціального напруження.

5. Ресурсна підтримка підвищення кваліфікації педагогічних працівників у сфері психологічних знань і практик передбачає не просто надання інформації, а створення продуманої системи доступу до інструментів, актуальних методик, супервізійної допомоги та професійних спільнот, які дозволяють педагогам підтримувати власну внутрішню стійкість і розширювати професійні можливості.

У час, коли освітнє середовище функціонує в умовах постійного стресу, невизначеності та емоційного навантаження, саме ресурсний супровід допомагає педагогам адаптуватися до змін, впроваджувати нові форми роботи, безпечно взаємодіяти зі здобувачами та запобігати професійному вигоранню.

Така підтримка може включати організацію доступу до програм підвищення кваліфікації, практичних тренінгів, курсів емоційної грамотності, роботи зі стресом, інструментів медіації, кризового реагування, методів ненасильницької комунікації. Не менш важливо забезпечити педагогам можливість брати участь у спільнотах професійного розвитку, де відбувається не формальний обмін досвідом, а створення простору взаємної підтримки, партнерства та рефлексії. Ресурсне забезпечення також

передбачає доступ до методичних матеріалів, психологічних інструкцій, консультаційних каналів, що допомагають перетворювати знання на практику і підтримувати власне функціонування без руйнівного перенапруження.

Основні напрями психологічної підтримки педагогічних працівників у межах освітнього середовища можуть охоплювати психологічну діагностику, психологічне консультування, психологічну просвіту, психологічну профілактику.

Психологічна діагностика у межах системи підтримки педагогічних працівників є не формальною процедурою, а способом глибокого розуміння внутрішнього стану фахівця, рівня його професійного напруження, ступеня емоційного виснаження, ресурсності та готовності до інноваційних змін. Діагностика не зводиться до тестування, а охоплює комплексне вивчення запитів, факторів стресу, очікувань, професійних бар'єрів та індивідуальних особливостей реагування на педагогічні труднощі.

Вона допомагає зрозуміти, як педагог проживає робочі навантаження, що стає для нього джерелом тривоги чи напруги, де саме виникають психологічні ризики та які підтримувальні стратегії можуть бути найбільш адекватними. Важливо, що діагностика має відбуватися з позиції не контролю або оцінювання професійної спроможності, а забезпечення безпечного простору, де педагог може відкрито говорити про виснаження, страхи, невпевненість чи професійну втому.

Через діагностику стає можливим персоналізований підхід до підтримки, бо педагогічна стійкість не є однаковою для всіх: вона залежить від історії професійного досвіду, особистісних рис, ціннісної орієнтації, педагогічного стажу та зовнішніх соціально-психологічних умов.

Психологічне консультування педагогічних працівників є формою професійної та емоційної підтримки, яка спрямована на допомогу педагогові в усвідомленні власних переживань, внутрішніх бар'єрів і професійних

труднощів. Воно не є втручанням для «виправлення» особистості, а надає можливість безпечно проговорити напругу, втому, страх, провину, емоційні втрати, пережиту травму чи професійну невпевненість. Педагог часто стикається з кризами, які неможливо публічно озвучити – втратою сил, зниженням мотивації, тиском відповідальності, відчуттям «виснаження» та неможливості відповідати всім вимогам одночасно.

Консультування створює простір, де педагог має право бути вразливим і почутим, отримати підтримку та переосмислити свій стан без страху професійної оцінки чи соціального засудження. Його ключове завдання – допомогти фахівцеві відновити внутрішню рівновагу, структурувати думки, навчитися розпізнавати стани перевантаження та вчасно знижувати їхню інтенсивність. Ця взаємодія сприяє формуванню адекватної самооцінки, розвитку мотиваційної сфери, усвідомленню власних ресурсів і меж, а також здатності приймати реалістичні професійні рішення, не втрачаючи внутрішньої цілісності. У процесі консультування педагог поступово вчиться визначати, що є сферою його контролю, а що не залежить від нього, що сприяє зниженню емоційного тиску та внутрішнього виснаження.

Психологічна просвіта педагогічних працівників є стратегічним напрямом підтримки, що забезпечує не лише розширення теоретичного розуміння психічних процесів, а й формування навичок практичного застосування цих знань у професійній взаємодії. У сучасних умовах емоційної та соціальної нестабільності педагог зіштовхується з високою концентрацією стресу, травматичних переживань здобувачів освіти, конфліктних ситуацій, підвищеною відповідальністю та постійною зміною освітніх вимог.

Просвіта в цьому контексті необхідна не як формальний інформаційний супровід, а як усвідомлене підсилення психологічної культури, вміння розуміти власні та чужі емоційні стани, бачити причини поведінкових реакцій, попереджати конфліктність, конструктивно реагувати

на тривогу, агресію, апатію чи перевтому. Психологічна просвіта сприяє тому, що педагог перестає сприймати емоційну напругу як особисту слабкість або «робочу норму», а починає розуміти її як сигнал до відновлення, регуляції, корекції навантажень. Вона формує здатність педагогів будувати безпечну комунікацію, підтримувати мотивацію здобувачів освіти, не вигорати під тиском очікувань, працювати з травматичним досвідом і не втрачати професійну ідентичність.

Завдяки просвіті підвищується обізнаність щодо психологічних механізмів реагування на стрес, прийомів саморегуляції, технік відновлення, методів емоційної підтримки та каналів звернення по допомогу. Психологічна просвіта також формує культуру взаємної чутливості у професійній спільноті: педагог починає розуміти, що емоційні стани колег так само потребують поваги, як і стани здобувачів освіти. Вона закладає основу для етичного, збалансованого та здорового освітнього середовища, у якому професійна стійкість і добробут педагогів розглядаються не як додатковий компонент, а як ключова умова повноцінності освітнього процесу.

Психологічна профілактика педагогічних працівників спрямована на створення таких умов, які дозволяють зменшити інтенсивність емоційних перевантажень, попередити розвиток професійного та емоційного вигорання і підтримати стабільність внутрішнього ресурсу педагога. Вона не є одноразовою дією реагування на кризу, а системною роботою, що охоплює регулярний моніторинг емоційного стану, своєчасне інформування про ризики, тренінгову підтримку, вправи з саморегуляції та розвиток навичок безпечної комунікації.

Профілактика націлена на те, щоб педагог не доходив до стану виснаження, коли відновлення потребує тривалих і складних втручань, а вчасно виявляв сигнали перевантаження та отримував необхідний супровід. Вона охоплює роботу зі зниження тривожності, формування стійкої мотивації, соціально-емоційного благополуччя, усвідомленого ставлення до

професійних меж і відповідальності. Завдяки профілактиці педагог не просто зберігає працездатність, а й відчувається безпечніше в професійній спільноті, отримуючи можливість відкрито говорити про втому, стрес, внутрішнє напруження без страху бути не таким, «хто не справляється».

Профілактичні заходи можуть включати психологічні консультації, групи підтримки, супервізію, арт-терапевтичні практики, релаксаційні формати, колегіальну взаємопідтримку та тренінги емоційної стійкості. Вони розширюють здатність педагога регулювати навантаження, дбати про власний стан і водночас залишатися ефективним, не знецінюючи себе та інших.

Підтримка батьків у періоди стресу та нестабільності є не менш важливою, ніж підтримка дітей, адже дорослий є першою ланкою безпеки, на яку спирається дитина. Коли дорослий виснажений, емоційно перевантажений або перебуває у стані власної травми, він втрачає здатність бути тим стабілізуючим фактором, від якого залежить внутрішній стан дитини.

1. У стресових умовах заклади освіти перестають бути лише місцем навчання. Вони виконують функцію стабілізатора, інформаційного середовища і точки психологічної опори. Тому батьки не розглядаються як «спостерігачі», а як рівноправні учасники освітньої взаємодії, які можуть і мають право отримувати підтримку так само, як і діти.

2. Педагоги, адміністрація та психологічна служба повинні створювати умови, у яких батьки не бояться звертатися через втому, тривожність, відчуття безпорадності. Підтримувальна позиція з боку освітнього закладу знижує рівень стресу батьків і запобігає конфліктним реакціям у спілкуванні з педагогами.

3. Батьки мають отримувати доступну і не перевантажену термінами інформацію про:

- типові емоційні реакції дітей у воєнний і повоєнний період,
- ознаки дистресу,

- канали підтримки в закладі освіти,
- можливості звернення до фахівців.

Освітній заклад має бути джерелом пояснення, а не додаткового стресу.

4. Психологічна служба має проводити консультації, не лише спрямовані на дитину, а й на батьків:

- індивідуальні зустрічі,
- батьківські групи,
- тематичні тренінги з комунікації, стресостійкості, подолання емоційного перевантаження.

5. Батьки мають знати, що їхні переживання не будуть висміяні, спростовані або знецінені. Безпечна комунікація з педагогами та психологами зменшує емоційний тиск і сприяє тому, що батьки не переносять напругу на дітей.

6. Стрес посилюється, коли правила та вимоги постійно змінюються без пояснення. Освітній заклад має надавати чіткі роз'яснення щодо:

- змін розкладу,
- формату навчання,
- оцінювання,
- нових правил.

7. Комунікація «заклад освіти – батьки» має бути не контролюючою, а партнерською. Листування, зустрічі та звернення повинні мати характер співробітництва, а не вимог і перевірок.

8. У межах роботи центру соціально-психологічної підтримки закладу освіти можуть проводитися:

- лекції про дитячі реакції на стрес і втрати,
- тренінги з технік заспокоєння,
- обговорення ситуацій адаптації.

9. Психологічна служба має допомагати батькам розуміти, що:

- не всі реакції дітей є ознакою виховної помилки,

- не всі складні стани потрібно вирішувати негайно,
- дорослому дозволено бути втомленим і шукати допомоги.

10. Батькам потрібно транслювати, що відпочинок не синонім безвідповідальності. Якщо дорослий емоційно виснажений, він не здатен ефективно допомагати дитині. Освітнє середовище має сприяти тому, щоб батьки не соромилися просити тимчасового зменшення навантаження, переведення дитини на індивідуальний графік чи консультацію.

11. Заклади освіти мають уникати надмірних повідомлень, термінових вимог і частих інструкцій без реальної потреби. Перевантаження інформацією посилює стрес батьків, що передається дітям.

12. Коли інший освітній заклад працює не «для» батьків, а «разом із ними», з'являється стабільна зона довіри. Батьки починають менше конфліктувати, більше запитувати й частіше звертатися вчасно.

13. Психологічний супровід має допомагати батькам знаходити власні емоційні «опори»: сенси, навички самостереження, прості методи відновлення. Освітнє середовище має навчати дорослого не тільки підтримувати дитину, а й підтримувати себе.

14. Батьки повинні відчувати, що заклад освіти не лише очікує від них результатів, а й готова надавати допомогу. Це трансформує модель «я мушу» на модель «я можу і мені допоможуть».

У воєнних і поствоєнних умовах, що супроводжуються підвищеною тривожністю, невизначеністю та емоційним виснаженням, підтримка перестає бути допоміжним компонентом і стає базовим елементом функціонування освітніх інституцій. Вона охоплює як здобувачів освіти, так і педагогічний персонал, батьківську спільноту, адміністрацію, усвідомлюючи взаємозалежність емоційних станів і спільну відповідальність за психологічний клімат навчального закладу. Забезпечення такої підтримки передбачає не лише реагування на кризові прояви, а й створення превентивних, профілактичних та ресурсних умов, у яких учасники освітнього процесу можуть відновлювати емоційну

рівновагу, отримувати своєчасну допомогу, оволодівати техніками саморегуляції та конструктивного переживання стресу.

Список використаних джерел

1. Карамушка Л. М. Психічне здоров'я персоналу організацій в умовах війни : Навч.- методичний посібник. Київ : Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2023. 124 с.
2. Корольчук М. С., Корольчук В. М., Березовська Л. І. Професійне вигоряння працівників освіти : монографія. Київ : Київ. нац. торг.-екон. Ун-т. 2017, 304 с.
3. Панок В. Г., Рибалка В. В., Шандрук С. К. та інші. Методики психологічного супроводу учасників освітнього процесу в умовах війни : практ. посіб. Київ : УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2023. 212 с.
4. Психологічні умови попередження професійного стресу та професійного вигорання керівників освітніх організацій : спецкурс для слухачів очнодистанційної форми навчання в системі післядипломної педагогічної освіти. Київ, 2015. 48 с.
5. Психологія і педагогіка у протидії пандемії COVID-19 : інтернет-посібник / за ред. В. Кременя, В. Рибалка. Київ : ТОВ «Юрка Любченка», 2020. 243 с.
6. Черушева Г. Б. Психологічна підтримка учасників освітнього процесу: аналіз викликів воєнного часу / Г. Б. Черушева, Т. І. Плазова, Н. В. Андрущенко // Габітус. - 2023. - Вип. 47. - С. 153-157.

3.3. Створення безпечного освітнього середовища

Під час війни заклади освіти набувають значно ширшої суспільної функції, адже педагогічні працівники формують у здобувачів відповідальну поведінку, підвищують рівень обізнаності щодо ризиків, а також організовують взаємодію, підтримку й безпечні умови для навчання. У межах освітнього середовища фахівці мають змогу щоденно комунікувати з кожним здобувачем, бачити зміни у його стані, відзначати ознаки адаптаційних труднощів, стресових реакцій чи потенційних ризиків. Це створює можливість не лише констатувати проблеми, а й завчасно реагувати на них, зменшуючи емоційне навантаження, попереджаючи небезпеку та підтримуючи процес відновлення.

Соціальна взаємодія між здобувачами у навчальному середовищі стає чинником емоційної стабілізації та інтеграції. Спілкування з однолітками допомагає молоді відвернути увагу від руйнівних подій, знижує рівень тривожності, повертає природні форми дитячо-юнацької комунікації. Для тих, хто вимушено змінив місце проживання, колектив закладу освіти стає середовищем адаптації, можливістю віднайти соціальні зв'язки, відчувати приналежність до спільноти, проявити себе, не залишатися в ізоляції та втраті.

Водночас воєнна агресія завдала значної шкоди матеріальним і культурним ресурсам освіти. Частина закладів зруйнована, частина потребує відновлення, і педагогічні команди разом з громадами продовжують докладати максимальних зусиль для створення безпечних, оновлених і функціональних освітніх просторів. Є й ті заклади, що працюють у надзвичайно складних умовах або на територіях тимчасової окупації. У таких обставинах особливо виразною стає роль педагогів і керівників, які демонструють професійну та людську стійкість, зберігають освітню місію навіть ціною особистих ризиків.

Діяльність керівника закладу освіти у період війни має спиратися не лише на нормативні повноваження, а передусім на ціннісні орієнтири. Повага до людської гідності, турбота про безпеку, підтримка колективу, відкритість до діалогу, етична послідовність, здатність ухвалювати рішення в умовах невизначеності – це ті основи, що визначають якість управлінських дій. Освітній процес у кризових умовах не може бути зведений до формального навчання: він стає простором взаємної підтримки, співпраці, відповідальності, моральної єдності та безперервного зусилля.

У широкому сенсі, безпека розглядається як стан захищеності особи або групи, що передбачає не лише фізичний захист від зовнішніх загроз, а й стабільність умов, у яких потреби особистості визнаються важливими й можуть бути задоволені без страху та примусу. Це стан, коли людина почувається впевнено, має гарантії дотримання її прав, може вільно здійснювати діяльність, висловлювати думки та розвиватися, не зазнаючи негативного впливу чи утисків. Безпека охоплює емоційне, соціальне, інформаційне, правове й психологічне виміри, оскільки для повноцінного функціонування недостатньо лише відсутності прямої небезпеки, необхідні також почуття підтримки, стабільності, довіри й передбачуваності.

Створення безпечного освітнього середовища є одним із ключових завдань будь-якого закладу освіти, адже саме воно забезпечує реалізацію права кожного здобувача на умови навчання, що не загрожують його фізичному, психічному та соціальному благополуччю. Турбота про безпеку не обмежується технічними заходами чи організацією простору – вона охоплює взаємодію всіх учасників освітнього процесу, їхню емоційну стабільність, культуру спілкування, повагу до особистості та створення атмосфери довіри. Забезпечення безпечності середовища є спільною відповідальністю керівництва закладу, педагогічних працівників, батьків і громади, які взаємодіють задля підтримки умов, що унеможливлюють дискримінацію, насильство, психологічний тиск і будь-які форми приниження.

Розроблення програм та проєктів безпечного освітнього середовища має ґрунтуватися на комплексному розумінні безпеки та передбачати три взаємопов'язані напрями.

Перший напрям – охоплює системну роботу, спрямовану на зменшення ймовірності виникнення ризикових ситуацій завдяки формуванню культури безпеки, поінформованості та взаємної відповідальності. На цьому рівні ключовим завданням закладу є не реагування на кризу, а створення середовища, у якому вона або не настане, або її вплив буде мінімальним. Йдеться про організовану комунікацію, регулярне інформування учасників освітнього процесу про правила поведінки, алгоритми дій, межі відповідальності та доступні ресурси підтримки. Важливою є також практична підготовка, тренінги, навчальні евакуації, бесіди з елементами психологічної грамотності, розвиток навичок регулювання емоцій, вирішення конфліктів та стресостійкості. Партнерство між адміністрацією, педагогами, батьками та здобувачами у цьому напрямі формується як культура попередження, а не реагування, у якій безпека розглядається як колективний обов'язок і спільна цінність.

Другий напрям установлює чіткі, детально прописані та узгоджені алгоритми дій, які не залишають місця імпровізації або паніці. На цьому етапі кожен учасник освітнього процесу має не лише загальне уявлення про свої функції, а чітко знає, кому повідомити, яку кнопку натиснути, де зібратися, які слова промовити та які дії категорично заборонені. Алгоритмічність, це ключова умова ефективної реакції: саме вона дозволяє зменшити хаос, зберегти психологічну стійкість і забезпечити злагодженість усіх служб та осіб, що залучені у процес. Такий підхід гарантує, що у критичний момент не буде дублювання функцій, втрати інформації, взаємних дорікань чи невідповідності, а кожен крок буде спрямований на захист життя, здоров'я та емоційної безпеки.

Третій напрям стосується роботи з наслідками надзвичайних подій – передбачає не лише повернення до умовної «нормальності», а поступову і

професійно організовану реабілітацію учасників освітнього процесу. На цьому етапі важливо уникнути ситуації, коли навчання продовжується так, ніби нічого не сталося: травматичний досвід не зникає сам по собі і може проявлятися через емоційну нестабільність, апатію, агресивність, втому, страх або зниження навчальної мотивації. Тому необхідними є стабілізаційні психологічні заходи, індивідуальні та групові консультації, корекційно-відновлювальна робота, підтримка педагогів, здобувачів, батьків, а також зниження надмірного навчального навантаження.

Ефективна розробка безпекових проєктів і програм потребує технологічної послідовності – від створення робочої групи та визначення запиту до аналізу ризиків, формування моделей реагування та їх апробації на практиці. Для цього ми пропонуємо 10 кроків.

ЕТАПИ РОЗВИТКУ БЕЗПЕЧНОГО ПРОСТІРУ ЗАКЛАДУ ОСВІТИ

№	ЕТАП	ЗМІСТ ЕТАПУ
1.	<i>Формування команди та узгодження принципів взаємодії</i>	Визначаються учасники розробки, їхні ролі та повноваження. Окреслюється загальна мета, засади попередження ризиків, підходи до безпеки та очікувані результати. Проводиться перша нарада, на якій презентується формат роботи, принципи відкритості, відповідальності, конфіденційності, партнерства.
2.	<i>Уточнення завдання, очікувань та відповідальності кожного учасника</i>	Команда конкретизує предмет роботи: що саме включатиме проєкт безпеки, які аспекти мають бути покриті (фізичні, соціальні, психологічні, інформаційні). За потреби учасників ділять на тематичні групи (наприклад: алгоритми реагування, психологічна підтримка, інфраструктура, комунікація). Визначають модераторів і координаторів.
3.	<i>Виявлення і класифікація всіх типів небезпек у</i>	Аналіз здійснюється за технічними, організаційними, соціальними, психологічними, інформаційними, безпековими чинниками. Визначаються потенційні сценарії надзвичайних

	<i>освітньому середовищі</i>	ситуацій: від булінгу й витоку інформації до пожеж, панічних станів, фізичної загрози. Учасники визначають, де та як можуть проявлятися ризики, а також групи, що є найбільш уразливими.
4.	<i>Розуміння того, які ресурси вже наявні та яких бракує</i>	Оцінюються: кадрові можливості, психологічна служба, матеріальна база, система оповіщення, укриття, інформаційні канали, організаційна готовність. Визначається, що може бути використано негайно, а що потребує модернізації або створення «з нуля».
5.	<i>Розробка алгоритмів дій у ситуаціях різної складності</i>	Встановлюються чіткі інструкції для всіх учасників: куди звертатися, хто відповідальний, що робити першими кроками. Алгоритми формують на випадки: фізичної небезпеки, кіберзагроз, соціальних конфліктів, булінгу, психологічного кризового стану здобувача або працівника.
6.	<i>Узгодження каналів і правил комунікації у кризових станах</i>	Визначаються канали інформування (електронні, усні, візуальні, друковані). Створюється система оперативних повідомлень. Формуються правила прозорості, недраматизованої, своєчасної комунікації з батьками та іншими учасниками освітнього середовища.
7.	<i>Запобігання ризикам і зміцнення культури безпеки</i>	Створюються програми тренінгів: правила евакуації, перша психологічна допомога, антибулінг, цифрова безпека, культури спілкування. Формуються інформаційні пам'ятки та практичні заняття для здобувачів, працівників, батьків.
8.	<i>Забезпечення підтримки після інциденту або загрози</i>	Визначається порядок стабілізації емоційного стану, надання психологічної допомоги, консультування, супроводу. Встановлюються строки повернення до звичного навчання без перевантаження та травматизації.
9.	<i>Перевірка реалістичності системи на практиці</i>	Проводяться навчальні евакуації, симуляційні тренінги, психогігієнічні вправи, рольові моделювання ситуацій. За результатами вносяться корективи до алгоритмів та програм.
10.	<i>Офіційне введення системи в дію</i>	Розроблені документи затверджуються, презентуються, оприлюднюються. Важливо

	<i>та інформування всіх учасників</i>	забезпечити доступність, зрозумілість і регулярне оновлення безпекових матеріалів.
--	---------------------------------------	--

Складовими безпечного освітнього середовища є наступні.

Фізична безпека в освітньому середовищі спрямована на забезпечення захищеності приміщень, території, учасників освітнього процесу, персоналу та матеріальних ресурсів. Вона охоплює комплекс організаційних, технічних та інфраструктурних заходів, що створюють умови для безпечного перебування, пересування та діяльності всіх залучених осіб.

До складових фізичної безпеки належать: контроль доступу до приміщень (організація пропускового режиму, використання систем електронної ідентифікації, відеонагляду, встановлення технічних засобів обмеження входу, посилені дверні та віконні конструкції); моніторинг внутрішньої та зовнішньої території (огороження, нагляд за входами та прилеглими майданчиками, забезпечення освітлення та охорони споруд). Важливим елементом є розгортання систем внутрішнього відеоспостереження, що сприяють оперативному контролю ситуацій і знижують ризики небезпечних дій, конфліктів, стороннього проникнення або пошкодження майна.

Фізична безпека передбачає також функціонування сигналізаційних комплексів різного призначення: пожежної, тривожної, охоронної, а також системи сповіщення у випадку загроз чи надзвичайних подій. Технічні засоби мають бути налаштовані на швидке інформування учасників освітнього процесу про небезпеку, чіткі звукові та візуальні сигнали, доступні для розуміння й оперативного реагування. Особливої уваги потребує маркування матеріальних цінностей та реалізація заходів протидії крадіжкам, вандалізму або несанкціонованому доступу.

Невід’ємною частиною фізичної безпеки освітнього середовища є формування системи евакуаційної готовності. Розробляються плани

евакуації для різних сценаріїв ризику, визначаються маршрути пересування, виходи, безпечні пункти збору, способи оповіщення та порядок переміщення осіб з урахуванням вікових і мобільних особливостей. Регулярне проведення тренувальних евакуацій та інструктажів дає змогу учасникам освітнього процесу орієнтуватися в просторі, знижувати рівень тривожності в разі надзвичайної події, діяти узгоджено, без паніки та перевантаження.

Соціальна та культурна безпека є ключовим елементом безпечного освітнього простору, оскільки вона гарантує кожному учаснику захист від будь-яких форм дискримінації, упередженого ставлення, мови ворожнечі, стигматизації та нерівного доступу до освітніх і соціальних ресурсів. Її завдання полягає не лише у реагуванні на конфлікти чи порушення, а насамперед у створенні комунікативного й культурного простору, де повага, інклюзія, діалог і підтримка стають нормою взаємодії.

Для всіх закладів освіти доцільним є впровадження таких універсальних компонентів:

- розробка внутрішніх документів, що чітко регламентують недопустимість дискримінації за будь-якими ознаками, встановлюють алгоритми реагування, способи фіксації порушень, відповідальність і процедури захисту постраждалих.
- забезпечення рівних можливостей у здобутті освіти, доступу до ресурсів, участі у заходах, уникнення гендерних стереотипів у навчальних матеріалах, підходах до оцінювання, комунікації та педагогічних практиках.
- усунення практик приниження, ярликів, соціального поділу, булінгу й мобінгу; створення умов, де кожен має право на власну ідентичність, світогляд і культурне самовираження, якщо це не завдає шкоди іншим.
- визнання різноманітності мовних і культурних традицій учасників освітнього процесу, поважне ставлення до культурних норм, свят, символів, переконань, а також забезпечення можливостей міжкультурного діалогу.

- упровадження програм соціально-емоційного навчання, тренінгів з емпатії, медіації, етики спілкування, що допомагають запобігти конфліктам і виробити конструктивні способи взаємодії без агресії та тиску.

- встановлення чітких заборон щодо мови ворожнечі, принизливих жартів, ксенофобії, насмішок за ознаками зовнішності, стану здоров'я, соціального статусу чи походження. Освітній процес має закладати норми, які виключають пасивну толерантність до образ, натомість формують активне неприйняття дискримінаційних проявів.

Комунікаційна безпека є системою організації внутрішнього та зовнішнього інформування, яка забезпечує захищеність учасників освітнього середовища від дезінформації, панічних реакцій, емоційного перевантаження та неконтрольованого поширення чутливих даних. Її завдання полягає у створенні структури комунікації, що дозволяє передавати повідомлення своєчасно, коректно, безпечно й у доступному форматі для різних груп учасників процесу.

Для всіх закладів освіти доцільними є такі механізми:

- визначення офіційних каналів інформування (електронні платформи, інформаційні стенди, офіційний сайт, корпоративна пошта), ролей відповідальних осіб та регламентація того, хто, коли і яку інформацію має право оприлюднювати. Це запобігає хаотичному поширенню повідомлень і зміцнює довіру до офіційних джерел.

- створення алгоритмів термінового сповіщення учасників освітнього процесу з визначенням рівнів доступу та пріоритетності повідомлень: хто повідомляє, яким каналом, у якій послідовності та які дані є критичними. Це дозволяє уникнути інформаційного перевантаження та забезпечити оперативність без ризику неправильного трактування.

- регламентація форм і термінів поширення інформації, що стосується безпеки дітей, організаційних змін, кризових ситуацій та інших важливих подій. Протоколи повинні визначати: стиль комунікації

(спокійний, нейтральний), дозування інформації, конфіденційність даних і недопущення передчасних висновків або звинувачень.

➤ відмова від поширення неперевіраних фактів, драматизованих повідомлень і контенту, що може викликати тривогу або агресію. Принципи комунікаційної безпеки передбачають баланс між своєчасністю й обережністю, між достатністю інформації та недопущенням її надлишковості.

Забезпечення базових потреб учасників освітнього середовища є ключовою умовою стабільного, передбачуваного й безпечного процесу навчання, формування довірливих взаємин та підтримувального освітнього клімату. Воно охоплює низку внутрішніх компонентів, що забезпечують не лише фізичний захист, а й психологічне благополуччя, доступність ресурсів і можливість повноцінної участі в освітньому процесі.

До основних складових належать:

➤ створення атмосфери довіри та відповідальності у сфері безпеки; інформування про дії у надзвичайних ситуаціях, правила евакуації та принципи домедичної допомоги; регулярне проведення інструктажів, тренінгів та практичних симуляцій із відпрацювання алгоритмів дій;

➤ забезпечення належного освітлення, вентиляції, температурного режиму, санітарного стану приміщень; організація простору, що не викликає перевантаження, сприяє зосередженості, відпочинку та продуктивності учасників освітнього процесу;

➤ можливість здорового та збалансованого харчування; організація обідів та перекусів для здобувачів освіти, зокрема тих, хто перебуває у складних життєвих обставинах; доступ до безпечних продуктів і питної води;

➤ створення належних умов для особистої гігієни, приватності та санітарної безпеки; забезпечення засобами гігієни (мийні засоби, папір, сушіння рук тощо); дотримання санітарно-епідеміологічних норм, правил

профілактики інфекційних захворювань та організація інформаційної просвіти щодо їх дотримання;

- доступність домедичної допомоги у разі потреби; ведення моніторингу щодо проходження учасниками освітнього процесу медичних оглядів, профілактичних заходів, вакцинацій; організація комунікації з медичними установами;

- забезпечення можливості здобуття освіти без дискримінаційних бар'єрів; надання навчальних матеріалів та ресурсів, у тому числі для здобувачів з особливими освітніми потребами; формування культури толерантності, взаємної поваги; реалізація антидискримінаційних та антибулінгових програм;

- організація можливостей для консультування, психологічного супроводу та підтримки учасників освітнього середовища, які стикаються зі стресовими станами або потребують допомоги; розвиток комунікативних, соціальних та емоційних навичок, що сприяють безпечній взаємодії, адаптації та гармонійному середовищному клімату.

Планування дій у разі надзвичайних ситуацій передбачає цілісну розробку стратегій, процедур та алгоритмів реагування на різні типи загроз із чітким розподілом відповідальності, каналів комунікації та послідовності дій. Метою таких заходів є забезпечення безпеки учасників освітнього процесу, збереження матеріальних ресурсів, мінімізація психологічних наслідків та швидке відновлення стабільності освітнього середовища. Для ефективної підготовки до реагування на надзвичайні ситуації необхідно:

- ураховуються природні катастрофи, техногенні аварії, епідемії, надзвичайні умови соціального або військового характеру, терористичні акти, ситуації психологічної небезпеки, кіберзагрози тощо. Оцінка ризиків дає змогу сформувати сценарії подій та прорахувати можливі наслідки;

- формуються покрокові інструкції для адміністрації, персоналу, здобувачів освіти, батьківської спільноти та фахових служб щодо евакуації, укриття, комунікації, транспортування, інформування, збереження життя та

здоров'я учасників освітнього процесу, а також відновлення роботи після інциденту;

- забезпечити регулярні практичні тренування з евакуації, використання захисного обладнання, засобів індивідуального захисту, систем оповіщення, надання домедичної допомоги та організації психологічної підтримки дозволяють знизити панічні реакції та підвищити готовність до дій;

- узгодження дій між учасниками освітнього процесу, медичними установами, службами порятунку, громадами, підрозділами безпеки та соціальними структурами формує ефективний ланцюг реагування, що дозволяє скоротити час прийняття рішень у кризових ситуаціях та запобігти хаотичності дій;

- проводити аналіз кожного випадку випробування системи безпеки (навчального або реального) дозволяє виявити недоліки, усунути прогалини, оновити маршрути евакуації, скоригувати комунікаційні протоколи, зміцнити психологічну підтримку та організаційну готовність.

Безпека інформаційних технологій в освітньому середовищі спрямована на захист персональних даних учасників освітнього процесу та працівників, цілісності цифрової інфраструктури, безперервності освітніх послуг і надійності систем зберігання даних. У сучасних умовах інформаційна безпека є не лише технічним компонентом, а й складником загальної культури безпечної взаємодії, цифрової грамотності та відповідального користування інформаційними ресурсами.

Для забезпечення безпеки інформаційних технологій в освітньому середовищі необхідно:

- аналіз наявних систем захисту, процедур доступу, каналів зберігання та обробки даних, визначаються вразливості та сфери ризику, формується карта загроз;

- розробляються регламенти та процедури, що визначають правила збирання, використання, передачі й збереження конфіденційних

даних, відповідальність за обробку інформації та механізми реагування на інциденти;

- формуються компетентності з кібербезпеки у всіх учасників освітнього процесу: правила надійного створення та зберігання паролів, моделі протидії фішинговим атакам, розпізнавання шкідливого програмного забезпечення, безпечна цифрова комунікація;

- проводиться планове оновлення операційних систем, антивірусних програм та інших сервісів, що зменшує ризик зовнішнього втручання та експлуатації вразливостей;

- організується системне дублювання баз, конфіденційної інформації, електронних журналів, облікових записів, із зберіганням копій у захищених цифрових або фізичних сховищах;

- контроль доступу до серверних приміщень, захист обладнання від несанкціонованого використання, встановлення технічних засобів перевірки доступу, а також організація безпечного квартирування обладнання;

- застосовуються системи відстеження підозрілої активності в мережі, аналіз логів доступу, виявлення спроб втручання, фіксація кіберінцидентів та їх оперативне усунення.

Інклюзивна безпека передбачає не просто створення умов для присутності осіб з особливими освітніми потребами, а забезпечення їхнього повного, рівноправного та передбачено безпечного залучення до освітніх процесів, комунікації та соціальної взаємодії. Її завданням є гарантія того, що в критичних ситуаціях, під час щоденного навчання та в соціальних взаємодіях жодна людина не опиняється в ізоляції чи стані ризику через наявні обмеження, особливості розвитку або соціальні фактори.

Для всіх закладів освіти доцільним є впровадження таких базових компонентів:

- розробка альтернативних схем переміщення у випадку небезпеки для осіб з порушеннями опорно-рухового апарату, сенсорними

порушеннями, аутизмом чи іншими особливостями. Маршрути повинні враховувати тренування, просторове орієнтування, наявність фізичних опор (поручні, направляючі смуги) та супровідних інструкцій.

- використання мнемотаблиць, піктограм, візуальних маркерів, голосових підказок, підсилювачів звуку, тактильних та цифрових сигналів, що дозволяють особам з розладами слуху, зору, мовлення або когнітивними особливостями отримувати інформацію швидко й адекватно. Це забезпечує не лише доступ до знань, а й безпеку в надзвичайних ситуаціях.

- асистенти дитини / асистенти вчителя, тьютори, психологи, соціальні педагоги – усі вони забезпечують індивідуалізований підхід та професійний супровід, знижуючи рівень тривоги, дезорієнтації, сенсорного перевантаження та ризиків під час навчання, пересування та евакуації.

Безбар'єрність освітнього середовища поєднання трьох площин безпеки:

- просторової (пандуси, ліфти, адаптовані туалети, тактильна підлога, контрастна навігація);

- комунікаційної (доступність інформації у різних форматах, зрозумілість інструкцій, спрощені алгоритми дій);

- соціальної (нульова толерантність до образ, мови ворожнечі, ігнорування, сегрегації; підтримка дружнього ставлення та взаємодопомоги).

Створення партнерської спільноти в межах освітнього середовища передбачає взаємодію між педагогами, батьками, здобувачами, місцевими громадами, організаціями та фаховими структурами з метою забезпечення сталості безпечного простору. Спільні дії допомагають не тільки підвищувати рівень захищеності, а й формують культуру відповідального ставлення до ризиків, колективного реагування та взаємної підтримки.

Важливими напрямками партнерства є:

- організація регулярних зустрічей із батьківськими та громадськими групами щодо обговорення питань безпеки, ознайомлення із

планами евакуації, правилами кризової комунікації, антибулінговими політиками та алгоритмами реагування на випадки насильства чи небезпеки.

- участь батьків і членів місцевої громади у програмах підтримки безпеки: моніторинг території, допомога під час організації заходів, участь у просвітницьких акціях, взаємодопомога під час кризових ситуацій, формування каналів оперативного зворотного зв'язку.

- співпраця з правоохоронними, соціальними, медичними та муніципальними структурами щодо проведення профілактичних заходів, реагування на ситуації ризику, забезпечення консультативної допомоги, підсилення інформаційних кампаній та безпекових програм на місцевому рівні.

- проведення тижнів безпеки, тренінгів із цифрової та фізичної безпеки, протидії булінгу, занять із формування навичок відповідального користування інформаційними ресурсами та соціальними мережами, а також акцій підвищення обізнаності для всіх учасників освітнього простору.

Комплексний підхід до розбудови безпеки освітнього простору доповнюється технологічною логікою дій: від формування команди та аналізу ризиків до розроблення алгоритмів реагування, побудови комунікацій, зміцнення культури безпеки та регулярного випробування системи на практиці. Реалізація фізичної, соціокультурної, комунікаційної, інформаційної, інклюзивної безпеки та задоволення базових потреб учасників освітнього процесу можлива лише за умов відповідального партнерства між адміністрацією, педагогами, здобувачами, батьками, місцевою громадою та профільними службами. У результаті безпечне освітнє середовище постає як динамічна, адаптивна й водночас ціннісно вкорінена система, що здатна підтримувати розвиток дитини й дорослого навіть у ситуаціях тривалих суспільних потрясінь, утверджуючи повагу до гідності, солідарність, довіру та готовність до спільного подолання ризиків.

Список використаних джерел

1. Бобровський М.В., Горбачов С.І., Заплотинська О.О., Ліннік О.О. Рекомендації до побудови внутрішньої системи забезпечення якості освіти у закладі загальної середньої освіти. 2-ге вид., переробл. і доп. Київ: Державна служба якості освіти, 2021. 350 с/
2. Замулко О. Шляхи створення безпечного освітнього середовища у закладі освіти. URL: https://oipoppe.sp.net/public/pg_magazine/pdf/pv_3_2024.pdf
3. Методичні рекомендації «Організація безпечного освітнього середовища в умовах воєнного стану» / укладачі О. М. Грушевенчук, Л. М. Богданович, О. Г. Мулько, С. М. Сарай. Навчально-методичний центр цивільного захисту та безпеки життєдіяльності Волинської області. 2022. 49 с.
4. Про Національну стратегію розбудови безпечного і здорового освітнього середовища у новій українській школі. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/195/2020>.
5. Психологічна безпека освітнього середовища: методи, технології, шляхи формування: практичний посібник / авт. кол: В. В. Байдик, Ю. П. Гопкало, І. О. Корнієнко, Н. В. Лунченко, Ю. А. Луценко, Р. А. Мороз, М. В. Саврасов; за наук. ред. Н. В. Лунченко. НАПН України, Укр. наук.-метод. центр практ. психол. і соц. роботи. Київ: УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2024. 134 с.
6. Сіверс З. Ф. Духневич З.Ф. Осадько О.Ю. Прикладні аспекти становлення політико-правової свідомості молоді : посібник [за заг. ред. З. Ф. Сіверс], Нац. акад. пед. наук України, Ін-т соц. та політ. психології: Кропивницький, 2017. 178 с.
7. Цюман Т. П., Бойчук Н. І. Кодекс безпечного освітнього середовища: метод. посіб. / за заг. ред. Цюман Т. П. К. : 2018. 56 с.

РОЗДІЛ 4.

МЕТОДИЧНІ МАТЕРІАЛИ ТА ПРАКТИЧНІ ІНСТРУМЕНТИ КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ОСВІТИ

4.1. Алгоритми управлінських рішень у закладі освіти

Алгоритми управлінських рішень виступають інструментом організації управлінського циклу, основою прозорості, підзвітності та ефективної комунікації з усіма учасниками освітнього процесу. Вони є уніфікованими для всіх закладів освіти та допускають адаптацію/корекцію з урахуванням типу закладу, його контингенту, кадрового потенціалу, ресурсного забезпечення, регіональних особливостей і пріоритетів розвитку.

1. АЛГОРИТМ УХВАЛЕННЯ РІШЕННЯ ЩОДО КАДРОВИХ ЗМІН

1. Діагностика кадрової ситуації (аналіз кадрового складу, навантаження, відповідності кваліфікаційним вимогам; виявлення причин необхідності змін: дефіцит кадрів, плінність, низька результативність, конфлікт, інклюзія, розширення освітніх послуг; оцінка ризиків для освітнього процесу).

2. Збір доказової інформації (результати атестації, сертифікації, внутрішнього моніторингу якості; висновки методичних об'єднань, керівників структурних підрозділів; показники професійного зростання, дотримання академічної доброчесності, педагогічної етики; за потреби – матеріали службового розслідування).

3. Нормативно-правова перевірка (відповідність рішення нормам законодавства (КЗпП, Закон «Про освіту», «Про повну загальну середню освіту» тощо); урахування виконання умов контракту/СТД).

4. Консультації та узгодження обговорення з відділом кадрів, бухгалтерією, за потреби – консультація з профспілкою; погодження з Вченою радою / педагогічною радою (у випадках, передбачених статутом закладу освіти).

5. Прийняття управлінського рішення (визначення форми рішення: призначення, переведення, зміна обов'язків, звільнення; ухвалення рішення керівником з урахуванням зібраних даних і протоколів; фіксація рішення в межах закону).

6. Оформлення документації (підготовка та видання наказу керівника; внесення змін до особових справ, тарифікаційних списків, кадрових наказів; передача наказу до бухгалтерії, відділу кадрів, відповідальних підрозділів.

7. Повідомлення працівника (офіційне ознайомлення під підпис у визначені законодавством строки; надання роз'яснень щодо прав, підстав рішення, можливостей оскарження).

8. Організація супроводу змін (наставництво, адаптаційна підтримка, інструктаж; забезпечення психологічного клімату та недискримінаційних практик).

9. Контроль та моніторинг результатів (оцінка ефективності кадрових змін через 60–90 днів від моменту реалізації; аналіз впливу на освітній процес, дисципліну, результативність).

2. АЛГОРИТМ РЕАГУВАННЯ НА КОНФЛІКТНУ СИТУАЦІЮ МІЖ УЧАСНИКАМИ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

1. Первинне інформування та фіксація інциденту (отримання повідомлення про інцидент: усне, письмове, електронне; реєстрація факту

конфлікту у журналі/системі фіксації подій; забезпечення конфіденційності повідомлення.

2. Первинна оцінка ситуації (визначення типу конфлікту: міжособистісний, педагогічний, дисциплінарний, адміністративний, інклюзивний, пов'язаний із безпекою чи булінгом; оцінка рівня ризику: низький – середній – високий); визначення необхідності негайного втручання (загроза життю, здоров'ю, репутаційні ризики, безпекові фактори).

3. Формування робочої групи/комісії (визначення відповідальних та термінів розгляду).

4. Збір інформації та доказів (опитування сторін конфлікту окремо; аналіз фактів, електронних матеріалів, листування, відеозаписів тощо).

5. Неупереджена оцінка ситуації (дотримання принципів недискримінації та етичного слухання; об'єктивний аналіз причин і тригерів конфлікту).

6. Вибір формату врегулювання (медіація; фасилітована зустріч/діалог; адміністративне врегулювання).

8. Прийняття, реалізація, контроль управлінського рішення (визначення відповідальності сторін, за потреби – дисциплінарні заходи; погодження строків виконання домовленостей; документальне оформлення; контроль виконання рішення; робота з колективом, якщо конфлікт має груповий характер; перевірка зниження конфліктної напруги; внесення корективів у правила взаємодії та комунікації).

3. АЛГОРИТМ ПРИЙНЯТТЯ РІШЕНЬ ПРИ НАДЗВИЧАЙНІЙ СИТУАЦІЇ

1. Первинне виявлення та підтвердження факту НС (отримання сигналу/повідомлення: усно, телефон, радіозв'язок, сирена, оповіщення;

фіксація часу, місця, джерела повідомлення; оперативна перевірка достовірності).

2. Активація плану реагування на НС (негайний запуск внутрішнього алгоритму безпеки, затвердженого в межах закладу освіти з автоматичним переходом управління у режим кризового реагування).

3. Забезпечення першочергової безпеки (евакуація/укриття/локалізація згідно з характером НС; заборона руху по коридорах без команди; контроль присутності (списки класів, журнали, електронні сервіси); забезпечення доступу медичної допомоги; забезпечення базових потреб учасників).

4. Інформування оперативних служб, місцеві органи управління освітою, військова адміністрація.

5. Координація та управління діями персоналу (визначення відповідального за блок/поверх/укриття; інструктаж щодо місць збору; синхронізація дій охорони, педагогів, техперсоналу, психолога; заборона самостійних рішень працівників без погодження; контроль фізичного стану учасників події; особлива увага здобувачам з ООП).

7. Прийняття управлінського рішення щодо подальших дій (рішення залежить від типу НС: продовження перебування в укритті; часткова евакуація/повна евакуація; припинення освітнього процесу; перехід у дистанційний режим; закриття закладу до окремого наказу).

8. Офіційне інформування батьків та громади.

9. Пост-кризовий аналіз ситуації.

10. Відновлення освітнього процесу (рішення про повернення до очного навчання; перевірка готовності приміщень, комунікацій, укриття; психологічна реадаптація здобувачів, педагогів та допоміжного персоналу).

4. АЛГОРИТМ РОЗВ'ЯЗАННЯ ВИПАДКІВ БУЛІНГУ

1. Первинне інформування та фіксація звернення (отримання повідомлення, сигналу, підозри, звернення від здобувачів, батьків, педагогів; реєстрація випадку в журналі подій / системі фіксації; забезпечення конфіденційності).

2. Первинна оцінка ризиків (визначення наявності загрози фізичній чи психічній безпеці; оцінка ступеня ризику: високий/середній/низький; за потреби – негайне інформування поліції).

3. Створення комісії з розгляду випадку булінгу, визначення строків службового розслідування.

4. Збір доказової інформації (бесіди з усіма сторонами окремо; аналіз листування, відеоматеріалів, цифрових доказів – кібербулінг; оцінка психологічних наслідків за участі психолога; з'ясування повторюваності дій, наявності наміру та сили впливу).

5. Кваліфікація ситуації (булінг – систематичне цькування; конфлікт / одноразовий інцидент, що не має ознак булінгу; інше правопорушення – насильство, злочин, дискримінація. Рішення фіксується протоколом.

6. Інформування сторін і служб (батьки/законні представники всіх учасників; у випадку тяжких наслідків або повторності – поліція, служба у справах дітей; орган управління освітою без оцінки, звинувачень і розголошення деталей третім особам.

7. Розробка плану відновлення та захисту постраждалої сторони (індивідуальна психологічна підтримка; зміна місця перебування у класі / академічній групі, режиму перерв, супровід; інклюзивні або корекційні програми; робота з батьками).

8. Соціально-виховні заходи щодо кривдника (індивідуальний план корекційно-виховної роботи; робота з психологом; тренінги ненасильницької комунікації; у повторних випадках – дисциплінарні заходи (згідно із законом).

9. Групова профілактична робота (класні / едвайзерські години з теми безпеки та недискримінації; формування безпечного середовища; навички взаємоповаги та емпатії; залучення служб медіації).

10. Прийняття управлінського рішення та документування протоколів/актів комісії; наказ керівника з рішенням і заходами; внесення до журналу НС/булінгу; збереження матеріалів у конфіденційному архіві.

11. Моніторинг виконання заходів (оцінка повторюваності випадків, стану безпеки постраждалого, строк моніторингу – не менше 3 місяців).

12. Оцінка ефективності та профілактика (аналіз ефективності вжитих заходів; коригування правил поведінки/політик закладу; укріплення культури нульової толерантності до насильства).

5. АЛГОРИТМ РОЗГЛЯДУ ЗВЕРНЕНЬ БАТЬКІВ

1) Прийняття звернення, реєстрація у журналі/електронному реєстрі звернень; фіксація дати, контактних даних, стислого змісту; визначення статусу: пропозиція, інформаційний запит, звернення, скарга)

2. Класифікація звернення (інформаційне – прохання надати дані, роз'яснення; консультативне – потреба пояснень щодо політики, правил, навчання; проблемне / конфліктне; безпекове / надзвичайне; підозра на булінг / насильство – автоматичний перехід до спеціального алгоритму реагування).

3. Визначення ступеня терміновості (невідкладне реагування – ризику життю, здоров'ю, безпеці; регламентне реагування – у встановлені внутрішніми документами строки; консультативне роз'яснення – протягом стандартних термінів комунікації. Терміни мають бути визначені положенням закладу і повідомлені батькам).

4. Визначення відповідального за розгляд (уповноважена адміністративна особа – директор / заступник / координатор / завідувач кафедри / класний керівник / едвайзер тощо).

5. Аналіз змісту звернення (вивчення фактів, документів, комунікації, пояснень; опитування сторін).

6. Комунікація з батьками (запрошення на зустріч – очно або онлайн; дотримання принципів етичності, рівності, безоцінковості, неупередженості, конфіденційності; забезпечення можливості висловлення позиції без тиску; за згодою – участь психолога/медіатора.

7. Прийняття рішення (інформування; роз'яснення правил/процедур; рекомендації; план корекційно-виховної / підтримувальної роботи; перехід до спеціальної процедури – булінг, надзвичайна ситуація, правопорушення).

8. Оформлення результатів (офіційна відповідь у тій самій формі, у якій надійшло звернення, або у визначеній політикою закладу освіти; наказ/службова записка/протокол; внесення запису про результат у реєстр звернень; позначка про виконання у журналі звернень; архівація матеріалів за внутрішнім порядком; рекомендації щодо профілактики повторних ситуацій).

6. АЛГОРИТМ ВИБОРУ ПАРТНЕРІВ ДЛЯ ОСВІТНЬОГО СПІВРОБІТНИЦТВА

1. Визначення потреб та пріоритетів закладу (формулювання мети співпраці: освітня, соціальна, цифрова, психологічна, інклюзивна, наукова; встановлення очікуваних результатів для здобувачів освіти, педагогів, громади; відповідність партнерства стратегії розвитку закладу).

2. Попередній моніторинг потенційних партнерів (аналіз установ, організацій, університетів, бізнес-структур, громадських ініціатив; відбір тих, що працюють у суміжних сферах; перевірка наявності релевантних проєктів та наявного досвіду).

3. Перевірка репутації та відкритості (наявність в майбутнього партнера публічної звітності, сертифікацій, ліцензій, реєстраційних документів; аналіз відгуків, партнерської історії, дотримання етичних

принципів; відсутність конфлікту інтересів, політичної чи комерційної залежності.

4. Юридична відповідність (відповідність чинному законодавству; можливість укладення меморандуму/угоди; наявність повноважень у представника партнера; перевірка законності статутної діяльності).

5. Порівняльна оцінка партнерів із застосуванням матриці, рейтингу, експертної оцінки тощо (безпековість взаємодії; досвід у відповідній сфері; потенційна користь для освітнього процесу; етичність, недискримінаційність; кадровий потенціал і фаховість; фінансова та операційна прозорість; безкоштовність/платність участі; сталість результатів).

6. Презентація можливостей партнера закладу (запрошення на попередню зустріч/онлайн-діалог; уточнення деталей проєкту, очікувань, внеску сторін; оцінка сумісності, мети, спрямованості, ресурсних можливостей; оцінка готовності партнера дотримуватися політики безпеки закладу).

7. Прийняття управлінського рішення (меморандум про співпрацю; договір/угода; партнерська програма; лист про наміри із чітким визначенням прав і обов'язків сторін, строків, відповідальних; узгодження питань фінансування/добровільності участі).

8. Реалізація партнерського проєкту (узгодження календарного плану; забезпечення організаційного супроводу; інформування учасників освітнього процесу).

9. Періодичний моніторинг ефективності співпраці (досягнуті результати; задоволеність учасників; вплив на якість освіти; сталість ефектів – довготривалі результати).

10. Завершення або продовження співпраці (звітність партнерів і закладу; підведення підсумків; прийняття рішення про пролонгацію / корекцію / припинення співпраці).

7. АЛГОРИТМ УПРАВЛІННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЮ БЕЗПЕКОЮ ЗАКЛАДА ОСВІТИ

1. Визначення категорій даних: відкриті, службові, конфіденційні, персональні, медичні, інклюзивні, фінансові; встановлення рівнів доступу працівників; формування списку уповноважених осіб з правом обробки й зберігання.

2. Упровадження політики інформаційної безпеки (затвердження внутрішньої політики захисту даних; регламентування правил зберігання, передавання, архівування інформації; визначення заборон: публікація персональних фото, доступ третьої сторони, несанкціоновані чат-групи тощо).

3. Організація безпечної цифрової інфраструктури (використання лише офіційних каналів комунікації: корпоративна пошта, захищені платформи / месенджери; резервне копіювання даних; антивірусний захист, шифрування, двофакторна аутентифікація; регулярне оновлення програмного забезпечення).

4. Навчання та інструктаж учасників (щорічний інструктаж працівників з цифрової безпеки; навчання здобувачів освіти цифровій гігієні та етиці онлайн-комунікації; окремі протоколи роботи з дітьми з ООП / військових; етичне використання фото та відеофіксації).

5. Регулювання доступу до персональних даних (ведення журналу доступу до інформації; письмові дозволи на обробку персональних даних; чіткі терміни зберігання та порядок видалення/архівації; обмеження доступу тим, хто не виконує прямі обов'язки щодо обробки даних).

6. Контроль цифрових платформ та комунікацій (заборона неофіційних груп, чатів, несанкціонованих месенджер-каналів; моніторинг використання закладом електронних журналів, LMS; правила для шкільних чатів: без образ, маніпуляцій, публічного тиску; зразки повідомлень для адміністрації при інцидентах).

7. Реагування на інциденти інформаційної безпеки (фіксація інциденту: витік, шахрайство, кібератака, злам облікового запису; негайне блокування доступу; внутрішній аудит: хто мав доступ, коли стався збій; повідомлення відповідальних осіб та, за потреби, правових органів; відновлення даних із резервних копій; аналіз причин інциденту; оновлення правил безпеки, паролів, доступів; посилення захисту та повторна інструкція персоналу; накази та службові записки щодо режиму зберігання/видалення інформації).

8. Профілактика та постійний моніторинг (регулярні перевірки безпечності цифрового середовища; аудит доступів і прав на обробку інформації; тестування персоналу на готовність діяти при інцидентах; план щорічного оновлення технічних засобів).

8. АЛГОРИТМ СТВОРЕННЯ БЕЗПЕЧНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

1. Діагностика стану безпеки (аналіз чинних правил, інструкцій, процедур безпеки; оцінка ризиків: фізичних, психологічних, цифрових, соціальних, інклюзивних; виявлення вразливих категорій здобувачів освіти: діти з ООП, діти ВПО, діти військових, діти з травматичним досвідом).

2. Формування політики безпеки (затвердження єдиної політики безпечного освітнього середовища; розробка процедур реагування на надзвичайні ситуації, конфлікти, булінг, кібератаки; визначення правил внутрішньої комунікації, конфіденційності, фото/відеофіксації навчального процесу).

3. Розподіл відповідальності (визначення уповноважених осіб з питань безпеки; створення ради/комісії з безпеки закладу; чіткий розподіл функцій між адміністрацією, педагогами, технічним персоналом).

4. Просторова та фізична безпека (організація доступності приміщень; контроль евакуаційних виходів, укриттів, сигналізації;

впорядкованість маршрутів пересування; наявність відеоспостереження, відповідно до законодавства).

5. Психологічна та соціальна безпека (недискримінаційна політика, культура поваги; упровадження програм медіації, учнівського / студентського врегулювання конфліктів; підтримка психолога/соціального педагога; протидія булінгу, насильству, агресії, ізоляції).

6. Інклюзивна безпека (безбар'єрність: просторову, інформаційну, комунікаційну; супровід ресурсними та асистивними фахівцями; адаптовані маршрути евакуації та комунікації; індивідуальні плани підтримки та реагування).

7. Інформаційна безпека (захист персональних даних; регламентація цифрових платформ і комунікацій; безпечна робота в мережі, медіагігієна, протидія кібербулінгу; заборона неофіційних чатів та поширення конфіденційної інформації).

8. Навчання (регулярні інструктажі з цивільного захисту, безпеки, етики спілкування; тренінги для педагогів й здобувачів щодо поведінки у конфліктних/кризових ситуаціях; навчання цифровій безпеці, ненасильницькій комунікації).

9. Моніторинг та корекція (регулярний перегляд ефективності політик та процедур; оцінка психоемоційного стану учасників; планове оновлення інструкцій, систем оповіщення, укриттів, цифрового захисту; урахування пропозицій батьків, здобувачів, педагогів).

9. АЛГОРИТМ РЕАГУВАННЯ КЕРІВНИКА НА ПРОФЕСІЙНЕ ВИГОРАННЯ ПЕДАГОГІВ

1. Діагностика стану емоційного та професійного навантаження (моніторинг проявів: зниження мотивації, дратівливість, апатія, хронічна втома, конфліктність, відчуття безсенсовості; аналіз показників

перевантаження – годинне навантаження, додаткові обов'язки; отримання анонімного зворотного зв'язку від колективу).

2. Конфіденційне інформування та обговорення (керівник запрошує працівника на індивідуальну бесіду; забезпечується довірлива атмосфера, відсутність оцінювання; можливість висловити власний стан, запити та потреби).

3. Залучення фахівців підтримки (психолог / психотерапевт / HR-фахівець; консультації можливо робити анонімними; розроблення плану психологічного супроводу).

4. Аналіз причин професійного вигорання перенавантаження (конфліктні ситуації; робота з особливими групами; хронічний стрес, відсутність відновлення; токсичні або некоректні взаємодії у колективі; надмірне навантаження; особисті проблеми педагога тощо).

5. Перегляд і корекція робочого навантаження (зменшення кількості додаткових доручень; тимчасовий перерозподіл обов'язків; можливість часткового відпочинку / відпустки).

6. Створення умов для відновлення (участь у тренінгах із саморегуляції, стрес-менеджменту; можливість відвідування релаксаційних практик; заохочення до участі у програмах супервізії / коучингу).

7. Формування культури турботи та балансу (упровадження принципів емоційної безпеки в колективі; запобігання формуванню звинувачувального дискурсу на кшталт «сам винен»; просування практик взаємоповаги та підтримки).

8. Профілактика повторного вигорання (регулярний моніторинг емоційного стану колективу; створення програм добробуту, тайм-менеджменту; щорічні анкетування, тренінги, інтервізійні зустрічі).

9. Документування та етичність процесу (ведення службових записок без розголосу; фіксація лише необхідних фактів, без оцінок і стигматизації; дотримання етичних норм і конфіденційності).

10. Оцінка ефективності підтримки (аналіз змін у стані педагога через 2-3 місяці; перегляд плану підтримки при потребі; заохочення педагогів до самооцінки професійного стану).

10. АЛГОРИТМ УХВАЛЕННЯ РІШЕНЬ НА ОСНОВІ САМООЦІНЮВАННЯ ЗАКЛАДУ

1. Планування самооцінювання (визначення періодичності – річне/піврічне/тематичне; затвердження критеріїв і показників відповідно до вимог законодавства та внутрішньої системи забезпечення якості освіти; створення робочої групи/комісії з самооцінювання).

2. Збір даних (аналіз освітніх результатів; оцінка освітнього середовища; опитування здобувачів освіти, педагогів, батьків; вивчення кадрового потенціалу, цифрової інфраструктури, управлінських процесів; аналіз документації, внутрішніх процедур, аудит навчального планування).

3. Узагальнення та інтерпретація результатів (систематизація інформації; визначення сильних і слабких сторін; виявлення системних проблем, а не окремих випадків; визначення тенденцій, ризиків, факторів успіху).

4. Формування рекомендацій та управлінських висновків (напрацювання пропозицій робочої групи; визначення стратегічних і тактичних напрямів розвитку; формулювання пропозицій щодо кадрових, освітніх, фінансових та організаційних рішень).

5. Прийняття управлінського рішення (керівник закладу освіти або колегіальний орган, визначений статутом ухвалює рішення та пріоритети розвитку; узгодження плану змін з учасниками освітнього процесу; визначення відповідальних за реалізацію рішень).

6. Оформлення та затвердження плану покращення (розробка Плану розвитку на підставі самооцінювання; визначення термінів, ресурсів,

очікуваних показників результативності; документальне затвердження – наказ, протокол педагогічної ради/ради закладу).

7. Реалізація рішень (упровадження освітніх змін, програм підвищення якості, підтримки педагогів, корекції середовища, цифрових засобів; інформування колективу про обсяг і темп змін; підвищення якості навчання; удосконалення системи оцінювання; оновлення цифрового й методичного забезпечення; покращення умов безпеки, інклюзії, психологічного клімату).

8. Моніторинг виконання (регулярне відстеження проміжних результатів; збір повторних даних, порівняння «до/після»; корекція плану дій у разі неефективності окремих заходів).

9. Звітність та прозорість (підготовка публічного звіту (у межах відкритої інформації, без персональних даних; інформування педагогів, батьків, здобувачів освіти про прогрес; обговорення результатів на колегіальних органах).

10. Корекція та оновлення системи самооцінювання (перегляд інструментів та критеріїв оцінювання; оновлення системи індикаторів відповідно до змін законодавства та внутрішніх потреб; удосконалення управлінської аналітики).

4.2. Кейс-завдання та ситуаційні справи

Кейс 1. Наприкінці семестру до адміністрації надходить колективне звернення від батьків групи/класу щодо «несправедливого та суб'єктивного оцінювання» одним із педагогів. Батьки наполягають на перегляді оцінок та усному звіті педагога. Викладач вважає претензії безпідставними, акцентує, що критерії оцінювання доведені, але «батьки не хочуть їх розуміти». У чатах батьків з'являються повідомлення з вимогою «захистити дітей від заниження» та «перевірити якість роботи педагога». Атмосфера загального напруження зростає, здобувачі починають порівнювати оцінки й обговорювати «несправедливість». Педагог емоційно реагує і відмовляється проводити додаткові пояснення, вважаючи, що його авторитет підривають. Які мають бути дії керівника закладу освіти?

Кейс 2. На офіційній сторінці соціальної мережі, де зареєстровані здобувачі освіти, батьки, члени педагогічного колективу, один із педагогів публікує допис із критикою управлінських рішень закладу, зазначаючи, що адміністрація «ігнорує думку викладачів, створює хаос та не забезпечує педагогів умовами для якісної роботи». Допис активно коментують, з'являються скриншоти та поширення в інших групах. Сам педагог відмовляється видаляти допис і наголошує на «свободі висловлювань та необхідності говорити правду». Які мають бути дії керівника закладу освіти?

Кейс 3. Під час проведення тематичного оцінювання одразу в кількох групах/класах виявляється масове списування. Перевірка робіт демонструє ідентичні відповіді, навіть з однаковими помилками. Частина здобувачів освіти визнає використання сторонніх матеріалів, але виправдовується тим, що «всі так роблять». Інші категорично заперечують обман і вважають звинувачення приниженням. У закладі починають поширюватися чутки про «вибірковість контролю» та «упередженість до певних груп». Які мають бути дії керівника закладу освіти?

Кейс 4. До адміністрації закладу надходить усне звернення про можливе цькування здобувача освіти однокласниками/однокласниками. Доказів немає, але учасники навчального процесу відзначають часті жарти на межі приниження, ізоляцію дитини від групи, повідомлення у приватних чатах з образливими коментарями. Потерпілий не хоче надавати офіційної заяви та відмовляється від розмови з психологом, пояснюючи, що «буде тільки гірше». Атмосфера у групі стає напруженою, батьки починають вимагати пояснень та гарантій безпеки. Які мають бути дії керівника закладу освіти?

Кейс 5. Протягом тривалого періоду педагог приходить на заняття із запізненням у межах 5–15 хвилин. Здобувачі освіти очікують перед аудиторією/кабінетом без супроводу, іноді перебувають у коридорі з підвищеним рівнем шуму. Сам педагог пояснює запізнення особистими обставинами та «великим навантаженням», наголошуючи, що «головне – якість занять, а не хвилини». Які мають бути дії керівника закладу освіти?

Кейс 6. Педагог відкрито вступає у суперечки з колегами під час нарад, критикує їхні рішення, відмовляється погоджувати спільні підходи до навчання і постійно наголошує на власній «унікальності та незамінності». У колективі формується група співробітників, які не бажають працювати з ним у спільних проєктах. Напруження відчувається навіть під час спільних заходів для здобувачів освіти, які помічають конфліктність атмосфери. Які мають бути дії керівника закладу освіти?

Кейс 7. За результатами семестрового моніторингу зафіксовано різке (до 30–35%) зниження навчальних результатів на паралелі/в академічній групі. Водночас кількість пропусків занять офіційно не збільшилася, зміни у програмах не вносилися. Частина педагогів пов'язує це із «низькою мотивацією здобувачів», інші – із «перевантаженням програмою». Здобувачі освіти заявляють, що «їм складно, а допомога не надається». Які мають бути дії керівника закладу освіти?

Кейс 8. У закладі освіти стався ситуаційний інцидент (порушення дисципліни, медичний випадок або конфлікт між учасниками освітнього процесу), про який стало відомо поза межами установи. Наступного дня на офіційну пошту закладу надходить запит від журналістів регіонального медіа з проханням надати офіційний коментар і організувати інтерв'ю з представником адміністрації. Медіа підкреслює суспільну значущість події та посилається на право громадськості на інформацію. Працівники очікують на рішення керівника щодо того, хто має право коментувати і в якому форматі, побоюючись давати будь-які відповіді самостійно. Які мають бути дії керівника закладу освіти?

Кейс 9. На офіційній сторінці закладу освіти в соціальних мережах з'являються фотографії з освітнього заходу, на яких видно дітей крупним планом. Після публікації один із батьків звертається з претензією, наголошуючи, що не надавав письмової згоди на використання зображення дитини. У коментарях під дописом розгортається дискусія: частина батьків підтримує заклад і вважає, що це «звичайна практика» та «важлива складова іміджу», інші вимагають негайного видалення контенту та офіційних вибачень. Адміністрація отримує письмове звернення з вимогою надати роз'яснення, на підставі яких норм здійснюється збір, збереження та публічне розміщення зображень учасників освітнього процесу. Які мають бути дії керівника закладу освіти?

Кейс 10. Під час аудиторного заняття один із здобувачів освіти різко виявляє ознаки панічної атаки: стає блідим, втрачає орієнтацію, відмовляється відповідати на звернення, заявляє про «нестачу повітря» та сильне відчуття страху. У коридорі починають збиратися інші здобувачі, розповсюджуючи чутки. На місце викликають медичну службу. Колектив і адміністрація очікують визначеного протоколу дій, щоб не нашкодити психоемоційному стану учасників і не допустити неконтрольованого поширення інформації про випадок. Які мають бути дії керівника закладу освіти?

Кейс 11. Протягом останнього семестру в закладі освіти відчутно знижується загальна мотивація педагогічного колективу. На нарадах працівники висловлюють втому, цинічні зауваги, переконання в безперспективності змін у закладі. Частина педагогів починає уникати додаткових завдань, посиляючись на «емоційне виснаження» та «відсутність підтримки». У приватних неформальних розмовах обговорюється можливість звільнень одразу кількох фахівців. Скарги на здоров'я, апатію та неспроможність «тягнути навантаження» стають регулярними, однак офіційних звернень не надходить. Які мають бути дії керівника закладу освіти?

Кейс 12. У закладі освіти спостерігається приховане суперництво між двома управлінськими фігурами середньої ланки, кожен з яких претендує на більший вплив щодо планування навчального процесу, розподілу навантаження, представництва інтересів колективу перед керівництвом. На нарадах вони перебивають один одного, демонструють несхвалення рішень, пропонують альтернативні сценарії, що розглядаються здобувачами та педагогами як «змагання за владу». Зростає фрагментованість управлінських рішень, у документації загострюються відмінності підходів. Обидві сторони заявляють про свою «професійну правоту» та «інституційну місію». Які мають бути дії керівника закладу освіти?

Кейс 13. У закладі впроваджується оновлена платформа електронного журналу. Попри офіційний інструктаж, значна частина педагогів систематично не вносить дані вчасно, заповнення здійснюється фрагментарно або заднім числом. На аргумент про необхідність цифрової прозорості педагоги відповідають перевантаженням та «неефективністю цифрових форм». Здобувачі освіти скаржаться на відсутність актуальних оцінок. У приватних педагогічних чатах з'являються заклики «ігнорувати журнал, поки його не вдосконалять», а також твердження, що «традиційні

паперові форми надійніші». Керівництво отримує запити про пояснення від органів управління освітою. Які мають бути дії керівника закладу освіти?

Кейс 14. Заплановані заходи з підвищення кваліфікації педагогів щомісячно відвідує менше третини персоналу. Частина педагогів формально реєструється, але не долучається до синхронних сесій, використовуючи матеріали лише частково. В анкетах зворотного зв'язку педагоги пояснюють це браком часу та «відсутністю реальної користі». Адміністрація наголошує на професійних стандартах і необхідності розвитку, однак мотивація не зростає. Здобувачі освіти починають порівнювати підходи різних викладачів і ставлять питання про сучасність методів навчання. Які мають бути дії керівника закладу освіти?

Кейс 15. До колективу приєднується молодий фахівець, який демонструє енергійність та креативність, але стикається з труднощами дисциплінування груп, ведення документації та побудови професійної межі зі здобувачами освіти. Досвідчені педагоги висловлюють невдоволення «непідготовленістю» та вказують на порушення усталених правил. Сам молодий педагог сприймає зауваження як «тиск» і «відсутність підтримки», уникає обговорень і дедалі частіше запізнюється або переносить заняття. Які мають бути дії керівника закладу освіти?

Кейс 16. Керівництво освітнього закладу оголошує впровадження нової інноваційної освітньої моделі. Частина педагогів сприймає зміни як загрозу, вважаючи, що нові підходи девальвують їхній досвід і збільшують навантаження. На нарадах звучать твердження про «неприпустимість експериментів» та «руйнування традиційної педагогіки». Методи оцінювання, цифрові інструменти та інтерактивні формати викликають відкрите неприйняття. Молоді фахівці, навпаки, підтримують інновації, що посилює розрив між поколіннями і створює додаткове напруження в колективі. Поширюються чутки про «нездатність керівництва чути професійну думку». Які мають бути дії керівника закладу освіти?

Кейс 17. За один навчальний рік з освітнього закладу звільняється 7 педагогів. Офіційні пояснення – «особисті причини», «переїзд», «вигідніші умови праці». Проте в колективі циркулюють розмови про можливий тиск, надмірне навантаження, нерівномірний розподіл годин та відсутність підтримки. Здобувачі освіти занепокоєні нестабільністю кадрового складу й непослідовністю методичних підходів у різних групах. Нові співробітники не встигають адаптуватися, а ті, що залишилися, відчують збільшення навантаження та невизначеність перспектив. Які мають бути дії керівника закладу освіти?

Кейс 18. Адміністрація розпочинає роботу над трирічною стратегією розвитку закладу. На першому етапі формування робочої групи виникають суперечності щодо пріоритетів: керівництво закладу пропонує зосередитися на цифровізації та інноваційних методах, представники учнівського/студентського самоврядування вважають, що ключовою має стати безпека та соціально-психологічна підтримка здобувачів;. Втім, викладачі наголошують на необхідності зменшення бюрократичного навантаження і відмови від «непотрібних реформ». На зборах звучать різні бачення майбутньої траєкторії розвитку: між запитом на сучасний імідж, актуальні освітні практики та фінансову реалістичність виникає конфлікт очікувань. Стратегічний документ не наближається до узгодження, дедлайни зсуваються, напруга між учасниками зростає. Які мають бути дії керівника закладу освіти?

Кейс 19. Навчальний заклад реалізовував освітній проєкт, спрямований на розвиток навичок міждисциплінарної взаємодії та практичної компетентності здобувачів освіти. Проєкт стартував з високою зацікавленістю, але вже на другому етапі відбулося різке зниження активності учасників, порушення графіку, відмова партнерів від зобов'язань, брак моніторингу проміжних результатів. Педагоги почали висловлювати сумніви щодо доцільності формату, а здобувачі освіти поскаржилися на перевантаження та «незрозумілі вимоги». Інформація про

невдачу поширилася серед ради закладу, що поставило під сумнів рішення керівництва щодо ініціювання такого проєкту. З'явилися питання про розподіл відповідальності та можливі помилки управління. Які мають бути дії керівника закладу освіти?

Кейс 20. Керівництво оголошує про створення STEM/STEAM-напрямку як ключового вектора розвитку освітньої програми. Для частини педагогів це стало сигналом модернізації та можливості оновлення методик. Інша частина колективу висловила незгоду, стверджуючи, що це «надто технократична модель», яка може зменшити роль гуманітарних дисциплін. Здобувачі освіти виявляють інтерес, але не всі готові працювати в проєктних командах та виконувати дослідницькі завдання. Виникає дискусія щодо пріоритетів: технологічність, креативність, інтегрованість чи академічність. Під час підготовки матеріально-технічної бази та адаптації програм виявляється нестача ресурсів і потреба у додатковому навчанні персоналу. Які мають бути дії керівника закладу освіти?

Кейс 21. Адміністрація закладу освіти пропонує перетворити традиційну бібліотеку на сучасний медіацентр із робочими зонами, студією звукозапису, простором для проєктної діяльності, мультимедійним фондом. Під час обговорення виникає конфлікт між прихильниками «інноваційного перетворення» та прибічниками «книжкової традиції». Починається дискусія про те, чи здатна нова структура відповідати навчальним цілям і не відсунути читання на другий план. Які мають бути дії керівника закладу освіти?

Кейс 22. У закладі освіти ухвалюється рішення про створення ресурсної кімнати для забезпечення підтримки здобувачів із різними освітніми потребами. На етапі підготовки приміщення виникають суперечки між педагогами та фахівцями супроводу щодо функціонального наповнення простору, графіка доступу, розподілу матеріально-технічних ресурсів. Частина колективу вказує на ризик перевантаження спеціалістів і можливу сегрегацію здобувачів, інші – на необхідність індивідуальної підтримки та

створення безпечного середовища. Питання інклюзивності починає трактуватися через протиставлення: адаптація для всіх чи пріоритетність для окремих категорій. Які мають бути дії керівника закладу освіти?

Кейс 23. Заклад розпочинає комплексну підготовку до зовнішнього оцінювання та акредитації освітніх програм. Виявляється значний обсяг неврахованої документації, різнорідність внутрішніх стандартів та відмінності у системі самооцінювання. Під час аналізу матеріалів спостерігаються розбіжності між реальними практиками та задекларованими процедурами. Зростає внутрішня напруга та очікування відповідальності за успіх чи провал оцінювання. Які мають бути дії керівника закладу освіти?

Кейс 24. У груповому чаті батьків з'являється ініціатива зібрати кошти «на ремонт аудиторії, нові меблі та оновлення освітнього простору». Організатор збору повідомляє, що «заклад давно мав це зробити, але нічого не відбувається». Протягом кількох днів батьки активно відправляють внески, однак частина категорично відмовляється, вважаючи, що будь-які збори повинні проводитися офіційно і виключно в межах законодавства. Внаслідок цього у чаті починаються конфлікти: одні звинувачують інших у «байдужості», інші говорять про «шантаж та фінансовий тиск». До адміністрації надходять скарги і запити на пояснення, хоча заклад офіційно не був поінформований і не надавав дозволів. Які мають бути дії керівника закладу освіти?

Кейс 25. Упродовж навчального року педагоги активно користуються різними цифровими інструментами – месенджерами, соцмережами, хмарними платформами – для спілкування зі здобувачами освіти, колегами. З часом у спільних чатах починають з'являтися емоційні реакції, неофіційні коментарі щодо здобувачів та їхніх робіт, а також жарти, сприйняті частиною колективу як недоречні. Окремі працівники публікують у власних профілях фрагменти навчального процесу без узгодження, вважаючи, що це «популяризація закладу». Частина колективу починає говорити про межу

між особистим і професійним онлайн-спілкуванням і про необхідність регламенту цифрової поведінки, однак інші наполягають на «свободі онлайн-комунікації». Які мають бути дії керівника закладу освіти?

Кейс 26. Керівник закладу починає використовувати інструменти штучного інтелекту для підготовки комунікацій, аналізу даних, формування звітності та рішень щодо освітнього навантаження. У публічному просторі з'являються твердження, що «результати управління ухвалює не людина, а алгоритм». Які мають бути дії керівника закладу освіти?

Кейс 27. Під час освітнього процесу в групах/класах дедалі частіше фіксуються випадки використання смартфонів для перегляду розважального контенту, ведення переписок та ігор під час занять. Педагоги скаржаться на втрату уваги, зниження академічного інтересу та посилення залежності від гаджетів. У закладі виникає дискусія щодо допустимих форматів використання мобільних пристроїв та меж втручання у цифрову автономію учасників освітнього процесу. У чатах з'являються пропозиції «повної заборони смартфонів», водночас інші вимагають «цифрової свободи». Які мають бути дії керівника закладу освіти?

Кейс 28. У закладі освіти триває період інтенсивних навчальних та позанавчальних заходів, у зв'язку з чим розклад занять постійно коригується. Двоє педагогів заявляють претензії одне до одного через розподіл аудиторій, обладнання та часу доступу до спеціалізованих приміщень. Обидві сторони стверджують, що саме їхні завдання мають першочергове значення. Інші працівники унікально реагують на суперечку, але напруга поступово зростає. Скарги щодо «несправедливих рішень» доходять до керівництва, у колективі виникають припущення про «прихильність адміністрації до окремих осіб». Які мають бути дії керівника закладу освіти?

Кейс 29. У педагогічному колективі все помітніше проявляється протиставлення між молодими фахівцями та досвідченими педагогами. Молодші педагоги активно використовують цифрові платформи,

інтерактивні формати й нестандартні завдання, що викликає захоплення у здобувачів освіти. Натомість старші педагоги висловлюють занепокоєння щодо зниження академічності та «спрощення змісту освіти». Під час нарад дедалі частіше лунають репліки на межі взаємних звинувачень, а питання методичних змін стає джерелом системного протистояння. Поступово формується дві неофіційні групи взаємопідтримки. Які мають бути дії керівника закладу освіти?

Кейс 30. Керівництво закладу ініціює нову модель розкладу, яка передбачає збільшені навчальні блоки, перехресне навантаження кількох викладачів та довші перерви. На практиці з'являється низка проблем: здобувачі освіти втомлюються від тривалих безперервних занять, а педагоги не встигають якісно переходити між темами й групами. З'являються пропуски, активність падає, але адміністрація продовжує експеримент до завершення семестру. Учнівське / студентське самоврядування піднімають питання про «зайву інновативність» і відсутність пілотного тестування. Які мають бути дії керівника закладу освіти?

4.3. Чек-листи для керівників закладів освіти

Практичний компонент управлінської діяльності потребує чітких алгоритмів, стандартизованих процедур, індикаторів контролю та прозорих критеріїв оцінювання, що забезпечують передбачуваність, відповідність законодавчим нормам і сталість функціонування освітньої організації. У цьому параграфі представлено практикум у форматі чек-листів, які дозволяють швидко оцінити рівень готовності закладу до ключових процесів – стратегування, акредитації, організації інклюзивного середовища, кадрового менеджменту, фінансової прозорості, цифрової безпеки, кризового реагування, протидії булінгу тощо.

Стратегічне планування		
<i>Індикатор</i>	<i>Відповідність</i>	<i>Не відповідність</i>
затверджена концепція	Так	Ні
визначено стратегічні цілі	Так	Ні
затверджено план реалізації	Так	Ні
реалізовано щоквартальний моніторинг	Так	Ні
призначені відповідальні	Так	Ні
прораховані ризики	Так	Ні
здійснюється комунікація	Так	Ні
SWOT-аналіз		
зафіксовано сильні сторони		
зафіксовано слабкі сторони		
проаналізовано можливості		
проаналізовано загрози / ризики		
проведено порівняння з попереднім роком		
представлені дані команді		
ухвалено рішення		
є план адаптації		
затверджено звіт		
Моніторинг виконання стратегії		
визначені показники результативності		
регулярно оновлюються дані		
призначені відповідальні		

звіти подаються у строки		
проаналізовано загрози / ризики		
оформлені проміжні висновки		
підготовлений річний звіт		
Управління персоналом		
є посадові інструкції		
регулярне оцінювання персоналу		
прописані кар'єрні траєкторії		
працює система наставництва / тьюторства		
діють мотиваційні програми		
Адаптація молодого педагога		
проведено інструктажі		
ознайомлено з нормативною базою роботи закладу освіти		
здійснена оцінка адаптації		
регулярний зворотний зв'язок		
доступна психологічна підтримка		
Профілактика вигорання		
проведена діагностика		
доступна психологічна підтримка		
збалансовано навантаження		
регламентований відпочинок		
регулярні супервізії		
фіксуються кризові випадки		
діють профілактичні сесії		
Безпечний фізичний простір для здобувачів з ООП		
встановлені пандуси		
розширені дверні отвори		
адаптовані санвузли		
марковані сходи		
можливість організувати супровід		
пояснено орієнтування		
адаптовано маршрути евакуації		
безпечні меблі		
діє система альтернативної комунікації		
Безпечний психологічний простір для здобувачів з ООП		
наявний протокол психологічного супроводу		
психолог у штаті		
систематичне вимірювання прогресу		

можливість постійного контакту з батьками / опікунами / представниками здобувача		
можливість організувати супровід		
Управління інфраструктурою		
актуальна карта приміщень		
оцінений технічний стан		
заплановані ремонти		
забезпечена доступність для всіх категорії учасників освітнього процесу		
визначені відповідальні		
складені акти		
промарковані матеріали		
Закупівлі		
оголошений тендер		
отримані пропозиції		
виконана об'єктивна оцінка пропозицій		
визначений переможець		
укладений контракт		
здійснена оплата		
проведено приймання		
відсутність порушень / претензій / скарг		
виконано аудит		
Політика подарунків		
ведеться реєстр подарунків		
забезпечена прозорість		
відсутній конфлікт інтересів		
фіксується цінність подарунків		
добровільне дарування		
Змішаний формат навчання		
збережена синхронність навчання		
гнучкий розклад		
якісний звук, відео в усіх учасників освітнього процесу		
рівноцінні завдання		
доступна технічна підтримка		
здійснена адаптація		
стабільні результати		
Система захисних споруд		
близькість розташування (до 500 метрів)		
працює вентиляція		
є вода є		

доступний зв'язок		
забезпечена доступність здобувачів з ООП		
проведено інструктаж		
позначено розміщення		
Медична безпека		
укомплектовані аптечки		
у штаті є медпрацівник		
контрольоване харчування		
чиста вода (з відповідними результатами лабораторних дослідженнями)		
дотримано санітарних норм		
Академічна доброчесність		
заборонено плагіат		
регламентоване використання штучного інтелекту		
перевіряється унікальність робіт		
недопустиме списування		
оцінювання прозорість		
коректні санкції		
можлива апеляція		
Безпека даних		
активне шифрування		
обмежені доступи		
захищені архіви		
автоматичне резервуване копіювання важливих даних		
стабільне логування		
складні паролі		
немає витоків даних		

ЗАКЛЮЧНІ ПОЛОЖЕННЯ

Управління закладом освіти у ХХІ столітті – це завдання, яке вимагає не лише професійних компетентностей, а й глибокої людяності, здатності зберігати орієнтири в умовах невизначеності й діяти на основі цінностей навіть тоді, коли змінюються правила, ресурси й зовнішні обставини. Саме таке управління, засноване на поєднанні стратегії, безпеки, підтримки та партнерства, здатне забезпечити не лише формальне функціонування закладу освіти, а й його справжній розвиток – як простору, де народжується стійкість, відповідальність, солідарність і віра в майбутнє.

Матеріали навчально-методичного посібника засвідчують, що керівник закладу освіти вже давно не є лише адміністратором, відповідальним за документообіг і дотримання регламентів. Його роль розширюється до статусу лідера змін, модератора командної взаємодії, фасилітатора безпечного середовища, стратегічного аналітика та суб'єкта, який персоніфікує для спільноти цінності гідності, довіри, партнерства і професіоналізму.

Перший розділ посібника окреслює теоретико-методологічні засади управління закладом освіти, підкреслюючи, що ефективне керівництво неможливе без чіткого розуміння загальних закономірностей менеджменту, специфіки освітньої організації як соціокультурної системи та сучасних наукових підходів до управління. Теоретичні моделі, принципи й функції управління, розглянуті в цьому розділі, слугують не абстрактним фоном, а концептуальною опорою для практичних рішень. Вони дозволяють керівникові усвідомлювати власну діяльність не як сукупність фрагментарних реакцій на зовнішні вимоги, а як цілісний, ціннісно та методологічно обґрунтований процес. Особливе значення має акцент на лідерстві в освіті: без внутрішньої мотивації, суб'єктності, готовності брати відповідальність і розвивати компетентності команди жодні управлінські моделі не можуть забезпечити якісного розвитку закладу.

Другий розділ присвячено стратегічному управлінню та розвитку закладу освіти. У ньому послідовно доведено, що стратегія є не «додатком» до поточної діяльності, а рамкою, яка задає довгострокову логіку змін, дозволяє узгодити ресурси, цілі, можливості й обмеження, а також перевести заклад від реактивного до проактивного типу функціонування. Стратегічне планування, аналіз зовнішнього і внутрішнього середовища, формування та реалізація стратегії розвитку, управління змінами – це ті компоненти, що забезпечують здатність освітньої організації не лише виживати в умовах турбулентності, а й розвиватися, формувати власний унікальний профіль, активно реагувати на виклики війни, цифровізації, демографічних і соціальних зрушень. Рефлексивний підхід до стратегічного планування, наголошений у посібнику, стимулює керівника до переосмислення усталених практик, уникнення формального «планування заради звітності» й переходу до моделі, у якій стратегія стає живим інструментом щоденного управління.

Третій розділ системно розкриває проблематику ризиків, криз і стресостійкості освітньої організації. Важливим є те, що ризики розглядаються не як сукупність зовнішніх загроз, а як параметр функціонування, невід’ємний від управлінської діяльності. Нормативно-регуляторні, ресурсно-бюджетні, інноваційно-технічні, людсько-професійні, управлінсько-стратегічні, комунікаційні, соціально-гуманітарні, навчально-педагогічні, психоемоційні, етичні та репутаційні ризики не просто перелічені, а концептуалізовані як зони відповідальності й потенційного розвитку. Такий підхід дозволяє уникнути крайнощів – з одного боку, заперечення ризиковості («у нас усе під контролем»), а з іншого – катастрофізації («ризики є всюди й ними неможливо керувати»).

В умовах невизначеності та стресових подій зроблено на психологічній підтримці учасників освітнього процесу та створенні безпечного освітнього середовища. У посібнику послідовно проведена думка, що без внутрішньої стійкості педагогів, без системи підтримки дітей

і батьків, без культури емпатії, взаємоповаги, недискримінації й відповідальної комунікації жодні технічні чи організаційні заходи безпеки не будуть достатніми. Безпечне середовище постає як інтегративний результат поєднання фізичної, соціокультурної, інформаційної, інклюзивної, комунікаційної та психологічної безпеки, у якому задовольняються базові потреби людини – у захищеності, визнанні, стабільності, справедливому ставленні, можливості бути почутим і підтриманим.

Четвертий розділ має виразно прикладний характер і фокусується на методичних матеріалах та практичних інструментах, покликаних зробити управлінську діяльність більш структурованою, передбачуваною та технологічною. Алгоритми управлінських рішень, кейс-завдання, ситуаційні вправи, чек-листи – це не лише додаткові «додатки» до теоретичного матеріалу, а місток між концепцією та реальністю щоденної роботи керівника. Вони дозволяють перевіряти на практиці й відпрацьовувати навички аналізу ситуацій, ухвалення рішень в умовах невизначеності, реагування на конфлікти, булінг, кризові події, організації безпекових заходів, управління змінами та побудови партнерської взаємодії.

Ключовим результатом, на який орієнтує посібник, є формування в керівника закладу освіти цілісної професійної позиції, що поєднує:

- концептуальність (уміння бачити заклад як систему, розуміти його місію, цілі, цінності та контекст існування);
- стратегічність (здатність мислити в довгостроковій перспективі, формувати стратегії, проектувати сценарії розвитку, управляти змінами);
- аналітичність (готовність оцінювати ризики, збирати й інтерпретувати дані, будувати управлінські рішення на основі доказів, а не інтуїтивних припущень);
- гуманістичну спрямованість (визнання пріоритету людської гідності, психологічного благополуччя, інклюзивності, рівного доступу та поваги до різноманіття);

- командність і партнерство (уміння працювати з педагогічним колективом як із суб'єктами змін, залучати батьків, громаду, зовнішні служби);

- стійкість і гнучкість (здатність витримувати кризові фази функціонування закладу, зберігати внутрішню опору, водночас адаптуючи стратегії та практики до нових умов).

Посібник не претендує на вичерпність у висвітленні всіх аспектів управління закладом освіти, адже сама галузь управлінських знань динамічно розвивається, а контекст української освіти, особливо в умовах повномасштабної війни, зазнає безпрецедентних трансформацій. Водночас запропоновані теоретичні узагальнення, аналітичні моделі, практичні інструменти можуть слугувати основою для подальшої професійної рефлексії керівників, розвитку внутрішньошкільних систем менеджменту, розроблення локальних стратегій безпеки й підтримки, а також для побудови навчальних програм підготовки й підвищення кваліфікації управлінських кадрів.

Перспективи подальшої роботи вбачаються в удосконаленні цифрових інструментів управління, розвитку культури даних в освіті, поглибленні практик участі всіх учасників освітнього процесу в прийнятті рішень, посиленні міжсекторальної взаємодії між освітою, соціальними службами, медичними установами та місцевим самоврядуванням.