

Форма № Н-9.02

Рівненський державний гуманітарний університет

(повне найменування вищого навчального закладу)

Психолого-природничий факультет

(повне найменування інституту, назва факультету (відділення))

Кафедра педагогіки, освітнього менеджменту та соціальної роботи

(повна назва кафедри (предметної, циклової комісії))

**ДИПЛОМНА РОБОТА****Освітній ступінь «Магістр»****НА ТЕМУ:****«ШЛЯХИ І ФОРМИ ЗДІЙСНЕННЯ РЕФЛЕКСІЇ  
ВЛАСНОЇ УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ  
КЕРІВНИКА НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ЗАКЛАДУ»**

Виконала студентка VI курсу, групи МУ-61  
Спеціальності: 073 «Менеджмент. Управління  
навчальним закладом»

**Агафонова А.**

Керівник: доктор пед. наук,  
**проф. Малафіїк І. В.**

Рецензенти:

Рівне 2020 рік

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП</b> .....	3
<b>РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИЧНІ ПИТАННЯ РЕФЛЕКСІЇ УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ КЕРІВНИКА НВЗ</b> .....	7
1.1. Управління в контексті розвитку науки та суспільної практики.....	7
1.2. Рефлексія як фундаментальна основа особистості та її діяльності.....	17
1.3. Рефлексивне управління як нова управлінська парадигма.....	24
Висновки до першого розділу.....	50
<b>РОЗДІЛ II. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ РЕФЛЕКСИВНОГО УПРАВЛІННЯ КЕРІВНИКА НВЗ</b> .....	51
2.1. Цілі рефлексивного управління НВЗ.....	51
2.2. Закономірності рефлексивного управління НВЗ.....	55
2.3. Принципи рефлексивного управління НВЗ.....	61
Висновки до другого розділу.....	68
<b>РОЗДІЛ III. РЕАЛІЗАЦІЯ ЗДІЙСНЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ РЕФЛЕКСІЇ УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ КЕРІВНИКА НВЗ</b> .....	69
3.1. Організаційна структура рефлексивного управління НВЗ.....	69
3.2. Структурно-логічна модель здійснення рефлексії управлінської діяльності керівника НВЗ.....	82
Висновки до третього розділу.....	96
<b>ВИСНОВКИ</b> .....	97
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ</b> .....	101
<b>ДОДАТКИ</b> .....	109

## ВСТУП

**Актуальність теми дослідження.** У світлі сучасних освітніх цінностей, коли потрібними стають ідеї цілісності людини, її вільного саморозвитку, освіти як духовної діяльності, актуалізуються проблеми зміни професійної свідомості керівника освітнього закладу, необхідність переосмислення стратегії управління, існуючого досвіду, засвоєння нових ціннісних орієнтирів професійної діяльності.

У наш час закладені фундаментальні підходи до створення теоретичної та технологічної бази педагогічної освіти:

- модернізація педагогічної освіти як чинник, що планомірно оптимізує процес професійної підготовки вчителя нової генерації (В. Андрущенко, О. Биковська, В. Бондар, А. Бойко, І. Зязюн, В. Гриньова, В. Кузь, О. Мороз, В. Олійник, О. Пєхота, І. Прокопенко, О. Савченко, Г. Шевченко, М. Ярмаченко та ін.);

- формування управлінських якостей і компетентностей педагога (А. Губа, С. Дмитрієв, Г. Єльнікова, О. Заславська, В. Кан-Калік, М. Кононенко, М. Кривко, О. Мезина, Н. Протасова, М. Рубін, І. Сеновський, М. Торган та ін.).

- визначення сутності управління (В. Афанасьєв, В. Бондар, В. Буряк, Д. Кайдалов, П. Керженцев, Н. Кузьміна, В. Луговий, В. Маслов, М. Солодка та ін.);

- психологічні аспекти соціального управління (І. Бєх, Л. Карамушка, Н. Коломінський, В. Моляко, Л. Орбан-Лембрик, С. Подмазін, В. Семиченко, В. Шпалінський та ін.);

- особливості управління в галузі освіти (О. Антонюк, Ю. Васильєв, Г. Герасимов, Л. Гриневич, Л. Даниленко, Г. Єльнікова, Л. Карамушка, Ю. Конаржевський, В. Крижко, В. Кричевський, В. Лазарєв, О. Лебедєв, В. Луговий, О. Мармаза, В. Маслов, В. Олійник, В. Пікельна, М. Поташник, Т. Рогова, Т. Суценко, П. Третьяков, Є. Хриков, П. Худомінський, Р. Шакуров, Т. Шамова та ін.);

- об'єктивні закономірності процесів самоорганізації й адаптації в різних системах (Дж. ван Гіг, А. Мамінонов, Г. Рузавін, Е. Сєдов, А. Урсул та ін.);

- теорію рефлексивного управління: (В. Лефевр, В. Лепський, Г. Щедровицький, О. Анісимов, Ю. Красовський та ін.);

- концепції спрямованої самоорганізації та концепції трансформації зовнішніх вимог у внутрішні мотиви в управлінні загальною середньою освітою (Т. Давиденко, Г. Єльнікова та ін.).

Але попри те, що система вищої педагогічної освіти останнім часом інтенсивно розвивається, вона має декілька суттєвих недоліків, зокрема: технологічна незабезпеченість формування професійної діяльності, її спрямованість на повідомлення готових знань; дисциплінарний, в основному, характер освітнього процесу; авторитарний стиль управління; слабкість міждисциплінарних зв'язків; відрив логіки засвоєння навчального матеріалу від майбутньої професійної діяльності; недостатньо акцентована професійно-педагогічна спрямованість освітнього процесу; неповне використання потенціальних можливостей майбутнього педагога і керівника. Це призводить до того, що, здобувши освіту в межах традиційної системи підготовки, молоді керівники не тільки потерпають від не спроможності оволодіти новітніми технологіями, але й виявляються психологічно не здатними працювати повному. Природно, що все це потребує пошуку нових підходів не тільки в самій педагогічній освіті, але й у визначенні засобів удосконалення процесу професійної підготовки майбутнього керівника загальноосвітньої школи на етапі навчання в педагогічних університетах.

Незважаючи на фундаментальність та різноманітність сучасних досліджень, проблеми професійної підготовки майбутнього керівника загальноосвітньої школи, їх спрямованість на усунення зазначених вище недоліків та протиріч, передумова професійного становлення й саморозвитку майбутнього керівника як професіонала - рефлексія особистісної навчально-пізнавальної та майбутньої діяльності керівника загальноосвітньої школи – є недостатньо вивченою.

При цьому необхідно наголосити, що процес підготовки майбутнього фахівця не може бути ефективним без дії рефлексивних механізмів, які на різних

етапах соціальної організації сприяють внесенню змін до управлінських процесів. Виходячи з цього, особливої актуальності набувають зміни у вивченні дисциплін гуманітарного циклу, які передбачають втілення культуровідповідності та гуманізації, з виходом на перший план ціннісного знання з формування соціальної потрібної особистості та наявності нової освітньої парадигми, у межах якої розв'язувалися б ці завдання.

Актуальність проблеми, її наукова та практична значимість, недостатня розробленість у педагогічній теорії й обумовила вибір теми дослідження:

«Шляхи і форми здійснення рефлексії власної управлінської діяльності керівника навчально-виховного закладу».

**Об'єкт дослідження** - процес формування рефлексії власної управлінської діяльності керівника НВЗ.

**Предмет дослідження** - методика формування управлінської рефлексії керівника НВЗ та її форми здійснення..

**Мета дослідження** - дослідити та експериментально перевірити процес здійснення рефлексії власної управлінської діяльності керівника навчально-виховного закладу.

**Наукова новизна і теоретичне значення отриманих результатів.** Підготовка майбутніх керівників загальноосвітнього навчального закладу до рефлексивного управління розглядається як вид спеціальної професійної підготовки, що дозволяє розвиток рефлексивної культури особистості в процесі здобуття нею фахової спеціалізації. Така підготовка ґрунтується на філософському вченні про людину як біосоціальну істоту, суб'єкта матеріальної й духовної культури людства та власного саморозвитку, із її неповторними можливостями, задатками й потребами в неперервній професійній самореалізації.

Методолого-теоретичною основою концепції слугує особистісно-орієнтований, компетентнісний, акмеологічний, аксіологічний, культурологічний, синергетичний та рефлексивні наукові підходи, теорія моделювання педагогічних систем та об'єктів. На організацію підготовки

майбутніх керівників навчальних закладів впливають сучасні зміни в системі національної освіти (загальної середньої і фундаментальної професійної), соціальні зрушення в структурі економіки країни, що зумовлює потребу в підготовці майбутнього керівника до рефлексивного управління на основі органічного поєднання власних знань та арсеналу методів і засобів освіти. Передумовою забезпечення такої потреби є спеціально організована, цілеспрямована, узгоджена із запитами й можливостями майбутнього керівника загальноосвітнього навчального закладу професійна підготовка в педагогічних університетах.

**Структура магістерської роботи.** Магістерська робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаної літератури та додатків.

# РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИЧНІ ПИТАННЯ РЕФЛЕКСІЇ УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ КЕРІВНИКА НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ЗАКЛАДУ.

## 1.1 Управління в контексті розвитку науки та суспільної практики

У науковій літературі надається достатньо широкий спектр визначень поняття «управління», такий стан пояснюється складністю та багатоаспектністю дефеніції, можливістю розгляду тільки з позицій розмаїття методологічних підходів. Таким чином не можна кинокремити єдине визначення цього поняття, внаслідок цього, доцільно казати про можливість застосування того чи іншого визначення з огляду на методологічні позиції та конкретні завдання дослідження. Управління є складним, багатовимірним феноменом, що охоплює всі аспекти буття. Все функціонує у вигляді взаємозв'язаних систем, тому управління - провідна функція складних систем, що здатні до самоорганізації, яка забезпечує їх рівновагу, збереження, функціонування і розвиток.

Взаємодія людей у контексті «людина-людина», «людина-середовище», «людина-техніка» створює клас соціальних або ж соціотехнічних систем, системи великого масштабу визначаються терміном «соціетальні системи» і в найбільша з них за формою цілеспрямованого управління виступає політика.

Суб'єктом діяльності виступає сукупність індивідів - сукупний суб'єкт. Вхідження індивіда до складу сукупного суб'єкта і є головною умовою перетворення його в особистість у соціальному і психологічному плані, хоча при цьому кожен зберігає свою індивідуальність [256].

Отже, управління - інтеграційна, колективна, сумісна діяльність (кооперація), у якій кожен суб'єкт управління зберігає свою індивідуальність, самореалізується як особистість, виступає управлінцем.

Соціальне управління характеризується як «цілеспрямований вплив на суспільство задля впорядкування, збереження, удосконалення і розвитку його певної якісної специфіки» [37].

Визначення управління як системоутворючої і регулюючої функції вказує на його діяльнісну природу, оскільки функція означає виконання, здійснення, дія

[71]. Центральними категоріями системи є мета, структура, функції, гомеостаз, механізми диференціації/інтеграції тощо. Управління підкоряється всім принципам функціонування й розвитку діяльних систем. Його загальнометодологічним фундаментом є системно-діяльнісний підхід.

Процес - стійка, цілеспрямована сукупність взаємозв'язаних видів діяльності, а також як закономірна, послідовна зміна/розвиток [37]. Управління має справу з мережею процесів і сьогодні активно розробляються та реалізуються основи мережевого управління, а також мережевий підхід до управління.

Предметом управління є діяльність, управління виступає як діяльність над діяльністю, тобто як метадіяльність, здійснюється з метою сталого функціонування та розвитку соціальних систем й особистості.

Специфічним для системи освіти є той факт, що результати функціонування системи освіти («вихідний продукт») та можливість оцінити її якість, можливо лише через доволі тривалий відрізок часу від моменту прийняття рішення. Проблемною є також визначення характеристик результатів діяльності системи освіти, що змінюється.

У систему освіти входять активні елементи з особистісним цілепокладанням, що володіють визначеною автономією та достатньо широкими можливостями адаптації до змін зовнішнього середовища та керівних впливів. А з врахуванням впливу тривалості часу, що проходить від прийняття рішення, на функціонування системи, з'являються визначені труднощі перед системою управління. Система управління повинна не тільки враховувати, зазначені вище, особливості об'єктів, якими керують, але одночасно формувати керівні впливи у відповідності з можливим майбутнім (моделі розвитку). Необхідно розуміти, що управлінські рішення, що приймаються сьогодні, у більшості випадків призводять до суттєвих змін у системі. Вони тільки через достатньо великий строк та з врахуванням адаптивності елементів результати можуть суттєво відрізнитися від таких, що передбачалися, тому що середовище постійно змінюється. У зв'язку з цим суттєву роль відіграють проблеми обрання механізмів управління та необхідного для них ефективного використання систем моніторингу,



моделювання та прогнозування.

При характеристиці управління у якості основних прийнято виділяти наступні етапи: визначення бажаного стану об'єкту управління - мета; визначення сучасного положення об'єкту або траєкторії його руху відносно мети - позиціонування; визначення послідовності управлінських впливів, що спрямовані на перевід об'єкту у бажаний стан, або зміну напрямку його руху та визначення необхідних для цього ресурсів - програма; реалізація керівних впливів, що забезпечує рух об'єкту до визначеної мети - виконання програми [43].

В процесі здійснення управління тим, чи іншим об'єктом, необхідно з визначеною циклічністю виконувати наступні дії: визначати положення об'єкту у якому він знаходиться у цей момент та його положення у майбутньому за обраними параметрами, при цьому параметри повинні бути загальними для часових відрізків; визначати яким чином буде змінюватися положення об'єкту при переході з існуючого стану у бажаний; визначати яким чином буде впливати сукупні зміни параметрів об'єкту на його положення відносно визначеної мети; визначити які будуть наслідки управлінських впливів у ході переміщення об'єкту; визначати положення об'єкту управління відносно поставленої мети, оцінювати відхилення від визначеної траєкторії руху та корегувати не бажані відхилення.

Суттєвими у цьому процесі є зміни параметрів об'єкту управління, їх співставлення, оцінка та прогнозування змін. Якщо враховувати, що зміни положення об'єкту управління або траєкторії його руху у випадку складних систем, до яких відносяться система освіти, обумовлено не тільки керівним впливом суб'єкта управління, але й чергою інших факторів (зміними у оточуючому середовищі, внутрішніми змінами суб'єкту), то здійснення цих дій може відбуватися достатньо часто або постійно, а керівні впливи, у відповідності до змін, повинні коригуватися. Наведені вище положення є достатньо традиційними для управління [71; 79; 21]

Теоретичні розробки категорії рефлексії в багатьох науках (філософії,

психології, педагогіці та ін.) почалися задовго до оформлення наукового менеджменту у вигляді окремої галузі, і вже тоді науковий статус рефлексії був дуже високим.

Починаючи з перших теоретичних розробок і до наших днів, рефлексія науково визначається як фундаментальна основа особистості, провідний принцип мислення, свідомості, діяльності й їхнього зв'язку, «господиня» всіх психічних функцій, властивостей і станів, що управляє ними й інтегрує в цілісну психічну реальність, унаслідок чого рефлексія виступає метапроцесом, рефлексивність – метаякістю особистості, рефлексивні здібності – метаздібностями, що займають вищий рівень в ієрархії здібностей.

Рефлексія лежить в основі стосунків особистості (спілкування, комунікації, кооперації і т. д.), є загальною формою розвитку, початком, що організовує та управляє всією життєдіяльністю людини і її систем. Як і всяка діяльність, управління є рефлексивним, якість якого залежить від рівня відповідних здібностей усіх суб'єктів управління, їхньої рефлексивної культури. Усвідомлює це керівник або ні, але реально він управляє багатомірним процесом рефлексивної діяльності, тобто так чи інакше, цілеспрямовано або стихійно, з тією або іншою ефективністю здійснює рефлексивне управління. Які б види менеджменту при цьому не застосовувалися: стратегічний, інноваційний, комунікаційний і ін., розподіл має суто теоретичний характер, всі вони базуються на рефлексії і є виразами рефлексивного управління. Якщо управлінська рефлексія примітивна, якість рефлексивності, аналогічні здібності, кваліфікації і в цілому рефлексивна культура суб'єктів управління (керівників і персоналу) не розвинені, то ефективна реалізація всіх видів управління неможлива в принципі. Яка рефлексія, такий і результат. Все, через що реалізується управлінський процес у людських, соціальних системах, опосередковане особистісною і груповою рефлексією. Всі без винятку засоби і продукти управління – це продукти рефлексії, у тому числі й мотивація, на якій зосереджено увагу наукового та практичного менеджменту і яка оголошена основним, а в більшості випадків і єдиним психологічним механізмом, провідним принципом ефективного управління. Не береться до уваги той факт, що

примітивна рефлексія народжує відповідний мотиваційний процес, а принцип мотивації спрацьовує лише в умовах активної й ефективної рефлексії керівників і персоналу як суб'єктів управління.

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

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

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

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

Сучасна історична епоха - це період загальної, закономірної, незворотної, динамічної глобальної трансформації у новий архетип культури і соціальності. Він має безліч найменувань, розкриває зміст нинішнього історичного етапу загальноцивілізаційного розвитку й одночасно визначає основні напрями постмодернізації.

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

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

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

Фундаментальною основою особистості, провідним принципом мислення, свідомості, діяльності та їх зв'язку, «господинею» всіх психічних функцій, властивостей і станів, що управляє ними й інтегрує в цілісну психічну реальність загально визнано рефлексію, унаслідок чого вона виступає метапроцесом, рефлексивність - метаякістю особистості, рефлексивні здібності - метаздібностями, що займають вищий рівень в ієрархії здібностей.

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

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

Відчуття - перша ступень пізнавальної діяльності людини, що відображають властивості предметів об'єктивного світу, як зовнішнього середовища, так і власного організму. Вони виникають у результаті впливу предметів зовнішнього світу на органи чуття та є процесом чуттєво-образного відображення предметів і явищ у єдності їх властивостей. На основі відчуттів формується процес сприйняття. Сприйняття - це цілісне відображення предметів, ситуацій, явищ, що виникають при безпосередньому впливі фізичних подразників на рецепторні поверхні органів чуття. Поняття «відчуття» і «сприйняття» взаємопов'язані між собою, проте між ними існують і корінні відмінності. Зміст відчуттів не виходить за межі елементарних форм відображення, а суть процесів відчуття полягає у відображенні лише окремих властивостей об'єктів і явищ навколишнього світу.

Проте реальні процеси відображення зовнішнього світу виходять далеко за межі елементарних форм.

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

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

Свідомість - це єдність психічних процесів та якостей, а також відображення у цілісних образах. Актуальні знання про світ, про себе, діяльність є обов'язковим фундаментальним атрибутом усього, в тому числі управлінської свідомості, при цьому вищою формою виступають теоретичні знання, а механізмом запуску пізнання є рефлексія. З цієї позиції слід розглядати категорію управлінське мислення. Його якість - це якість психічної реальності (психічних процесів, якостей, функцій та станів), що управляють, його діагностика - діагностика різних параметрів психіки, її проблеми - це перш за все психологічні проблеми. На цей час існують два наукові положення про те, що свідомість та рефлексія не подільні та, що рефлексія та свідомість нетотожні. «Реальна свідомість не тільки відображення, рефлексія буття, але і практичне відношення до нього визначеного індивіда». [28] Рефлексивний прошарок є змістом свідомості, що потребує до себе педагогічного відношення на рівні смислових цінностей, а не тільки на операційно-технічному рівні [63]. «Свідомість - це, з одного боку, усвідомлення самого себе, а з іншого - усвідомлення предмета і предмет уявляється свідомості таким, яким воно його знає» [18]; свідомість як «со-знання» [19].

Цю точку зору поділяють багато науковців, вони роблять наголос на тому, що актуальне знання про світ, самого себе, діяльність є обов'язковим, фундаментальним атрибутом будь-якої, управлінської свідомості теж, де вищою формою виступають теоретичні знання, а механізмом запуску процесу пізнання є рефлексія, початковим стимулом якої стає розуміння особистого «знання про

знання» та «знання про незнання», саму рефлексію взагалі. Зв'язок знання та рефлексії має двобічний характер: рефлексія не може здійснюватися у епістемологічному вакуумі, її робочим матеріалом є «живі» знання суб'єкта, а її спрямованість - нові знання та процеси пізнання. В той же час, знання є прямим продуктом рефлексії. У реальній дійсності знання, рефлексія, мислення та свідомість створюють органічну єдність та один без одного не існують.

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

Таким чином, досвід є одночасно умовою та результатом активності свідомості. В свою чергу, цей тезис може послуговувати посиленням на те, що якість управлінського досвіду обумовлюється якістю свідомості (у неподільності з мисленням) та якістю рефлексії керівника. Рівень рефлексивності, управлінської свідомості та мислення можна діагностувати на основі реального управлінського досвіду або суб'єктного досвіду. Суб'єктний досвід розглядається як інтегративна цілісність (система), яка складається з: усвідомлення та осмислення предмета, а також уявлення та поняття; операцій, засобів, прийомів, правила розумових та практичних дій; емоційних кодів (особистісні смисли, установки, стереотипи) - все це здійснюється суб'єктами по різному, але обов'язком у взаємозв'язку [39].

У суб'єктивному досвіді виокремлюють: ціннісний досвід (інтереси, цінності, ідеали, переконання, орієнтації); досвід первинної активізації; операційний досвід; досвід співробітництва; досвід рефлексії, що координує всі інші форми [22]. Рефлексія є головним творцем суб'єктивного досвіду, рефлексія повинна сформувати досвід самої себе.

«В основі діяльності і в основі розвитку є знання та досвід особистості, якщо вони не сформовані на визначеному рівні, то і рефлексія буде» [11]. Досвід рефлексії - це визначений рівень рефлексивних здібностей, то можна стверджувати, що здібності та досвід рефлексії неподільні. «Здібності

набуваються у індивідуальному досвіді» [16]. Рефлексивні здібності, на думку багатьох дослідників, визначають вищий рівень у структурі здібностей, головна мета - якість особистості, основна умова становлення та розвитку усєї системи здібностей.

«Здібності складаються тоді, коли зв'язки вироблені у процесі діяльності, закріплюються рефлексивним механізмом у природі людини» [17].

З різних ракурсів виокремлення глобальної рефлексивної здібності (рефлексивності) як такої, що спрямовує та фундаментальної в системі здібностей особистості актуалізують О.С. Анисимов, Ю.В. Громико, И.Семенов, С. Степанов, Г. Щедровицкий та ін. Необхідно підкреслити той факт, що у теорії управління практично не згадуються рефлексивність та рефлексивні здібності.

Рефлексія доволі складний та багатомірний феномен, у зв'язку з цим актуальною науково-методичною проблемою стає визначення репрезентативного складу цього явища, що дозволяє всебічно визначити його сутність. Його розглядають через єдність трьох класичних категорій [45]: психічних процесів, якостей та станів. По відношенню до цієї єдності рефлексія виступає метою утворенням та виконує функції диференціації, інтеграції, координації, та досягати нового якісного рівня. Через функцію диференціації рефлексія відкриває суб'єкту доступ до окремих якостей, процесів та станів, дає змогу їх виокремлювати, враховувати, контролювати, змінювати тобто досягати нового якісного стану. Функції інтеграції та координації фактично роблять рефлексію головним механізмом управління. Рефлексія суб'єкта володіє різною мірою вираженості та динамічності, а також різним ступенем кваліфікації. Остання означає, що доступ до психічних процесів, якостей та станів через рефлексію, дозволяє діагностувати їх стан та разом з цим стан рефлексії [46].

Таким чином, задається системний підхід до рефлексії, де вона виокремлюється у якості керівного компоненту психіки або свідомості. Психіка, свідомість - це ядерні структури особистості, а особистість - «жива» система. У сучасній системології існує точка зору, щодо визначення «живих»



систем як рефлексивних, а рефлексії - як метауправління в цих системах (О.Анисомов, Ю.Громико, Д. Красовский, В.Лефевр, Г.Щедровицкий). Разом з цим, рефлексія є іманентною якістю усіх «живих» систем, рефлексія може варіюватися у континуумі від нерозвиненої, примітивної до оптимальної та гіперрозвиненої.

## **1.2. Рефлексія як фундаментальна основа особистості та її діяльності**

Особистісний саморозвиток здійснюється через психічну, предметно-практичну, творчо-творючу так і навпаки, розвиток діяльнісних процесів та сфер діяльності здійснюється через процеси особистісного розвитку. «Своїми діями я безперервно руйную, змінюю ситуацію у якій знаходжусь та разом з тим безперервно виходжу за межі самого себе» [22]. Вихід за межі свого буття визначають терміном «трансцендування» (або інтенціональність, екзистування, надситуативна активність) та в ньому проявляється сутність та специфіка особистості: «Бути поза собою, виходити за свої межі, бути у чомусь іншому - інтенціональність людського буття» [22]. На цей час склалася наукова традиція або ототожнення усіх цих процесів з рефлексією, або покладання рефлексії основним механізмом трансцендування, інтенціональності, саморозвитку. Виразом цього підходу стала вироблена у науковій школі Г.Щедровицького концепція рефлексивного виходу. Усвідомлені проблеми є джерелом та поштовхом до виходу особистості у рефлексивну позицію, яка розгортається у вигляді особливої соціотехничної надбудови над практичною діяльністю та включає в себе рефлексивні види діяльності: дослідження, критику, проблематизацію як форми роботи з проблемною сучасністю та проектування, програмування, прогнозування, концептуалізацію та цілепокладання як форми роботи з необхідним майбутнім, що супроводжується технологізацією, оскільки діяльнісна рефлексія - це завжди рефлексія методів та засобів. На цій основі здійснюються «кроки розвитку» та саморозвитку актора. Таким, чином, рефлексія, рефлексивні здібності, рефлексивні процеси та види діяльності у

цілому створюють механізми розвитку та саморозвитку» [63; 64].

Не дивлячись на те, що такий підхід досить популярний, він також підлягає критиці у сучасній науковій літературі, а саме протиставляється «концепція рефлексивного виходу» концепції «рефлексії як переосмислення». «Переосмислення (тобто рефлексія) пов'язана з перебудовою свідомості, спілкуванням, поведінкою та діяльністю - у цілому відношення та складається з п'яти етапів: актуалізація смислових структур Я під час входження суб'єкта у проблемну ситуацію та розуміння її; вичерпання актуалізованих смислів під час опробування різних стереотипів досвіду та шаблонів дій; їх дискредитування до повного позбавлення сенсу у контексті винаходження суб'єктом протиріч; інновація принципів конструктивного подолання протиріч, що виникли, через осмислення цілісним Я проблемно-конфліктної ситуації та самого себе у ній по-новому - це і є фаза переосмислення; реалізація цього нового цілісного сенсу через наступну реорганізацію змісту особистого досвіду та подолання проблемної ситуації. Увесь цей процес розглядають як послідовну зміну типів рефлексивного здійснення Я-репродуктивного, регресивного, кульмінаційного, продуктивного у проблемній ситуації, як момент творчого розвитку та саморозвитку [30].

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

На цей час постульовані положення про безперервний, але гетерохронний та нелінійний характер розвитку, а також про те, що основним стимулом та імпульсом розвитку є внутрішні протиріччя, вищою формою яких виступають кризи. Діалектичні та синергетичні закони є загальними для усіх форм буття, у тому числі для розвитку особистості, а основою є особистісний саморозвиток.

В процесі аналізу різних структурно-змістовних компонентів самосвідомості підкреслюється, що у багатьох наукових концепціях саморозвиток принципово не розрізняється з актуалізацією, творчою самореалізацією, самодосягненням, самоефективністю, особистісним зростанням, у якості одиниці творчого саморозвитку особистості розглядалось самовизначення, а невід'ємним компонентів саморозвитку - позитивна самооцінка, само відношення, самосприйняття та ін.

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

У діяльній парадигмі, яку представляють С. Рубінштейн, О.Леонт'єв, О. Анисимов, Ю. Громико та ін., саморозвиток особистості представлено як становлення та збільшення здібностей у їх неподільності з суб'єктивним досвідом та особистісними якостями. В акмеології - як безперервний рух до досягнення акме - вищого рівня самодосягнень та самовдосконалення.

Постульованого характеру набуло наукове положення, представниками якого є: А.Асмолов, О. Леонт'єв, В. Франкл та ін. Вони вважають ведучим принципом саморозвитку є побудова, трансформація, зміна смислових утворень особистості. Крім таких джерел саморозвитку, як інтереси, усвідомлені та осмислені потреби, цілі, установки, позиції, набуває значення таке джерело саморозвитку, як наявність невикористаної резервної зони функціональних можливостей, прихованих потенціалів особистості та наголошується на безмежних можливостях особистості. Саморозвиток особистості у діяльній парадигмі, характеризується як розвиток здібностей, тому діяльна модель у більшості випадків ототожнюється з моделлю здібностей. «Розвиток людини можливо визначити як розвиток її здібностей, розвиток здібностей є розвитком особистості. Він здійснюється через взаємозв'язок внутрішніх та зовнішніх умов, через індивідуальну самодіяльність» [30; 21; 22; 23]; «здібності розуміються як

індивідуально-психологічні якості особистості, що мають відношення до успішної творчо-перетворюючої самостійної діяльності в умовах та під впливом оточуючого середовища, що трансформують особистість та створюють умови для саморуху людини; «здібності - це узагальнена система психічної діяльності, що закріплена у індивіді, в ній виокремлюються два основних взаємопов'язаних компоненти: «узгоджену сукупність засобів та операцій, з допомогою яких здійснюється діяльність і до складу яких іманентно входять знання та психічні процеси через які здійснюється діяльність і функціонування особистості, якість цих процесів є визначальною для становлення, реалізації, розвитку здібностей та особистості взагалі» [29].

Рефлексія здійснює функцію управління та поліпшення усієї системи психіки та діяльності. Система рефлексивних здібностей є пріоритетом саморозвитку особистості, а рефлексивність особистості інтегративною здібністю. Якщо вона не розвинута, то і рівень саморозвитку буде низьким. Крім того більшість дослідників вважають, що не розвинута спрямованість на саморозвиток ототожнюється з нерозвинутою свідомістю, самосвідомістю, Я-концепцією, мисленням, що такі особи дуже часто стають жертвами маніпуляцій, потрапляють у конфліктні ситуації, більш страждають від моббінгу. Сутність сучасного управління полягає в тому, що керівник спрямований на управління розвитком та саморозвитком, розвитком колективу, а не розвинута здатність до саморозвитку робить його професійно не придатним. Оскільки професійний розвиток - це особистісно-орієнтований саморозвиток, що визначає його у вигляді цілісної системи до якої входять: професійна самосвідомість, прийняття себе як професіонала, постійне самовизначення, безперервне зростання професійних здібностей, інтеріальність, самопроекування, побудова особистісного стратегії професійного зростання, побудова та реалізація особистісного професійного шляху. Досягнення акме у професійному саморозвитку сприяє набуттю здібності творчого самопроекування, як професіонала [29]. Саморозвиток обумовлюється особистісним смислом: «особистісний смисл, мислення, поведінка та діяльність є спрямованою

мотиваційною тенденцією та фактором безперервного саморозвитку»; особистість трансцендує себе, має орієнтацію на особистісний смисл у ситуаціях та умова, що проживаються; відсутність особистісного смислу є «екзистанційним вакуумом» та причиною фрустрацій. Осмислення життя відбувається у трьох основних групах цінностей: цінності відношень; цінності переймань; цінності творчості, як завжди включає в себе ситуацію вибору та прийняття рішень. Процес досягнення особистісних сенсів завжди є більш високим ступенем, чим засвоєння смислів, що надаються іншими. Процес та результат осягнення та здійснення смислів - це самоактуалізація» [31]. Особистісний смисл є законодавчим фактором, а ядро та центр Я-концепції являє собою систему особистісних смислів, що проходять наскрізь.

О. Бондаревська наполягає на тому, що особистісні смисли у їх єдності з цілісними структурами особистості до ключових компетенцій професіонала, повинні бути «зрощені» у процесі професійної освіти [63]. Надбання особистісних смислів здійснюється тільки через рефлексивні процеси: мислення, свідомості, самосвідомості та їх складових (самопізнання, саморозуміння, самовизначені у Я та у визначених ситуаціях, самоактуалізації, самооцінки та ін.). У цих рефлексивних процесах позначається рівень рефлексивних здібностей, ступень їх відповідності реальності. Особистість існує та розвивається у системі відношень, у сумісній кооперативній діяльності, тому індивідуальні особистісні смисли не можуть бути ізольованими, вони пов'язані з особистісними смислами інших та орієнтовані одночасно на своє індивідуальне Я, та на спільність Ми, на сумісну діяльність. Головні особистісні смисли керівника спрямовані на те, щоб створювати оптимальний простір можливостей, умов, стимулів, вимог, заохочень та санкцій за для знаходження кожним членом колективу особистісної, адекватної системи особистісних смислів, здатних задовольнити потреби кожного та потреби усього колективу, досягнути індивідуального та колективного акме, тому в першу чергу з цих позицій повинна розглядатися система особистісних смислів керівника. Це і є високе мистецтво ефективного керівника та сутність

рефлексивного управління. Загальною формою самореалізації та саморозвитку особистості є його діяльність у різних її видах (психічної, практичної) у їх нерозривній єдності.

У різних наукових працях суб'єкт розглядається як: «система або співвідношення змістовних тенденцій, що реалізуються у різних видах діяльності»; «як інтегральна система різних видів діяльності»; «пізнати та описати людину означає описати його діяльність, виокремити її внутрішні та зовнішні засоби»; «особистість та людське життя - це система діяльності» [30; 50].

Спираючись, на вказані вище погляди, надається визначення рефлексії, а саме: «рефлексія - це самоаналіз, осмислення, оцінка передумов, умов та течії особистої діяльності» [13]. Таке визначення ще раз підкреслює, що рефлексія виступає у вигляді принципу, механізму зв'язку діяльності мислення, свідомості з практичною діяльністю, здійснення об'єктивації - перевід внутрішнього змісту суб'єкта у зовнішню предметно-практичну діяльність. При цьому робота у рефлексивній позиції характеризується, як і управління - діяльність над діяльністю та включає в себе організаційну, інноваційну та інші види діяльності.

Єдність творчо-розвивальної та управлінської функції діяльнісної рефлексії у наукових дослідженнях розглядається з різних боків: «рефлексія це діяльнісний процес, призначення якого - зв'язок свідомості, мислення та діяльності, а у якості складових цього процесу та етапів рефлексивної дії виокремлюються: рефлексивний вихід, інтенціональність, початкову категоризацію, конструювання системи рефлексивних засобів, схематизація змісту, що підлягає рефлексії, об'єктивацію рефлексивного опису» [65]; «сутність рефлексії у зміні засобів та основаній з метою управління станом, його оптимізацією, найкращого та повного досягнення мети»; «головною та універсальною умовою обрання засобів діяльності є рефлексія, при цьому зміст засобів рефлексії повинен бути прив'язано до змісту діяльності, як культуротворчої, отже рефлексія повинна бути конкретно- контекстуальною, у рефлексії постійно присутня проекція рефлексивного змісту на майбутні види

діяльності» [25].

Ці визначення фактично узгоджуються з концепцією визначення рефлексії, як особливої надбудови над предметною діяльністю, а також концепцією метаякості. Рефлексія виступає загальним принципом та метаякостю кооперації складного, полісферного процесу діяльності, що складається з множини видів та типів діяльності, цілей, функцій, засобів та способів. У цьому випадку можливо виокремити два типи планів кооперації, а саме: кооперація на рівні індивідуального суб'єкту діяльності, де рефлексія є фактором організації та управління самодіяльності особистості; кооперація індивідуальної діяльності у сумісну діяльність. Ці два плани складають сутність сучасного управління. Кооперація завжди не подільна з комунікацією, що виявляється у міжособистісному та груповому спілкуванні, а також інформаційної, міжособистісної та групової взаємодії, тому рефлексія виступає також у вигляді загального принципу комунікації.

«Рефлексія особливий тип, принцип кооперації та комунікації систем діяльності і діяльнісних позицій»; «кооперація діяльності - система рефлексій ... зв'язок управління і кооперації через рефлексію, якщо кооперація передбачає управління то воно передбачає у такому ж ступені рефлексію. Управління є необхідним моментом коопераційної системи, її функцією та фактором життєдіяльності, а рефлексія, у свою чергу, є необхідним моментом управління системою кооперації» [65].

Існує наукова думка дослідників рефлексії, що її роль у системах діяльності є зв'язуванням цілей, засобів та її результатів. Інші вважають, що діяльнісна рефлексія - це рефлексія методів та засобів. Системна організація цілей, дій, операцій, засобів - це технологія та представлення рефлексій у вигляді мислєдіяльнісного, психічного, діяльнісного процесу, що обумовлюють його технологічний характер. У такій специфічній галузі, як педагогічне управління, активізовано процес акцентуації і розробки рефлексивних педагогічних технологій, де застосовуються такі складові освітнього процесу, як вихідна, поточна та підсумкова рефлексія. Будь-який, що самостійно

здійснюється, технологічний акт у тому чи іншому ступені є рефлексивним та у повній мірі має відношення до управлінських технологій.

Отже, рефлексивні техніки та технології повинні стати атрибутами управлінської діяльності. Крім того, розвиток, саморозвиток здійснюється через самодіяльність, вищим рівнем якої є творчість. Зупинимося на тому, що діяльність традиційно поділяється на репродуктивну та творчо-утворюючу, проте необхідно підкреслити, що у реальній діяльності ці два види неподільні та не існують один без одного. Ця єдність є творчою та самостійною Головним завданням управління, що є творчим видом діяльності, полягає в тому, щоб максимально розкрити творчий потенціал кожного суб'єкту системи управління та створити умови для ефективної творчої самореалізації. Творчість - вершина рефлексивних процесів, в свою чергу, рефлексія - механізм та керівний параметр творчої діяльності, розгляд творчості і інновацій, як рефлексивних процесів вищого рівня, неподільність креативних та рефлексивних здібностей стає, у наш час, аксіоматичною. У розвитку Я-концепції визначне значення має механізм мотивації, але на сьогоднішній день, наукові трактування категорії мотивації використовується у більшості випадків взагалі, а її зв'язок з рефлексією практично не розглядається, тому вважаємо, що розгляд цього зв'язку відповідає напрямку нашого дослідження.

### **1.3. Рефлексивне управління як нова управлінська парадигма**

Рефлексивне управління - це управлінська діяльність, що здійснюється на основі рефлексії та через рефлексію. У сучасних організаціях рефлексія є не тільки інтелектуальним механізмом цілепокладання, вирішення проблем, але й механізмом управління інноваційним розвитком організації [62]. Проте проблема полягає не в тому, що б визнати визначну роль рефлексії, а у практичному конструюванні та побудові системи управління, що включає в себе рефлексію, як внутрішній елемент та джерело інноваційного розвитку. У межах управління рефлексія стає не тільки інтелектуальною дією, але й



практичною дією [60]

На цей час у теоретичних дослідженнях рефлексії в управлінні існують принципові розходження двох основних точок зору (шкіл Г.Щедровицького та І.Ладенко), що обумовлено, в першу чергу, різними визначеннями фундаментальних та практичних аспектів рефлексії, її функцій у свідомості та діяльності, практичних та теоретичних підстав, що у кінцевому результаті є різним розумінням єдності віддзеркалення та дії. Взаємозв'язок останніх можливий у двох варіантах: за формулою «віддзеркалення - дія - віддзеркалення» та за формулою «дія - віддзеркалення - дія». У першому випадку рефлексія визначається як «віддзеркалення віддзеркалення», що розуміється як механізм віддзеркалення (свідомості, розуміння) суб'єктом управління самого себе як об'єкта управління. Рефлексія при цьому визначається як відносно самостійний та зовнішній відносно практичної діяльності (не зважаючи на те, що знаходиться в середині практичної діяльності) [11].

У іншому випадку рефлексія є «дія дії», особлива, що практичним образом зорганізується дія, завдяки якій інтелектуальне віддзеркалення дії, обертається дією віддзеркалення. Суб'єкт управління стає для себе не об'єктом віддзеркалення, а суб'єктом змін. При цьому діяльність рефлексії виступає, як зовнішня практична діяльність по відношенню до якої практична діяльність управління стає «внутрішньою» [67]. Таке розходження у розумінні сутності та функцій в управлінні пов'язано з тим, що між суб'єктом управління існує рефлексивне обертання. Рефлексивна дія обертається дією рефлексії. Тільки у цьому випадку рефлексія отримує управлінський сенс [59].

Завдання управління полягає у практичних змінах, а не в розумінні. Розуміння- віддзеркалення, у цьому випадку, завжди підлеглий момент, що до практичного прийняття рішення. Тому можливе таке дуальне, по відношенню до завдань управління, розуміння мети рефлексії. Суб'єкт рефлексивного управління «співпадає» з об'єктом дуальним способом. По-перше шляхом залучення об'єкту у якості засобу до діяльності суб'єкту, в цьому випадку відбувається рефлексивне

самоуправління. Суб'єкт управління виступає як вільна інстанція, що відповідає за самостійні та відповідальні рішення, а рефлексія внутрішнім елементом практичної діяльності управління. По-друге, суб'єкт управління співпадає з об'єктом управління, у якості об'єкту практичного впливу, тобто шляхом залучення суб'єкту у функціональну область об'єкту. Це відбувається коли суб'єкт потрапляє у будь-яку критичну ситуацію та необхідно відсторонення (вихід у рефлексивну позицію) та нове «самовизначення» суб'єкту управління, коли суб'єкт виступає для самого себе незалежною інстанцією [160]. У цьому випадку можливе лише зовнішнє рефлексивне управління. У межах теорії систем, що самоорганізуються та саморозвиваються рефлексивне управління пов'язане з побудовою такого інтелектуального механізму розвитку, що приводить віддзеркалення у практичну дію [69].

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

«Важливо те, яким чином та наскільки активно використовується навчальним закладом її суб'єктивний потенціал самоуправляемого розвитку за для досягнення освітньої мети, яким чином коригуються цілі управлінської діяльності, поведінка керівників та їх взаємодія з підлеглими» [21].

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

віддзеркалення у якості необхідного елемента, або включають в себе свідомість спостерігача у якості внутрішнього елемента особистісної дії» [71].

Важливо наголосити на тому, що соціально-педагогічна система здатна управляти своїм розвитком у відповідності з отриманим у результаті рефлексії описом, здібна переключатися на нові механізми самокерованого розвитку.

«Рефлексія є, перш за все, конструктивним, а не деструктивним фактором, самокерованого розвитку навчального закладу» [72].

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

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

Отже, у суб'єкта, залученого до діяльності в колективі, має бути шанс для

здійснення власного сенсу діяльності (його цінностей та потреб). Представники школи людських відносин вважають, що організація виконує потрібну функцію: забезпечує досягнення цілей, для яких створена організація; сприяє підтримці інтересів соціальних груп, що утворюються всередині організації; створює основу для задоволення потреб індивідуумів, що складають цю групу [49; 66].

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

Така позиція актуалізує підходи, пов'язані з орієнтацією на людину, її мотиви, на те, що, перш за все, ефективно впливає на поведінку підлеглих. Згідно з таким підходом, розробленим Б.Скіннером [70], людину вважають продуктом стимул-реакцій, які вона отримує із зовнішнього світу. Поведінкова установка в управлінні, з одного боку, досить виправдана й зрозуміла, а з іншого є причиною багатьох проблем [50].

Становище керівника, що постійно маніпулює, аби досягти необхідної для нього поведінки підлеглих, незмінно виявляється проблемним, тому що неможливо точно спрогнозувати поведінку інших за для ухвалення адекватних

рішень. Проблеми, які виникають у керівника загальноосвітнього навчального закладу, що сповідає поведінковий підхід, під час міжособистісних стосунків з педагогами, настільки різнопланові та складні, а необхідні для їх розв'язання засоби та здібності настільки обмежені, що важко повірити в ефективність подібного підходу. Тому, на нашу думку, стикаючись із проблемами управління, керівникові варто спрямовувати основні зусилля не на підвищення уваги до підлеглих, а на організаційні проблеми власної діяльності. Таким чином відбувається перенесення акцентів з проблем підлеглих на власні професійні проблеми. Саме в послідовному й постійному вдосконаленні керівником власної діяльності ми бачимо розв'язання сучасних проблем управлінської практики. Людина - найскладніша ланка в будь-якій практичній ситуації, тому дійсно радикальне вирішення багатьох проблем, що виникають у практиці, - її виняток. Це стосується й управлінської діяльності: керівник повинен уміти залишатися сам на сам з проблемами навчального закладу. Можна сказати, що управління - це свого роду професійна самотність. Звичайно, треба враховувати певну ідеальність висунутих тез - реальна практика не дає можливості їх точного й повного здійснення, але сама орієнтація на ці положення є абсолютно необхідною [2].

Таким чином, згідно з вище зазначеним, можна підкреслити, що діяльність керівника стає тотожною діяльності навчального закладу. Організаційну структуру діяльності керівника в концепції рефлексивного управління можна сформулювати так: діяльність керівника має бути тотожна діяльності очолюваного ним загальноосвітнього навчального закладу, це означає, що керівник безпосередньо сам створює та втілює у реальність абстрактну модель педагогічного процесу. Він реалізує функції навчального закладу нефізично - заміщаючи тих або інших педагогів та працівників, а на побудованому ним концептуальному навчальному закладі, який містить у собі всі значущі для керівника функції. Люди, як співучасники діяльності керівника, у концептуальному загальноосвітньому навчальному закладі відсутні. Такий заклад складає основу діяльності керівника, тому він повинен сам здійснювати

весь педагогічний процес. Якщо припустити, що діяльність керівника розгортається у двох площинах, управлінська діяльність як пошук раціональних рішень (наукове управління) і управлінська діяльність як пошук інтуїтивних рішень (мистецтво управління), то при застосуванні наукового підходу, що часто відбувається, позбавленої логіки виглядає діяльність керівника в світлі неформалізованих процесів відповідно, домінує в управлінні другий стиль роботи.

Оскільки формалізовані фрагменти діяльності можуть бути делеговані для виконання підлеглим (саме й лише в силу формалізованості цих фрагментів), то фактично керівник позбавляє себе рутинної роботи. При використанні традиційної схеми управління із зворотним зв'язком суб'єкт управління повинен мати модель керованого об'єкта. Проте, дуже часто керівник сприймає загальноосвітній навчальний заклад як безліч об'єктів, якими керують підпорядковані йому заступники: з навчальної, виховної, наукової, господарської діяльності, кожна з яких є досить складною. Тому успішно використовувати схему управління зі зворотним зв'язком не вдається, щоб приймати компетентні рішення, керівник не лише повинен знатися на специфіці окремих процесів навчального закладу, але й виконувати функцію координатора цих процесів.

Таке керівнику зазвичай не під силу, тому використовуються два спрощені прийоми: 1) керівник вводить у дію інститут заступників, які виконують частину робіт з окремих напрямків, тим самим розвантажуючи його; 2) моделі, з якими працює керівник, настільки спрощуються, що діяльність в їх рамках стає йому доступною.

Обидва прийоми зберігають загальну ідею схеми управління із зворотним зв'язком, але в обох випадках керівник сильно програє в особистісній компетентності. У першому випадку керівник втрачає контроль за частиною своєї діяльності, а в другому випадку моделі настільки спрощуються, що вони перестають адекватно відображати процеси, що відбуваються. Унаслідок чого за наявності локальних і суперечливих інтересів у підлеглих керівник може прийняти неадекватне ситуації рішення. У першому випадку він отримує також і додаткові

людські проблеми через введення у сферу своєї діяльності заступників. Дуже складними проблемами в цій схемі управління є досягнення адекватності моделі керованому об'єкту, а також поява самої моделі. У керівника, як правило, не має такої моделі, а вважати, що вона існує апіорі – помилка.

Припущення, що керівник досить компетентний для побудови такої моделі, також невірне, оскільки за подібної компетентності в керівника відпадає сама необхідність у моделі [2]. Альтернативною концепцією традиційній схемі управління із зворотним зв'язком є, на нашу думку, рефлексивне управління. Керівник загальноосвітнього навчального закладу ні з якими локальними моделями справи не має. Він організовує, удосконалює й реалізує процес лише у власному концептуальному навчальному закладі. У цій діяльності керівника варто виділити той момент, який визначає його стосунки з підлеглими.

Передбачимо, що в процесі створення концептуального навчального закладу керівникові вдається досягти формального опису суті деякого потенційного, що існує лише у вигляді поняття - фрагмента своєї діяльності. В такому разі керівник може прийняти одне з двох рішень:

- 1) розкрити це поняття реальним компонентом власної діяльності;
- 2) зберегти у своїй діяльності це поняття як елементарне, а його реалізацію делегувати підлеглому.

Необхідно зафіксувати важливі поняття критерію делегованої діяльності.

1. Критерій – досить складне поняття, на практиці він реалізується у вигляді структурованого документа (концепція розвитку школи, плани роботи загальноосвітнього навчального закладу). І такий документ повинна готувати перша особа з кожного напрямку діяльності, що делегується. Це не повинно викликати недовір'я - складність критерію відповідає складності діяльності самого керівника, а не його підлеглих, з якими керівник змушений співпрацювати в традиційній схемі управління.

2. У традиційних методичних положеннях про служби й посадові інструкції загальноосвітнього навчального закладу їхні розділи (завдання,

структура, функції, права, обов'язки, зв'язки) характеризують практично лише діяльність самої служби або посадової особи, але не стосунки керівника з цією службою або посадовою особою. Парадоксально, але вважається, що ознайомлення керівника з положенням про підлеглу службу інформаційно й організаційно розв'язує проблеми керівництва відповідною діяльністю. На відміну від цього, у рефлексивному управлінні критерій делегованої діяльності описує не що і як повинен робити підлеглий у своїй роботі (це він повинен знати краще за всіх), а дає перелік орієнтирів і показників актуальних для самого керівника.

Діяльність керівника має бути цілісною та характеризується такими ознаками:

- 1) діяльності керівника притаманний завжди єдиний, професійний сенс;
- 2) керівник як за умови своєї діяльності має всі значущі для нього атрибути зовнішнього світу;
- 3) діяльність керівника функціонально спрямована на вдосконалення й виконання функцій загальноосвітнього навчального закладу;
- 4) діяльність керівника рефлексивна, тобто спрямована на самого керівника, сенс - удосконалення лише власної діяльності керівника, а не підлеглих.

Технічно рефлексивність проявляється в тому, що керівник за всіма делегованими фрагментами діяльності залишає у своїй діяльності відповідні критерії їх виконання. Внаслідок цього всі рішення, що приймаються керівником, обернені або безпосередньо на зміну процедур його власної діяльності (процедур концептуального навчального закладу), або на зміну критеріїв виконання делегованої діяльності, що фактично є зміною керівником власної діяльності.

Якість функціонального наповнення діяльності за своїм сенсом узгоджується з тезою про тотожність діяльності керівника й загальноосвітнього навчального закладу. Попри актуальність цієї властивості й у традиційному управлінні, і на практиці його не дотримуються. Керівник, зазвичай, воліє сам вести улюблені напрямки роботи на шкоду багатьом іншим функціям, у наслідок



чого він виявляється неприпустимо некомпетентним. Що керівник повинен ураховувати у своїй діяльності всі значущі для навчального закладу параметри зовнішнього світу не викликає сумніву, проте, не настільки очевидним є те, що опис кожної делегованої діяльності має бути орієнтований на всі значущі для керівника й навчального закладу параметри, вимоги цілісності до самого керівника закладу.

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

Розгляд навчального закладу у якості соціально - педагогічної системи з рефлексією дає змогу стверджувати, що він постійно осмислює свій минулий індивідуальний досвід та реалізує закладені в цьому досвіді можливості, створює нові можливості у відповідності з цим переосмисленням. Це ще раз підкреслює те, що рефлексія це плоскінний процес у якому пов'язані між собою минуле, сучасність та майбутнє «Рефлексія це роздуми про минуле спрямовані в майбутнє».

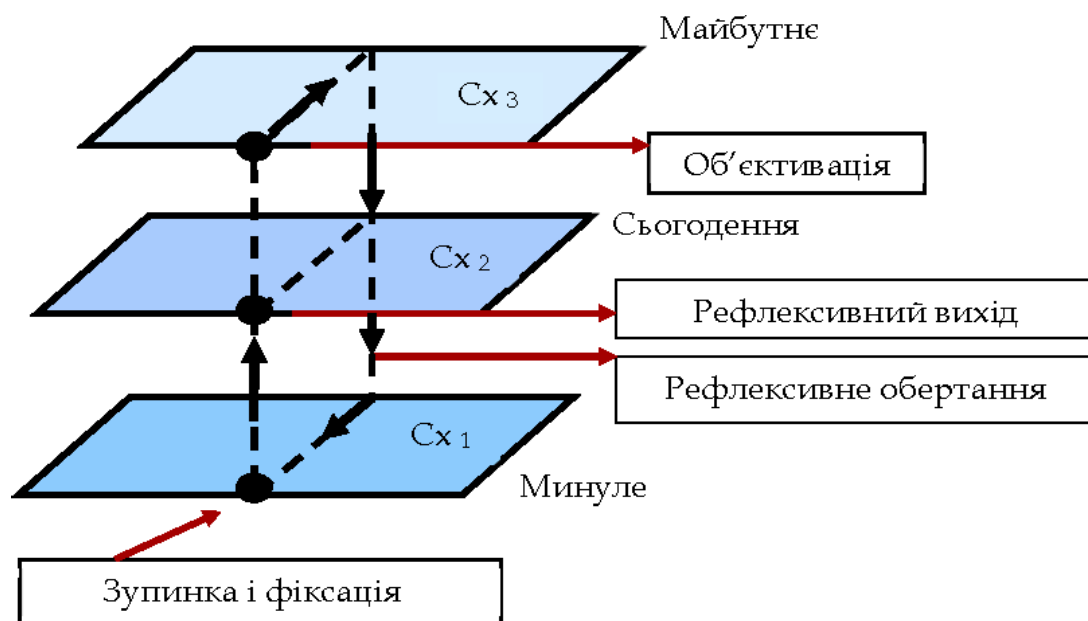


Рис.1 Темпоральна модель рефлексії

Об'єктом системної рефлексії є досвід навчального закладу, можливості його зовнішньої та внутрішньої середовища, взаємодія з середовищем, що оточує та іншими соціальними системами. Дослідження системної рефлексії передбачає дослідження сутності процесу її здійснення, вона не відрізняється від механізму рефлексії, який було описано у розділі I. Необхідно тільки підкреслити, що сама система рефлексії суб'єктів навчального закладу не містить нового змісту самокерованого розвитку, вона його організує. Важливою функцією є переосмислення своєї взаємодії з іншими соціальними системами.

Таким чином, у руслі осмислення системної рефлексії в процесі рефлексивного управління стає можливою інтеграція різних методологічних підходів, коли рефлексія розглядається як зворотній зв'язок, як «рефлексивний вихід», як переосмислення та перебудова змісту досвіду. «У цьому випадку управління повинно губити характер сліпого втручання методом спроб та помилок або прямого насильства реальності, небезпечних дій проти особистих тенденцій системи та будується на основі знань і можливостей системи» [10].

Крім цього необхідно звернути увагу на поняття у теорії управління як «зворотній зв'язок». «Зворотній зв'язок – це наявність взаємозумовленості у

функціонуванні розділених у просторі і (чи) у часі систем; специфічними ознаками зворотних зв'язків виступають:

- 1) спрямованість впливу при перенесенні речовини, енергії, інформації;
- 2) виділення керованої і керуючої підсистем для ефективної регуляції режиму взаємодій.

Розрізняють позитивні і негативні зворотні зв'язки: перші підсилюють, а другі уповільнюють протікання процесів. Поняття зворотний зв'язок відіграє цілеорієнтуючу евристичну роль при моделюванні структури, принципів функціонування і розвитку комплексних самоорганізуючих (органічних, соціальних та технічних) систем».

У різних психолого-педагогічних теоріях зворотний зв'язок розглядається по різному: «як механізм регуляції адаптивних видів активності, які забезпечують формування багато чисельних стереотипів поведінки, навичок, звичок, установок, що складають основу стандартних форм поведінки та діяльності» [203]; «основною функцією зворотного зв'язку є усунення неузгодженості шляхом регулювання системи» [23]; «загальний механізм управління, регуляції, загальної детермінації» [51].

«Центральним моментом будь-якої педагогічної діяльності взагалі, управлінської зокрема, є побудова у відповідності з визначеними закономірностями, що віддзеркалюють зміст педагогічного впливу, умови та обмеження розвитку освітніх процесів» [52].

На рівні конкретно методологічного знання педагогічні закономірності розглядалися такими, що об'єктивно існують, необхідні, сутнісні, що повторюються зв'язки педагогічних явищ, процесів та характеризують їх. Знання закономірностей управління дає можливість підходити до вирішення різних управлінських проблем з врахуванням їх місця у ланцюгу взаємопов'язаних процесів та явищ. Алгоритм структуроутворюючих факторів розвитку можливо розглядати на основі багаторівневих модифікованих причинно-наслідкових зв'язків, при чому виокремлюються причина - керівна система та наслідок система, якою керують. Для того, щоб зрозуміти які зв'язки притаманні

рефлексивному управлінню освітньою системою навчального закладу необхідно визначити центральне протиріччя, що віддзеркалює змістовний та динамічні аспекти.

«Зовнішні керівні впливи враховуються як переломлені через внутрішню природу системи, її самокерований розвиток в цих умовах, а не як нав'язані системі чи її компоненту. Вони лише забезпечують умови переходу у стан нестійкості та формування у цій невизначеності пошуку траєкторії розвитку, що обумовлено метою зовнішніх впливів. Має місце діалектика управління (невизначеності) кожним її компонентом на всіх рівнях взаємодії з врахуванням дії механізмів самокерованого розвитку» [10].

Таким чином, управління розглядається як взаємодія суб'єктів розвитку, у якому має місце керівний вплив та самоврядування, що виступають у якості діалектичного протиріччя. Зважаючи на це, можливо визначити головне протиріччя, як протиріччя між зовнішнім керівним впливом на освітній навчальний заклад, його компоненти та його внутрішньою активністю, що визначається у спрямованості до самостійного обрання траєкторії самокерованого розвитку та її реалізації. «Важливість головного протиріччя є в тому, що воно робить актуальною проблему конкретизації характеристик зовнішніх впливів максимально адекватних фактичному стану (індивідуальному досвіду навчального закладу та, що забезпечує доцільну спрямованість її самокерованого розвитку» [44].

Важливо підкреслити, що з позицій синергетики, навчальний заклад розглядається як відкрита дисипативна система, у якій динаміка зовнішніх керівних впливів може порушити рівновагу навчального закладу як соціально-педагогічної системи та створює у ній передумови переходу у якісно новий стан.

Таким чином, чим більше зовнішній керівний вплив відповідає внутрішній природі навчального закладу, тим вище рівень її самокерованого розвитку, що характеризується внутрішньою координацією діяльності учасників освітнього процесу. Важливо, на наш погляд, наголосити на тому,

що при традиційному підході передбачається, що сталість системи забезпечується переданням від системи, якою керують, до керівної системи визначеної інформації про розбіжність з будь-якою визначеною траєкторією та змінами на основі отриманих відомостей керівних впливів у напрямку відповідного реальній траєкторії. У результаті, можливо зробити висновок про те, що відбувається зміна схеми «суб'єкт-об'єктне» управління на концепцію самоорганізації.

Концепція спрямованої самоорганізації наголошує на необхідності розробки відповідного виду управлінської взаємодії, що сприяла б розвитку свідомого самоспрямування дій з боку суб'єктів діяльності за для досягнення спільно виробленої реальної мети. Така взаємодія забезпечується рефлексивним управлінням. Методологічною основою теорії рефлексивного управління загальноосвітнім навчальним закладом ми визнаємо теорію синергетики (або нестабільності).

Відкритість сучасної української освіти передбачає інтеграційні процеси з мировою педагогікою, міждисциплінарний характер у галузі різних областей знання, у такій системі відбувається постійний обмін енергією та інформацією з оточуючим середовищем, існуючи методології не заперечують одна одну, доповнюють одна одну. Завдяки цьому з'являється можливість органічно використовувати різні педагогічні підходи взагалі та управлінські зокрема, методики і технології взаємодії учасників освітнього простору, багатофункціональність та поліфонічність педагогічного процесу. Синергетичний принцип нелінійності розглядається як можливість змін спрямування течії процесів, у таких випадках нелінійності, розвиток відбувається через випадковість обрання шляху, але і сама випадковість більш не повторюється. Якщо відбуваються зміни відкритого нелінійного середовища, то це призводить до перебудови поля можливих шляхів еволюції середовища.

Проте, необхідно наголосити на тому, що прогнозування майбутніх ситуацій є доволі складним завданням. «У нелінійному середовищі майбутнє визначає сучасністю, впливає зараз, існує у майбутньому» [63].

Відповідно до цього визначення та співставляючи його з визначенням рефлексії, що рефлексія є роздумами про минуле, що спрямовано у майбутнє, можна зробити висновок, що рефлексія є інструментом синергетичних процесів. Таким чином, синергетична концепція дозволяє по-новому розкрити науково- педагогічне знання, орієнтує на багатомірність, поліфонічність (альтернативність та варіативність) процесів, що пізнаються знаходження не достатньо розкритих станів, визнання ролі випадковості у їх розвитку.

Крім цього, важливо наголосити на тому, що «хаос може виступати механізмом самоорганізації та самомоделювання структур, знищення зайвого» [21].

Проблема розвитку, що управляється ззовні, згідно із синергетичними поглядами, переходить у проблему самоуправління. Як уже зазначалося, особливістю рефлексивного управління є активізація природних сил і механізмів розвитку людини. З позицій синергетики, згідно з Г.Єльниковою [17], виокремлюється 4 етапи спрямованої самоорганізації: дестабілізаційний, орієнтаційний (включає дисипативний та кооперативний під етапи), організаційний та результативний.

Кожний етап характеризується певними процесами, які призводять до конкретного результату. На дестабілізаційному етапі відбуваються процеси флуктації (будь-яке відхилення різного напрямку та різної сили). Це здійснюється різними активаторами: ініціаторами, ідеями, вказівками, розпорядженнями, розкладом реальних обставин, що впливають на сталі зв'язки системи та результатом такої дії є розбалансування системи. На етапі орієнтації відбуваються біфуркаційні (нестабільні) процеси, що мають два підрівня: дисипативний та кооперативний. На дисипативному підрівні відбувається розрив зв'язків та відхід від окремих складових системи, що призводить до розпаду структури та розпорошення складових. На кооперативному рівні починають встановлюватися окремі зв'язки, визначається рівновага між зовнішніми та внутрішніми впливами, виникають ділянки спрямованої дії, що призводить до виникнення новоутворень,

орієнтації системи на конкретний напрямок розвитку, що виявляється у кооперації дій з вироблення реалістичної мети, яка враховує напрямки збудження всіх існуючих впливів, що діють на систему. Організаційний етап характеризується виникненням певної стабільності, що відбувається у наслідок залучення новоутворень у спрямовані дії.

На результативному етапі фіксуються якісні, кількісні зміни, відбувається процес усвідомлення саморозвитку системи, що відбувається за допомогою спрямованого самовпливу на досягнення мети у визначених зовні межах. Результатом такої дії є саморозвиток, що задається узгодженими діями людини (або організації). Дещо іншу думку висловлює Т. Давиденко [68]. «Управління та самоорганізація неподільно пов'язані між собою та мають здатність переходити одне у одне, відігравати велику чи ні роль у тих чи інших ієрархічних рівнях системи» [32].

Конкретна єдність самоорганізації та управління має свій вияв у самоуправлінні - процесі у якому управлінський вплив виробляється підсистемами такого ж рівня, що й підлеглі системи. Такі підсистеми випереджають віддзеркалення вищого рівня організації, що формується та на яку орієнтується розвиток системи. Фактично, у цьому випадку, мається на увазі самокерований розвиток соціальної системи. У такому випадку зовнішній вплив (управління) повинно розглядатися як одна з суттєвих умов до яких адаптується система. Розвиток тільки через зовнішнє управління означає лінійний вплив зовнішнього керівного центру на елементи системи. Необхідно наголосити на одному важливому моменті, що характеризує самокерований розвиток соціальної системи, а саме: «розвиток тільки через зовнішнє управління безпосередньо означає лінійний вплив зовнішнього центра управління на елементи системи. Це типова адміністративна система управління» [41].

Таким чином, у самокерованій системі зовнішня мета управління опиняється її внутрішньою метою. Відповідно до цього, у рамках синергетичного підходу самокерований розвиток соціальної системи представляється у вигляді системи змін, які призводять до становлення нової

якості, ведуть до зростання динамічності, активності соціальної системи, та організовані цією системою. Крім цього існує ряд особливостей, які дозволяють визначити сутність рефлексивного управління навчальним закладом. «Поза цим воно губить свій сенс»[32].

Навчальний заклад є соціально-педагогічною системою з рефлексією. «Соціальні системи з рефлексією містять у собі свої віддзеркалення у якості необхідного елемента (або включають в себе усвідомлення спостерігача у якості внутрішнього елемента особистої дії) [20]. Ця особливість соціально - педагогічної системи пояснює відмінність між керованим та самокерованим розвитком навчального закладу.

Керований розвиток навчального закладу, зазвичай, результат екзогенного (що виникає під впливом чогось) впливу, а самокерований розвиток можливий у випадку внутрішньо ініційованого узгодження діяльності учасників педагогічного процесу, у якому напрямку та яким чином здійснюється саморозвиток навчального закладу, визначення ролі системної рефлексії навчального закладу у здійсненні цього процесу та як вона розвивається у ньому. Системна рефлексія - переосмислення та перебудови навчальним закладом минулого індивідуального досвіду самокерованого розвитку, можливостей свого внутрішнього та зовнішнього середовища [11].

Різниця між керованим та самокерованим розвитком навчального закладу в тому, що керований розвиток навчального закладу може відбуватися без рефлексії. Самокерований розвиток без рефлексії не здійснений тому, що соціально-педагогічна система здібна управляти своєю поведінкою у відповідності з отриманими у результатами рефлексивного опису, здібна переключатися на нові механізми самокерованого розвитку. «Рефлексія у відповідності з цим є, насамперед, конструктивним, а не деструктивним фактором розвитку навчального закладу» [28].

Розгляд навчального закладу у якості соціально-педагогічної системи з рефлексією дає підстави стверджувати, що вона постійно осмислює свій минулий індивідуальний досвід та реалізує закладені у досвіді можливості, створює нові



можливості у відповідності до переосмислення. Об'єктом системної рефлексії є досвід навчального закладу, можливості її внутрішнього та зовнішнього середовища, взаємодію з іншими соціальними системами. Проблема здійснення системної рефлексії навчальним закладом викликає необхідність виявлення сутності процесу її здійснення у рефлексивному плані, а саме: процес зупинки, фіксації, відсторонення, об'єктивації, рефлексивного обертання.

Визначені психологічні механізми мають також місце у випадку рефлексії особистого розвитку учасників освітнього процесу. Між тим, якщо системна рефлексія відбувається стихійно, то вона буде стосуватися тільки окремих елементів функціонування освітнього закладу. Переосмислення залежності остаточних результатів від функціонування загальної сукупності механізмів самокерованого розвитку навчального закладу, умов їх функціонування не буде відбуватися. Складне рефлексивне управління як управління переосмисленням зовнішнього та внутрішнього оточуючого середовища у керованій системі призначено забезпечити системну рефлексію цілісного досвіду навчального закладу. Тим самим у руслі осмислення системної рефлексії у концепції рефлексивного управління стає можливою інтеграція різних орієнтацій. У дослідженнях рефлексії вона одночасно розглядається як зворотний зв'язок, рефлексивний вихід та, як переосмислення та перебудова змісту досвіду [11].

Таким чином, навчальний заклад як система з рефлексією, здатна описати свою поведінку у відповідності з особистими тенденціями та використати їх у якості принципів, вимог, правил, алгоритмів у процесі подальшого розвитку [57; 59].

У такому випадку управління повинно загубити характер сліпого втручання методом спроб та помилок, або прямого насильства над реальністю, небезпечних дій проти особистих тенденцій системи та будується на основі знання можливостей системи [19].

Важливо підкреслити, що повна відсутність зовнішніх керівних впливів на самокерований розвиток навчального закладу може викликати системну рефлексію негативного характеру. Можливість отримати у результаті

самоопису інформації, що не відповідає суспільним потребам, інтересам цілей, захисту від будь-яких впливів.

Важливою особливістю рефлексивного управління, є також, зворотний зв'язок та його роль в управлінні навчальним закладом. Ми вже розглядали цей феномен у цьому розділі, тому внесемо деякі пояснення з цього приводу. На основі узагальнення існуючих тверджень, що зворотний зв'язок слід оцінювати як негативний, що надає керівному процесу стан сталості. За негативним зворотним зв'язком співставлення інформації про хід та результати процесу з раніше відомою нормативною моделлю дає підґрунтя для оцінки та корекції процесу, яким управляють. Згідно з концепцією синергетики взаємодія систем, що саморозвиваються відбувається за діалогічним типом. Тому характерне для кібернетики, визначення поняття «зворотний зв'язок» не зберігається.

Синергетика дозволяє вивчати зворотний зв'язок як реалізацію «суб'єкт-суб'єктних» відносин, при чому суб'єктами можуть бути як окремі особливості так і соціальні групи, це дає підстави говорити і про міжособистісний, особистісно-груповий та міжгруповий зворотній зв'язок [14].

Зворотний зв'язок сприяє значному підвищенню ефективності обміну інформацією у ситуаціях управлінського впливу. Двосторонній обмін інформацією, за наявності можливості для зворотного зв'язку, у порівнянні з одностороннім, коли зворотній зв'язок відсутній, хоча і проходить доволі повільно, але ефективно знімає напругу, більш точний та підвищує впевненість у інтерпретації повідомлень [61].

Рефлексивні процеси присутні під час підготовки різних управлінських рішень, коли керівник визначає мету рішень та конструктивні схеми досягнень з врахуванням можливостей педагогічного колективу, відбувається перехід від логіки індивідуальної життєдіяльності у логіку соціального існування. «Якщо керівник не пройшов цей шлях, то він розпочинає діяти у відповідності зі своєю точки зору, але вона не завжди адекватна з точки зору соціальної норми» [19].

Рефлексивні процеси супроводжують самоаналіз та самооцінку учасників взаємодії. Таким чином, рефлексивні процеси забезпечують керівнику зворотний

зв'язок з боку учасників освітнього процесу відносно своєї особистості та своїх впливів на них, що дає можливість здійснювати управління відповідно до важливих соціальних потреб та інтересів членів спільноти навчального закладу.

Варто зазначити, що у зв'язку з тим, що навчальний заклад є соціальною системою з рефлексією та володіє здатністю до самокерованого розвитку на основі особистісних тенденцій. Управління навчальним закладом розглядається з точки зору забезпечення цілевідповідної спрямованості розвитку через надання підстав учасникам освітнього процесу, що надає їм змогу самостійно випрацювати рішення та способі їх реалізації. Актуалізація потенціалу саморозвитку здійснюється більш ефективно, якщо взаємодія учасників процесу відбувається за типом полісуб'єктної діалогічної взаємодії. Реалізація управлінської взаємодії зворотних зв'язків у вигляді рефлексивних процесів сприяє поповненню його суб'єктами інформації та забезпечення цим корекції своїх позицій. Рефлексивне управління навчальним закладом повинно відображати взаємодію суб'єктів як з позиції мети, так і засобів, воно має високу ступінь абстракції, що розширює поле її можливої конкретизації. Це поняття має поліфункціональну природу, а це означає, що реалізація рефлексивного управління веде до якісних змін характеру, що інтенсифікує не тільки у структурі, зміст, технологіях освітнього процесу та процесів, що його забезпечує, але й культури навчального закладу взагалі.

Згідно з сказаним вище, Т. Давиденко надає визначення рефлексивного управління: «полісуб'єкта діалогічна взаємодія, у якому зворотні зв'язки здійснюються у вигляді рефлексивних процесів та забезпечує цілевідповідне спрямування саморозвитку школи на основі особистісних тенденцій через надання учасникам педагогічного процесу підстав, що дозволяють перевести їх з позицій реагування у позицію інтенсивного самокерованого розвитку» [71].

Функціонування передбачає стабільну роботу навчального закладу у визначеному режимі (стабільні загально визначені плани, програми, технології навчання, структура організації освітнього процесу) та заданим параметрам (орієнтація на цілі освіти, що визначаються сучасним соціальним заказом).

Робота навчального закладу у цьому режимі, з достатньо стабільним зовнішнім середовищем приводить до найкращих можливих результатів.

Зміни, що відбуваються у суспільстві обумовлюють необхідність все більшої орієнтації навчального закладу на удосконалення освітнього процесу та процесів, що його забезпечують. У такому випадку можливі два варіанта самокерованого розвитку: або метою навчального закладу стає адаптаційний екстенсивний розвиток без суттєвих змін параметрів життєдіяльності, або метою стають зміни параметрів життєдіяльності навчального закладу - механізмів самокерованого розвитку. На екстенсивних змінах базується удосконалення системи внутрішньошкільного управління, а саме розширюється управлінський штат, при цьому організаційна структура суттєво не змінюється.

Таким чином, екстенсивний навчальний заклад, що саморозвивається, спрямований на забезпечення стабільності своїх параметрів, або екстенсивний самокерований розвиток навчального закладу через розширення. У такому випадку можливо наголосити на наступних особливостях адаптаційного саморозвитку навчального закладу: самоорієнтація на збереження структури освітнього процесу та допоміжних процесів; адаптація до змін внутрішньої та зовнішньої середовища за умови збереження характеру функціонування механізмів самокерованого розвитку навчального закладу; залежність режиму адаптаційного самокерованого від зовнішніх та внутрішніх умов та стабільності навчального закладу як соціально-педагогічної системи; зміни умов зовнішньої та внутрішньої середовища поза межі адаптаційних можливостей навчального закладу приводить до корінних змін її суттєвих якостей, зламу гомеостата системи [31].

Концептуальні положення синергетики надають можливість представити нестійкі процеси у вигляді моделей на біфуркаційному етапі самокерованого розвитку навчального закладу, за допомогою яких відбувається перехід з одного стану в інший, що якісно відрізняється від попереднього. Перехід навчального закладу з одного стану в інший якісний стан пов'язано з осмисленням самоспрямованого розвитку як процесу - діалектичної єдності адаптаційного та біфуркаційного типів розвитку. Таким чином на визначеному

етапі розвитку навчального закладу, у відповідності з визначеною технологією розвитку, здійснюється вибір будь-якої інновації (якісної зміни змісту освіти, нова організаційна структура освітнього процесу (модульна, циклічна та ін.).

Після того, як вибір зроблено, значно скорочується можливості реалізації та розвитку альтернативних інновацій. Що пов'язано з тим, що для реалізації та розвитку обраної інновації створюються відповідні умови, що змінюють принципові основи характерні для минулої діяльності навчального закладу. Розвиток інновацій зачіпає практично всіх учасників освітнього процесу, а оскільки інновація, що реалізується, на перших етапах, свого існування не повністю використовує інноваційні можливості, то головним завданням навчального закладу стає адаптаційний самокерований розвиток. У процесі подальшого розвитку навчального закладу, все у більшому ступені він буде орієнтовано на удосконалення інновацій і це буде відбуватися до «повного вичерпування» її інноваційного потенціалу [51]. Або у ході подальшого розвитку навчального закладу самоорієнтація на збереження своїх важливих якостей все більш починає превалювати над спрямуванням максимально ефективно використовувати внутрішніх та зовнішніх ресурсів середовища навчального закладу.

Таким чином, на етапі втрати своєї актуальності інновації, буде відбуватися уповільнення позитивного процесу самокерованого розвитку навчального закладу, оскільки структура закладу, що існувала до цього, стає перешкодою на шляху створення та введення інших інновацій. Процес переходу на більш прогресивні інновації потребує руйнування структури, що склалася та якостей навчального закладу, для цього необхідно зовнішній інтенсифікований вплив, у вигляді застосованої ззовні біфуркації [31]. Звідси, перехід навчального закладу у новий якісний стан, є біфуркаційний процес його самокерованого розвитку, що потребує введення інтенсифікаційного впливу у відповідності до закономірностей та принципів синергетики.

У визначені стадій біфуркаційного самокерованого розвитку враховуються психологічні особливості поведінки суб'єктів у ситуації невизначеності та

нестабільності (біфуркації): усвідомлення біфуркації як ситуації неможливості самокерованого розвитку у незмінному вигляді; наявність спрямованості змінити життєдіяльність навчального закладу та зберегти свої цінності та навчального закладу; прийняти рішення про вибір через рефлексію [66].

Самопізнання - це стадія біфуркаційного самокерованого розвитку навчального закладу, що обумовлює пізнання минулого досвіду його суб'єктами, переосмислення стереотипів цього досвіду та здійснюється через процеси рефлексії. Дослідження змісту досвіду навчального закладу зазвичай визначається як розгляд кінцевих результатів, механізмів самокерованого розвитку навчального закладу, умов функціонування механізму самокерованого розвитку, обмеження, що обумовлені об'єктивними факторами [51].

Важливу роль у структурі аналізу відіграють умови функціонування механізмів самокеруємого розвитку, які обумовлені системою обмежень, що визначаються можливостями внутрішнього та зовнішнього середовища. Умови складають середовище існування навчального закладу та розвитку його механізмів самокерованого розвитку, але й саме середовище знаходиться у метасередовищі, що визначає можливості життєдіяльності навчального закладу як підсистеми системи «суспільство». Тим самим умови та можливості співвідносяться як частина та ціле, як вторинне, похідне та основне.

Сукупність зовнішніх та внутрішніх можливостей навчального закладу постає у вигляді їх класифікації у відповідності до функціонування механізмів самокерованого розвитку, а саме: можливостей кадрового забезпечення; науково-технічного забезпечення; мотиваційного забезпечення; фінансового забезпечення; матеріально-технічного забезпечення; можливостей учнів. У відповідності з логічною схемою аналізу життєдіяльності навчального закладу, до складу її входять: досягненні кінцеві результати, досвід функціонування механізмів самокерованого розвитку, досвід реалізації умов функціонування цих механізмів, досвід використання можливостей зовнішнього та внутрішнього середовища.

«Досвід - це складне динамічне утворення елементами якого є:

уявлення навчального закладу про свої механізми, засоби їх створення та приведення у дію, емоційно - ціннісного відношення учасників педагогічного процесу до них» [62]. Перераховані вище елементи також складають зміст та досвід реалізації умов функціонування механізмів самокерованого розвитку та досвіду їх використання. Компоненти досвіду завжди залежать від особливостей навчального закладу, але всі вони повинні бути взаємопов'язані, не зважаючи на те, що деякі з них можуть домінувати. Тому важливої є необхідність виявлення навчальним закладом структури досвіду самокерованого розвитку, з позицій якого він реагує на зовнішні впливи, виокремлення у нього слабких і сильних сторін, переосмислення його у зв'язку зі змінами внутрішнього та зовнішнього середовища навчального закладу. Самовизначення також є стадією біфуркаційного самокерованого розвитку навчального закладу.

Рефлексивне управління - процес взаємодії суб'єктів діяльності, що ініціює спрямований саморозвиток через рефлексію. Провідною умовою ефективності рефлексивного управління є розвиток рефлексії суб'єктів управління та на її основі рефлексивної культури.

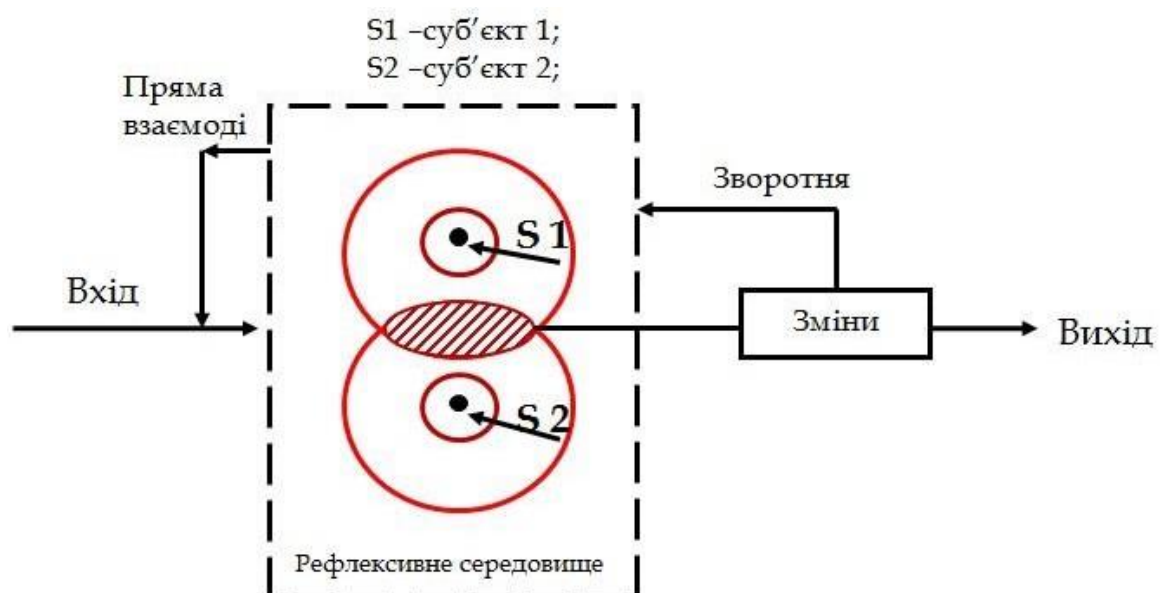


Рис. 3 Рефлексивне управління

Рефлексивне управління існує в рамках «суб'єкт - суб'єктних» відносин.

Навчальний заклад розглядається, як відкрита складна соціальна система, яка піддається впливу не тільки стійким, повторюваним факторам і закономірностям, але й факторам випадковості і непередбачуваності.

Орієнтоване, рефлексивне управління не на величину інтенсивність вольового керуючого впливу, а на його узгодженість з процесами самоорганізації та самоструктурування в нелінійній середовищі навчального закладу. Одним з головних завдань такого управління стає підтримка та ініціювання процесів самоорганізації.

Таким чином, рефлексивне управління, можна визначити як спрямовану самоорганізацію в системі «суб'єкт - суб'єктних» відносин.

Створення інноваційної організації пов'язано з рефлексивним управлінням [70]. Рефлексивне управління - це управлінська діяльність, що здійснюється на основі рефлексії та через рефлексію. У сучасних організаціях рефлексія є не тільки інтелектуальним механізмом цілепокладання, вирішення проблем, але і механізмом управління інноваційним розвитком організації [62]. Проте проблема постає не в тому, щоб визнати визначну роль рефлексії, а у практичному конструюванні та побудові системи управління, що включає в себе рефлексію, як внутрішній елемент та джерело інноваційного розвитку. У межах управління рефлексія стає не тільки інтелектуальною, але й практичною дією [60]. На цей час у теоретичних дослідженнях рефлексії в управлінні існують принципові розходження двох основних точок зору (шкіл Г.Щедровицького та І.Ладенко), що обумовлено, в першу чергу, різними визначеннями фундаментальних та практичних аспектів рефлексії, її функцій у свідомості та діяльності, практичних та теоретичних підстав, що у кінцевому результаті є різним розумінням єдності віддзеркалення та дії.

Взаємозв'язок останніх можливий у двох варіантах: за формулою «віддзеркалення - дія - віддзеркалення» та за формулою «дія - віддзеркалення - дія». У першому випадку рефлексія визначається як «віддзеркалення віддзеркалення», що розуміється як механізм віддзеркалення (свідомості, розуміння) суб'єктом управління самого себе як об'єкта управління. Рефлексія



при цьому визначається як відносно самостійний та зовнішній відносно практичної діяльності (не зважаючи на те, що знаходиться в середині практичної діяльності) [61].

У іншому випадку рефлексія є «дія дії», особлива, що практичним образом організується дія, завдяки якому інтелектуальне віддзеркалення дії, обертається дією віддзеркалення. Суб'єкт управління стає для себе не об'єктом віддзеркалення, а суб'єктом змін. При цьому діяльність рефлексії виступає, як зовнішня практична діяльність по відношенню до якої практична діяльність управління стає «внутрішньою» [67]. Таке розходження у розумінні сутності та функцій в управлінні пов'язано з тим, що між суб'єктом управління існує рефлексивне обертання: рефлексивна дія обертається дією рефлексії. Тільки у цьому випадку рефлексія отримує управлінський сенс [59].

Завдання управління полягає у практичних змінах, а не в розумінні. Розуміння - віддзеркалення, у цьому випадку, завжди підлеглий момент, що до практичного прийняття рішення. Тому можливе таке дуальне, по відношенню до завдань управління, розуміння мети рефлексії. Суб'єкт рефлексивного управління «співпадає» з об'єктом дуальним способом.

По-перше шляхом залучення об'єкту у якості засобу до діяльності суб'єкту, в цьому випадку відбувається рефлексивне самоуправління. Суб'єкт управління виступає як вільна інстанція, що відповідає за самостійні та відповідальні рішення, а рефлексія внутрішнім елементом практичної діяльності управління.

По-друге, суб'єкт управління співпадає з об'єктом управління, у якості об'єкту практичного впливу, тобто шляхом залучення суб'єкту у функціональну область об'єкту. Це відбувається коли суб'єкт потрапляє у будь-яку критичну ситуацію та необхідно відсторонення (вихід у рефлексивну позицію) та нове «самовизначення» суб'єкту управління, коли суб'єкт виступає для самого себе незалежною інстанцією [60]. У цьому випадку можливе лише зовнішнє рефлексивне управління.

## Висновки до розділу I.

Поняття «рефлексивне управління» запроваджено в теорію і практику більше 30 років тому, проте до цих пір єдності в його розумінні не досягнуто. Це пояснюється самим феноменом рефлексії. Феномен рефлексії розкриває відображення зовнішнього світу через внутрішній світ людини з перетворенням в його мозку образів, що виникли у минулому або сьогодні.

В основі рефлексивного управління - така якісна характеристика, властива тільки людині, як рефлексивна самоорганізація. Людина здійснює прості діяльнісні функції у формі «норма - реалізація», «завдання - рішення задачі» (реактивне управління), або у формі «норма - реалізація - ускладнення в реалізації - рефлексія - ситуаційне включення коригування норми реалізації зміненої норми» (рефлексивне управління). Рефлексія «включається» у педагога, коли він відчуває труднощі. При цьому розвиток педагога здійснюється тільки в тому випадку, коли він, відчуваючи труднощі, робить спроби їх подолання. В іншому випадку він не розвивається.

Звичайно теорія класичного рефлексивного управління має бути адаптованою до умов освітнього середовища. Критеріями розвитку рефлексивних здібностей є: розуміння змісту навчального матеріалу; володіння раціональними прийомами засвоєння навчального матеріалу; володіння прийомами опрацювання змісту, що вивчається (розуміння логіки викладання, виокремлення ключових понять, вміння переказати власними словами); володіння прийомами систематизації (складання оглядів, резюме, анотацій, схем, таблиць); вміння здійснювати логічну кваліфікацію тексту (виокремлення фактів, теоретичних постулатів, пояснювальних принципів, наслідків); знання вимог, що висуваються до засвоєння навчального матеріалу; вміння скласти систему завдань щодо перевірки та визначення рівня засвоєння.

## РОЗДІЛ II. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ РЕФЛЕКСИВНОГО УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНИМ ЗАКЛАДОМ

### 2.1. Цілі рефлексивного управління НВЗ

Під час аналізу та побудови процесу рефлексивного управління школою необхідно зважати на його особливості, оскільки головне в науковому дослідженні - це виявлення «специфічної логіки специфічного об'єкта» [33].

Специфіка процесу рефлексивного управління обумовлена джерелом його виникнення, метою та особливостями.

У психолого-педагогічній літературі на цей час існує низка визначень поняття «мета». Діапазон ознак його дуже великий: від «бажаного стану об'єкта в майбутньому» (М. Марков, О. Шонессі та ін.) до «інформації про суб'єктивну цінність, яку людина має намір досягти» (Ю. Козелецький) та «проекту дії, що визначає характер і системну впорядкованість різних актів і операцій» (А. Огурцов). При всьому різноманітті наявних ознак поняття «мети» можна вказати одну з інваріантних: образ майбутнього результату, який за формою віддзеркалення може бути представлений або у вигляді перцептивних образів і моделей, або у вигляді вербалізованих понять, думок та висновків» [35]. Проте образ майбутнього результату стає метою лише тоді, коли є потреба, прагнення, бажання досягти або наблизитися до цього результату. Це положення дало В.Якуніну підставу для твердження про те, що поняття «мета» вказує на майбутній стан об'єкта або системи, до якого людина прагне» [38].

Таке визначення поняття мети у деяких авторів викликає заперечення (В. Лазарев, В. Беспалько, М. Поташник та ін.). Так, мета як бажаний результат визначена В. Лазаревими: цей результат має бути конкретним, якісно охарактеризованим, а, де це можливо, і кількісно, якого школа може досягти до визначеного моменту» [39].

Зрозуміло, що діагностичність мети є важливою вимогою до її постановки. Тим більше значущість цієї вимоги зростає, коли йдеться про

остаточний результат діяльності школи як одного з критеріїв ефективності її внутрішнього управління. Така конкретизація мети можлива з деякою часткою ймовірності, якщо враховувати динамічність і невизначеність соціокультурної ситуації загалом. Крім того, мета як духовно-практична освіта добудовується до цілісності лише на стадії «виконання» [40]. Тому визначення мети управління в зовнішніх умовах, що постійно змінюються - безперервний процес її уточнення.

Проте діагностичність мети має місце і в рефлексивному управлінні школою. Ця вимога передбачає попереднє формулювання узагальненої мети та подальшу її конкретизацію відповідно до рівнів рефлексивного управління. Конкретизація узагальненої мети на кожному з рівнів взаємодії потребує визначення деяких специфічних показників, що дозволяють «фіксувати» ступінь її досягнення.

Цілі загальноосвітнього навчального закладу та рефлексивного управління визначаються її потребами. Не менш важливе значення має відповідність цілі рефлексивного управління навчального закладу суспільним потребам. Об'єктивні суспільні потреби не завжди очевидні та зрозумілі членам співтовариства в рамках конкретної соціально-педагогічної системи. Вони визначаються сукупністю складних, часто невизначених чинників. Прийняття ж науково необґрунтованих цілей, не пов'язаних з суспільними потребами, методом «прямого голосування» може призвести до негативних наслідків управління школою, що підтверджується чисельними прикладами з управлінської практики.

Так, прагнення загальноосвітнього навчального закладу «вижити» в сучасній кризовій економічній, соціокультурній ситуації призводить до того, що в багатьох з них спостерігається прагнення до «вузької» спеціалізації у навчанні учнів, як правило, або гуманітарної освіти за рахунок природознавчих наук, або, навпаки, економічні (математичні, технічні та ін.) з послабленням змісту гуманітарної підготовки. Тоді, як тенденції світового суспільного розвитку свідчать про наростання інтеграційних процесів у галузі змісту освіти.

Однією з найбільш важливих суспільних проблем вважається потреба у формуванні людства загалом і кожної особистості як реального суб'єкта діяльності, управління й самоврядування, що має здібності до саморозвитку та життєтворчості. «З самоврядності почалась історія людства, і до самоврядності на вищому щаблі розвитку людству знов доведеться прийти, якщо воно хоче уникнути катастрофи» [41]. Самоврядні соціальні системи представляють собою вищу форму інтеграції людини, відповідно людської природи.

«Такі об'єднання, - пише В.Белоцерковський, - дають можливість вільного поєднання та одночасно можливість самоствердження, яке знімає протиріччя між двома цими фундаментальними напрямками людини» [42]. Крім того, необхідно, щоб самокеровані соціальні системи задля свого розвитку максимально використовували всі можливості і ресурси навколишнього середовища. В умовах такої самоврядності можливий прояв особистістю ініціативи, уміння самостійно приймати рішення і нести за них відповідальність, здібностей до самореалізації в соціально прийнятному варіанті

Аналіз цієї суспільної потреби дозволяє дійти висновку про те, що рефлексивне управління школою як управління процесом самоврядності повинно бути орієнтоване на створення умов для інтенсивного самокерованого розвитку її як соціально-педагогічної системи. Ці умови пов'язані з приведенням до дії особливих механізмів безперервного інтенсивного розвитку школи - гомеодинамічних механізмів самокерованого розвитку. Тим самим вони є своєрідним «джерелом» виникнення рефлексивного управління, а включення в дію гомеодинамічних механізмів є умовною метою.

Введення терміна «умовна» стосовно мети рефлексивного управління потребує деякого пояснення. Виокремлюються два стани школи: стан самокерованого розвитку екстенсивного типу як найбільш поширеного нині і стан самокерованого розвитку інтенсивного типу, що характеризується ефективним використанням зовнішніх ресурсів і внутрішніх можливостей. Метою рефлексивного управління школою є приведення до дії гомеодинамічних механізмів, які забезпечують самокерований розвиток інтенсивного типу.

Іншими словами, у загальному вигляді мета рефлексивного управління полягає в переході школи в гомеодинамічний неврівноважений, але керований і стійкий режим самокерованого розвитку інтенсивного типу. Керованість розвитку означає забезпечення стійкості доцільної спрямованості цього процесу. Узагальнена мета дозволяє узгоджувати суспільну потребу, яка її народжує, із загальношкільними, груповими і особистісними потребами учасників освітнього процесу.

Узагальнено сформульована мета визначає основне призначення процесу рефлексивного управління школою, відображає його майбутній загальний остаточний результат. Але вона у достатній мірі не може бути «інструментом» організації конкретного процесу рефлексивного управління. Він може бути розглянутий на чотирьох рівнях, відповідних рівням взаємодії загальноосвітнього навчального закладу, що відповідають у зв'язку з цим його реальним формам існування. Тому необхідна конкретизація узагальненої мети з урахуванням рівнів процесу рефлексивного управління школою.

Перший з рівнів рефлексивного управління - рівень «навколишнє середовище - загальноосвітній навчальний заклад». Він обумовлює розуміння і реалізацію рефлексивного управління на всіх подальших рівнях. Мета цього циклічного процесу полягає в осмисленні загальноосвітнього навчального закладу як організму, що саморозвивається, зі своїм досвідом і приводить її у стан самокерованого розвитку інтенсивного типу. Критерієм досягнення мети можна вважати ступінь використання навчальним закладом ресурсів свого внутрішнього і зовнішнього середовища задля досягнення остаточних результатів.

Другий і третій рівні рефлексивного управління є конкретизацією узагальненої мети у системах «загальноосвітній навчальний заклад - компонент загальноосвітнього навчального закладу» та «компонент загальноосвітнього навчального закладу - компонент загальноосвітнього навчального закладу». На цих рівнях необхідно враховувати специфіку змісту діяльності окремих компонентів школи. Мета рефлексивного управління полягає в актуалізації

потенціалів розвитку компонентів і забезпеченні доцільного їх використання в межах загальноосвітнього навчального закладу за допомогою узгодження індивідуального досвіду компонентів з досвідом закладу.

Четвертий рівень пов'язаний з міжособистісною взаємодією у системі «керівник - підлеглий» («загальноосвітній навчальний заклад - особистість»). Мета процесу рефлексивного управління полягає у формуванні механізмів саморозвитку особистості підлеглого за допомогою передачі йому «підстав», які дозволяли б самостійно приймати свої рішення, здійснювати самоаналіз, цілепокладання, самопланування, самоорганізацію, самоконтроль, самооцінку та саморегулювання.

Порівняння, конкретизованих з урахуванням рівнів рефлексивного управління навчальним закладом, цілей приводить до висновку про єдину логіку управління: не від зовнішніх впливів, обумовлених метою управління, до керованої системи (загальноосвітнього навчального закладу, її компонента, особистості), а від самої керованої системи, яка вибірково відноситься до цих впливів. Тому визначення зовнішніх керівних впливів та їх реалізація за своєю суттю однакові на всіх рівнях рефлексивного управління школою.

## **2.2. Закономірності рефлексивного управління ВНЗ**

Педагогічна діяльність, у тому числі й управлінська, будується відповідно до певних закономірностей, які віддзеркалюють зміст педагогічної дії, умови та обмеження розвитку освітніх процесів тощо.

Знання закономірностей здійснення педагогічної діяльності забезпечує не тільки її корекцію, але й дозволяє прогнозувати результати та процес їхнього досягнення.

Виявлення закономірностей і принципів рефлексивного управління загальноосвітнім навчальним закладом починається з визначення методологічних орієнтирів, які виконують роль основ їх виокремлення. Відсутність таких орієнтирів може призвести до формулювання неадекватних закономірностей і

принципів рефлексивного управління школою. Щоб уникнути негативних наслідків вияву властивих рефлексивному управлінню залежностей і зв'язків, здійснюється за трьома основними напрямками:

- 1) через аналіз особливостей рефлексивного управління (описаних у філософській і психолого-педагогічній літературі) та внутрішкільного досвіду;
- 2) шляхом теоретичного обґрунтування зв'язків та залежностей, властивих рефлексивному управлінню;
- 3) на підставі деяких даних дослідно-експериментальної роботи.

Як методологічні орієнтири рефлексивного управління використані положення, згідно з якими:

– закономірності рефлексивного управління відповідно до концептуальних положень синергетики повинні відображати діалектичну детермінацію природного самокерованого розвитку школи, у якій рівноправно та одночасно враховуються як внутрішня складова (процеси самоорганізації), так і зовнішня (керівні дії);

– закономірності рефлексивного управління можуть бути сформульовані на основі встановлених причинно-наслідкових зв'язків і залежностей з урахуванням процесу моделювання самокерованого розвитку в галузі біфуркацій (нестійкості), що забезпечує перехід школи зі стану екстенсивного самокерованого розвитку до інтенсивного самокерованого розвитку;

– причинно-наслідкові зв'язки і залежність визначаються за допомогою аналізу основних суперечностей рефлексивного управління, обґрунтованих за допомогою дедуктивних методів та методу неповної індукції. Таким чином, виявлення протиріч рефлексивного управління школою служить основою для визначення його закономірностей.

Щоб зрозуміти, які зв'язки і залежності властиві рефлексивному управлінню як цілісній системі і чим визначаються його особливості, необхідно, перш за все, визначити ключову суперечність рефлексивного управління, що



віддзеркалює як змістовний, так і динамічний його аспекти.

Достатньо чітко визначення згаданих аспектів рефлексивного управління школою неможливе, оскільки «йдеться лише про гносеологічні абстракції, що не мають конкретних ознак розрізнення і нероздільних між собою в онтологічному прояві» [72]. Тому в рефлексивному управлінні не слід розглядати окремо змістовний і динамічний компоненти і досліджувати кожний з них окремо.

При аналізі рефлексивного управління необхідно враховувати, що зміст буде розкрито у самому процесі.

У рефлексивному управлінні зовнішні керівні впливи враховуються як відображення через внутрішню природу самої системи, її самокерований розвиток у цих умовах, а не як нав'язані системі або її компоненти. Вони лише забезпечують умови переходу системи у динамічний стан та формування в цій невизначеності обрання траєкторії розвитку, але обумовленого метою зовнішніх впливів. Тобто, у рефлексивному управлінні має місце діалектика управління (визначеності) і процесів самоорганізації (невизначеності), причому вибір здійснюється загальноосвітнім навчальним закладом та кожним її компонентом на всіх рівнях їхньої взаємодії з урахуванням дії механізмів самокерованого розвитку.

Відзначимо також те, що «суперечливість повинна бути сутнісною, внутрішньо властивою одній і тій же реальності, єдиному предметові, явищу і процесу, що діалектично роздвоює його на протилежності...» [71]. Підкреслюючи значущість сутнісних суперечностей Ф.Вяккерев, наголошує на тому, що діалектична суперечність розглядається як взаємодія протилежностей на зовнішньому (феноменальному) рівні та внутрішньому (сутнісному), який на відміну від першого характеризується взаємопроникненням, поєднанням цих протилежностей [65]. Нерефлексивне управління розглядається як взаємодія суб'єктів розвитку загальноосвітнього навчального закладу, у якому керівні впливи та самоврядування є протилежними. Таку основну суперечність можна сформулювати як суперечність між зовнішніми керівними впливами на навчальний заклад та його внутрішньою активністю, що виражається у прагненні

до самостійного вибору траєкторії самокерованого розвитку та його реалізації.

Значущість основного протиріччя полягає в тому, що стає актуальною проблема конкретизації характеристик зовнішніх впливів інтенсифікації, максимально адекватних індивідуальному досвіду конкретного загальноосвітнього навчального закладу школи, які забезпечують доцільну спрямованість її самокерованого розвитку. Воно фіксує характер рефлексивного управління загальноосвітнім навчальним закладом: щоб ухвалити рішення про конкретні впливи на соціально-педагогічну систему, у керівному центрі повинно створюватися уявлення про можливу її реакцію шляхом уявного конструювання.

Оскільки забезпечення доцільної спрямованості самокерованого розвитку школи опосередковане діями всіх механізмів, то з основної суперечності випливає, що: 1) суперечності, які характеризують рефлексивне управління, повинні володіти багаторівневою природою; 2) суперечності будь-якого рівня повинні включати як підсистеми суперечності нижчих рангів, що є однією з умов породження суперечностей вищого рівня.

Кожна група в системі суперечностей характеризується відповідною закономірністю, можна одержати ієрархічне співвідношення закономірностей. Звідси випливає існування основної закономірності рефлексивного управління загальноосвітнім навчальним закладом, дія якої поширюються на всі рівні, а також приватних закономірностей, що характеризують як окремі рівні, так і комплекс рівнів загалом.

«Оскільки загальноосвітній навчальний заклад з позиції синергетики розглядається як дисипативна система, то для управління нею не можуть формулюватися апіорні закони. Роль засобу теоретичного опису беруть на себе гіпотези» [53]. Тим самим виокремлені нижче закономірності носять вірогідний характер.

Крім того, якщо слідувати синергетичній концепції детермінізму, загальноосвітній навчальний заклад – відкрита система. Тому певна динаміка зовнішніх керівних впливів може порушувати його рівновагу як соціально-

педагогічної системи і створювати якісно інші стани.

Отже, основною закономірністю, що визначає загальний напрямок рефлексивного управління, його зміст, структуру і технологію, є така: чим точніше зовнішні керівні впливи відповідають «внутрішній природі» навчального закладу та забезпечують умови для реалізації власної активності, тим вищий рівень її самокерованого розвитку, що характеризується внутрішньою координацією діяльності учасників освітнього процесу, компонентів закладу.

У нестабільних умовах оточення визначити конкретно бажаний і практично можливий стан навчального закладу не можливо, тим більше передбачити конкретну траєкторію руху цього закладу до мети, яка в цих умовах сама безперервно корегується. Тому має сенс говорити не про стійкість заданої зовнішнім управлінням траєкторії руху школи, а про доцільну спрямованість її самокерованого розвитку. У цьому полягає принципова відмінність рефлексивного управління від традиційного, того, що прийнято називати управлінням «з негативним зворотним зв'язком», тобто переводом загальноосвітнього навчального закладу у бажаний стан за деякою визначеною управлінням траєкторією.

Передбачається, що стійкість переходу закладу з одного стану в інший, процесі управління з негативним зворотним зв'язком, забезпечується передачею керівній системі певної інформації від керованої, про розбіжності реального руху школи за визначеною траєкторією та зміною на основі отриманих результатів керівних впливів, що відповідають визначеній реальній траєкторії. Для реалізації цього переходу розробляється ідеальна модель остаточного стану та відповідна програма управління ним.

Програма повинна містити опис етапів із визначенням цілей, причому операційно-фіксованих, системи певних заходів задля їх досягнення, тобто досить чітко вказується траєкторія розвитку загальноосвітнього навчального закладу. Таке управління ефективно за умови конкретної мети та її практичної незмінності. Але в реальній життєдіяльності навчального закладу достатньо часто

змінюються потреби та інтереси учасників освітнього процесу, з'являються інші переваги, отримуються нові властивості. У цьому випадку управління «з негативним зворотним зв'язком» прагне до неухильної реалізації траєкторії розвитку школи, тим самими забезпечує підпорядкування собі.

У рефлексивному управлінні зовнішні впливи на навчальний заклад та його компоненти здійснюються з урахуванням індивідуального досвіду.

Перехід загальноосвітнього навчального закладу з одного стійкого стану в інший ґрунтується на позитивному зворотному зв'язку. При цьому забезпечується стійкість – доцільна спрямованість самокерованого розвитку закладу через безпосереднє доповнення позитивної остаточної мети у процесі розвитку.

Таким чином, траєкторія переходу навчального закладу з початкового у кінцевий стан чітко не визначається. Зовнішні керівні дії виступають як умова конкретного прояву загальноосвітнього навчального закладу та її компонентами власної активності до очікуваного кінцевого стану. Характер цього руху детерміновано самим навчальним закладом. При цьому активність учасників освітнього процесу як прояв їхньої суб'єктності реалізується у двох напрямках: адаптації до зовнішніх керівних дій та креативності, що дозволяє їм на основі індивідуального досвіду, ресурсів внутрішнього і зовнішнього середовища загальноосвітнього навчального закладу будувати траєкторію її самокерованого розвитку.

Отже, стійкість доцільної спрямованості самокерованого розвитку школи реалізовується через зовнішні керівні впливи, що означає збереження напрямку саморозвитку школи від початкового до бажаного стану. Рефлексивне управління забезпечує правильність обрання змісту діяльності закладу, тоді як траєкторія розвитку визначається самою освітньою установою, тобто вибір є творчим за характером.

Перехід є самокерованим розвитком біфуркаційного типу. Позитивний зворотний зв'язок виконує функцію посилення змін стану школи через надання розбіжностей з попереднім станом у керівний центр [169]. Завдяки цьому

здійснюється прогресивний (з погляду руху до кінцевого стану) самокерований розвиток школи.

В умовах жорсткого централізованого управління загальноосвітнім навчальним закладом, безумовно, має місце її самокерований розвиток. Проте ступінь його невисокий з погляду оцінки його прогресивності. Справа у тому, що абсолютизація жорсткого адміністрування призводить до протилежної тенденції - неконтрольованого самокерованого розвитку навчального закладу відповідно до внутрішніх цілей, що не збігаються з цілями формальної системи управління. А оскільки у свідомостворювану систему управління закладаються цілі, що відповідають найближчим і перспективним потребам суспільства, то й самокерований розвиток набуває регресивного характеру. Проявом цього в практиці роботи навчального закладу можна назвати процес бюрократизації, який є «паразитичним» самокерованим розвитком в умовах жорсткого управління.

Саме тому рефлексивне управління закладом таке, що забезпечує стійкість доцільної спрямованості самокерованого розвитку школи у зв'язку зі створенням відповідних для цього умов. Зовнішні впливи включаються у самокерований розвиток закладу, стають його елементом.

У зв'язку з цим важливим є надання зовнішнього впливу характеру, що інтенсифікує і проведення попередньої конкретизації з урахуванням минулого досвіду загальноосвітнього навчального закладу.

Виходячи з того, що в закономірностях, які відображають інваріантні зв'язки, є вказівка на загальний напрям і конкретні педагогічні орієнтири розробки принципів, сформулюємо їх на основі закономірностей рефлексивного управління школою.

### **2.3. Принципи рефлексивного управління НВЗ**

Принцип самодіяльності - орієнтує суб'єктів діяльності на розкриття власних творчих здібностей у професійній діяльності. Цей принцип дозволяє відслідкувати активність та творчий потенціал у роботі над собою, їх потреби у саморозвитку, самореалізації у професійній діяльності. Він віддзеркалює

взаємозв'язок суб'єктів діяльності та є принципом професійного самовдосконалення.

Принцип рефлексивності орієнтує на розкриття зв'язку самосвідомості та розвитку. Він орієнтує на індивідуально-особистісне усвідомлення та розробку власних способів у процесі професійної діяльності, надбання продуктивної активності у процесі самовдосконалення.

Принцип подвійного суб'єкта як провідний зв'язок при організації активного інноваційного середовища. Виходячи з того, що однією з базових властивостей суб'єкта є рефлексія, базовий принцип організації взаємодії «суб'єкт-інноваційне середовище» повинен визначати процедуру рефлексивного узгодження у взаємодії суб'єктів. Для встановлення взаєморозуміння та залучення у діяльність один одного, суб'єкти адекватно представляють актуалізовані у контексті взаємодії суб'єктні позиції та відповідні їм суб'єктні реальності.

Принцип розвитку мовно-мисленнєвої активності передбачає організацію інтенсивної розумової діяльності з опорою на інтелектуальні потреби суб'єкту, а це можливо в тому випадку, якщо всі завдання на всіх ступенях навчання є мовно-мисленнєві завдання різного рівня проблемності та складності. Мовно-мисленнєві завдання покликані розвивати механізми мислення: механізм орієнтації в ситуації, оцінки сигналів зворотного зв'язку і прийняття рішень, механізм визначення мети, механізм прогнозування (результатів, змісту), механізм вибору (думок, фактів і т.п.), механізм комбінування, механізм конструювання.

Принцип розвитку рефлексії в процесі взаємодії з партнерами реалізується у процесі розуміння суб'єктом себе та інших, у виявленні яким чином інші знають та розуміють суб'єкт, його особистісні якості, емоційні реакції та когнітивні уявлення. У цьому складному процесі існує, як мінімум, шість позицій, що характеризують взаємне віддзеркалення суб'єктів: сам суб'єкт, який він є у дійсності; як він бачить самого себе; яке бачення суб'єкта іншими, ці три позиції для іншого суб'єкта.

Принцип полілогічного самовизначення суб'єктів загальноосвітнього

навчального закладу. При визначенні мети та шляхів її досягнення загальноосвітній навчальний заклад застосовує механізми самовизначення засновані на осмисленні себе як соціально-педагогічної системи, на використанні отриманих уявлень про себе як певної бази задля додання або недодання значущості зовнішнім керівним діям відповідно до їх прийняття або неприйняття. Самовизначення полілогічне, оскільки передбачає безліч підстав для використання уявлень про себе. Але в будь-якому разі в умовах зовнішнього управління відбувається не просто відбір зовнішніх впливів при збереженні стійкого стану школи на основі уявлень про себе, але й паралельний взаємозв'язаний відбір зовнішніх впливів і власних станів. Так, зовнішня мета управління виявляється безпосередньо пов'язаною з відбором стратегій, змісту, технологій школи.

Відбір означає власну спрямованість самокерованого розвитку загальноосвітнього навчального закладу, причому, оскільки йдеться про стан, спрямованість його розвитку до бажаного стану (в деякому розумінні остаточному та інваріантному) у конкретних умовах.

Принцип полілогічного самовизначення суб'єктів загальноосвітнього навчального закладу потребує самовизначення керівників. Процес впливу на учасників освітнього процесу не можливо відокремити від управлінського самовизначення, заснованого на виборі альтернатив: або дія забезпечує реалізацію індивідуальних ідеалів, цінностей, цілей підлеглого, або здійснюється всупереч їм. Реалізація принципу полілогічного самовизначення передбачає розвиток рефлексивних здібностей учасників педагогічного процесу.

Принцип пріоритету позитивного зворотного зв'язку у рефлексивному управлінні. Цей принцип вимагає реалізації позитивних зворотних зв'язків, що забезпечують стійкість доцільної спрямованості саморозвитку загальноосвітнього навчального закладу із стану самокерованого розвитку екстенсивного типу в стан інтенсивного самоспрямованого розвитку.

Позитивні зворотні зв'язки в рефлексивному управлінні підсилюють

зміни школи та її компонентів до бажаного стану. Саме вони детермінують її перехід з одного стану в інший. Через це стійкість цільовідповідного напрямку самокерованого розвитку школи набуває гомеодинамічного характеру, що загалом і забезпечує умови для активного розвитку школи на основі своїх можливостей та вироблення нових.

У рефлексивному управлінні школою забезпечується гармонійне поєднання двох типів управління школою та її компонентів: телеологічного та аксіологічного. Принцип мінімізації дисипації (розсіювання). Практична реалізація принципу мінімізації дисипації вимагає здійснення, в першу чергу, аналізу зовнішнього середовища загальноосвітнього навчального закладу та його можливостей для самоврядного розвитку освітнього закладу. Тільки за цієї умови може бути найбільш повно визначено керуючі впливи, що інтенсифікують та стратегії їх введення. Безумовно, виявлення конкретних характеристик впливу, що інтенсифікує пов'язано з аналізом внутрішніх можливостей самоврядного розвитку загальноосвітнього навчального закладу. Реалізація принципу мінімізації дисипації у рефлексивно управлінні забезпечує підвищену «життєздатність» навчального закладу за рахунок динамізму його розвитку

Принцип єдності кооперації і спеціалізації діяльності учасників освітнього процесу. Здійснення цього принципу неможливе без наявності у кожного із суб'єктів взаємодії здатності виходити за визначені межі індивідуального досвіду та сприймати оточуючу дійсність «очима» інших суб'єктів. Завдяки цій здатності учасників освітнього процесу зростає ступінь кооперації їх діяльності. Причому поглиблення спеціалізації діяльності суб'єктів навчального закладу збільшують складність кооперації.

Практична реалізація принципу єдності кооперації та спеціалізації діяльності учасників освітнього процесу допоможе вирішити проблеми комунікаційних зв'язків між суб'єктами на основі розробки інформаційних моделей їх діяльності.

Принцип структуризації завдань і змісту рефлексивного управління вимагає розгляду кожного завдання та змісту управління конкретним об'єктом, процесом,



діяльністю учасників освітнього процесу, що мають певну структуру. Структуризація завдань та змісту управління дозволяє створювати у загальноосвітньому навчальному закладі напівавтономних компонентів задля вирішення конкретних завдань, що є елементами складного управлінського завдання. Компоненти при цьому користуються певною свободою в організації своєї діяльності.

Реалізація принципу структуризації завдань і змісту рефлексивного управління з урахуванням можливостей школи у практиці виключає формальний підхід не лише до створення компонентів (в організаційній структурі), й організації їх діяльності, забезпеченні поєднання вертикальних і горизонтальних зв'язків.

Принцип полікритерійної постановки і вирішення управлінських завдань вимагає обліку природної складності потреб та мотивації загальноосвітнього навчального закладу, її компонентів і одночасно потреб оточуючого середовища. У практиці освіти поширена монокритерійна постановка завдань управління, а саме: досягнення кінцевих результатів освіти та пошук оптимального варіанта управління. Проте така ситуація не повністю відображає реальну дійсність. Лише в рефлексивному управлінні сукупністю критеріїв можна адекватно віддзеркалити бажання досягти кращих кінцевих результатів діяльності навчального закладу з максимально можливим і безперервним використанням зовнішніх ресурсів для забезпечення прогресивного самокерованого розвитку з найменшими витратами. Тим самим, перехід загальноосвітнього навчального закладу із стану самокерованого розвитку екстенсивного типу в самокерований розвиток інтенсивного типу забезпечує ефективне досягнення кінцевих результатів.

Принцип варіативності і гнучкості в рефлексивному управлінні загальноосвітнім навчальним закладом. Цей принцип знаходиться в тісному взаємозв'язку з принципом полікритерійної постановки і вирішення управлінських завдань, оскільки, вона передбачає розробку декількох моделей реалізації загальної стратегії і, відповідно, наявність у компонентів різних варіантів реалізації особистих стратегій.

Аналіз практики внутрішнього управління показує, що для навчальних

закладів, які успішно реалізують свої загальні стратегії, характерні такі ознаки: забезпечення достатньо високого рівня інформованості учасників освітнього процесу про стратегію соціально-педагогічної системи, що дозволяє включити останніх у спільну діяльність її реалізації; здійснення систематичної корекції стратегії при змінах у зовнішньому середовищі і виявленні недоліків у раніше обґрунтованій стратегії; корекція компонентами своїх дій у межах загальної стратегії закладу.

У рефлексивному управлінні принцип варіативності і гнучкості орієнтує керівників на пошук практичних стратегій впливу в рамках загальної стратегії. Впливи на соціальну групу (компонент начального закладу) залежить від того, наскільки ці дії об'єктивно та суб'єктивно прийняті групою.

Принцип творчої активності суб'єктів орієнтує на активну взаємодію індивідуальних суб'єктів, появу спрямованості до суб'єкт-суб'єктних відносин та співтворчості. Ступінь співпричетності суб'єктів освітнього процесу до реалізації політики загальноосвітнього навчального закладу залежить від того у якому ступені вони відчують себе вільними у виявленні власних думок та поглядів, те, наскільки вони можуть розраховувати на зацікавленість з боку керівництва.

Принцип конструктивності діалогічної взаємодії суб'єктів освітнього процесу, що потребує пошуку взаємоприйнятних рішень, ініціативності керівної та керуючої підсистем, вільним обмін поглядами та досвідом у педагогічному співтоваристві.

Виокремлені закономірності та принципи можна розглядати як систему, оскільки вони віддзеркалюють не лише рівні рефлексивного управління загальноосвітнім навчальним закладом, але й сукупність механізмів його самокерованого розвитку. Відкритість цієї системи передбачає можливість появи нових закономірностей і принципів.

Принцип адаптивності передбачає взаємну адаптацію цілей управління між суб'єктами діяльності за вертикальними та горизонтальними площинами управління. Таким чином відбувається узгодження та взаємопристосування вимог та очікувань всіх учасників управлінського процесу через діалогічне узгодження,

координацію всіх ланок, розробку та прийняття рішення.

Принцип моніторингу, що наголошує на необхідності проведення постійного самоаналізу та самоспрямування процесу на визначений результат з боку виконавців та зовнішній періодичний аналіз з боку керівників. Моніторинг здійснюється за моделлю аналіз початкового стану системи - аналіз кінцевого стану системи. На початковому та кінцевому рівні заміри робить керівник, а процес відслідковує виконавець. Процес саморегулювання здійснюється з використанням саморефлексії - бінарного зворотного зв'язку з самими собою і спираючись на заздалегідь визначеними критеріями, нормами оцінки тощо

## Висновки до розділу II.

Рефлексивне управління загальноосвітнім навчальним закладом є цілісним процесом, що розвивається. Його складові (етапи) – конкретні процеси, які виконуються визначеними суб'єктами в певному освітньому середовищі. Процес рефлексивного управління відбувається, коли на нього впливають усі зміни в навколишній дійсності в певний часовий відрізок. Етапи процесу рефлексивного управління є якісними рівнями взаємодії суб'єктів навчального закладу, характеризуються саморозвитком керівників, підлеглих і самого процесу їхньої взаємодії.

Рефлексивний аналіз як етап процесу рефлексивного управління загальноосвітнім навчальним закладом забезпечує дослідження контексту стану взаємодії суб'єктів (керівних і підлеглих), завдяки чому аналізується процес взаємодії, що відбувається в просторі й часі. Рефлексивний аналіз руйнує один зі стереотипів управління: звичку керівника думати про себе у відриві від підлеглих, уявляти, що він вільний інтерпретувати ситуації в закладі за своїм розсудом і втручатися в неї.

Рефлексивне управління не можна уявляти завжди у вигляді лінійного процесу, у якому один етап послідовно й незворотно змінює інший (без повернення на якийсь попередній етап). У процесі рефлексивного управління можливі циклічні повторення, одночасна реалізація деяких етапів. Процес рефлексивного управління приводить до поєднання минулого, сьогодення й майбутнього загальноосвітнього навчального закладу, причому головним є сьогодення, а його засобами – минуле й майбутнє.

## **РОЗДІЛ III. РЕАЛІЗАЦІЯ ЗДІЙСНЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ РЕЛАКСІЇ УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ КЕРІВНИКА НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ЗАКЛАДУ**

### **3.1. Організаційна структура рефлексивного управління НВЗ**

Структура в багатьох дослідженнях трактується як спосіб організації управління. Структура управління системою впливає на її здатність адаптуватися до змін зовнішнього середовища, а отже, розвиватися. Схарактеризувати структуру значить «назвати її складові (перелічити частини, з яких складається та або інша система), позначити зв'язки між ними, тобто показати, хто кому підпорядковується (відносини субординації), хто з ким взаємодіє на рівні (відносини координації)» [42].

Згідно з цим організаційна структура управління - статичне утворення, що віддзеркалює «анатомію» керівної системи. Однак у світлі синергетичних поглядів на процеси розвитку навчального закладу та його компонентів важливим стає аналіз організаційної структури управління як динамічного утворення, що реально існує й діє. Не можливо перебудувати систему управління, якщо не відбувається адекватна зміна організаційної структури.

Аналіз теорії й практики управління освітніми закладами дозволяє визначити три підходи до зміни організаційної структури управління школою.

Удосконалення традиційної організаційної структури управління освітнім закладом на основі часткових змін.

Сутністю цього підходу є практично повне збереження традиційної структури управління, яке не припускає принципові зміни, що стосуються її основи.

Традиційна пірамідальна організаційна структура управління характеризується сильними вертикальними зв'язками, що обумовлюють провідну роль директора, його заступників у прийнятті стратегічних рішень.

Ця модель складається з певної кількості підрозділів (методичних об'єднань, дослідницьких груп і т.п.), між якими горизонтальні зв'язки слабо

виражені. Крім того, управлінська спрямованість діяльності підрозділів практично не реалізується. Традиційна управлінська структура побудована за чітким ієрархічним принципом, де кожний нижчий рівень перебуває під контролем вищого. Локальні зміни, що стосуються змісту, організації освітнього процесу, управління школою, як правило, являють собою результат консультацій членів адміністрації між собою або між педагогічною радою й адміністрацією.

В умовах традиційної організаційної структури управління здійснюється на основі жорсткого зовнішнього контролю й регулювання діяльності учасників освітнього процесу. Таке управління характеризується надмірною опікою й дріб'язковим зовнішнім контролем, які нівелюють індивідуальність вчителя, знижують рівень соціальної відповідальності особистості й сприяють формуванню утриманських установок інтелектуального й соціального споживництва [52].

Таким чином, сучасна організаційна структура управління ґрунтується на традиційній ієрархічній системі із застосуванням екстенсивних змін, що характеризуються кількісними перестановками й простим розширенням функціональних обов'язків.

Така організаційна структура не створює достатніх умов для прояву учасниками освітнього процесу самостійності й активності, тому що жорсткі ієрархічні структури навіть у випадку їх деякої модифікації побудовані відповідно до принципу «використання особистості».

Спроба зміни традиційної організаційної структури управління за допомогою введення додаткового управлінського компонента до її складу розпочата в дослідженні В.Бочкарева. Як новий компонент ним розглядається рада загальноосвітнього навчального закладу – спільний орган самоврядування з боку учнів, педагогічних працівників, батьків. Рада організує вирішення стратегічних завдань навчального закладу, тих питань і проблем, які зачіпають інтереси всіх її членів; спільну діяльність педагогів, учнів і їх батьків. Безсумнівно, введення додаткового структурного підрозділу дозволило збільшити кількість учасників освітнього процесу, які приймають стратегічні

рішення. У той же час практика роботи показала, що введення додаткового управлінського компонента без істотної зміни традиційної структури управління та його технології, до вагомих позитивних результатів не приводить. Спробу ввести додатковий структурний підрозділ можна розцінити як прагнення адаптувати традиційну організаційну структуру управління закладом до мінливого зовнішнього середовища.

Запропонована структурно-функціональна модель внутрішкільного управління дозволяє, за твердженням її авторів, виробляти об'єктивно обумовлені цілі, загальні й специфічні завдання всіх ланок керуючої системи; чітко визначати функціональні обов'язки й розподіляти сфери впливу всіх управлінських ланок; забезпечити структурну впорядкованість, ієрархію рівнів управління, розширення суб'єкта управління (керівної системи) на основі взаємодії штатних суб'єктів управління із суспільними органами й організаціями педагогічного колективу, учнів, батьків; створювати інформаційні потоки відповідно до потреб системи управління. Ці результати досягаються в структурно-функціональній моделі організаційної структури керування за допомогою обґрунтованого перерозподілу обов'язків при традиційному компонентному складі, діагностування організації внутрішкільного управління, оптимізації інформаційних зв'язків керівної системи, забезпечення управлінських ланок організаційно-регламентуючою документацією й ін..

Таким чином, удосконалення організаційної структури управління навчально-виховним закладом на основі локальних змін можна розглядати як модифікацію складу, взаємозв'язків між управлінськими підрозділами, функціональних обов'язків суб'єктів управління. Значимість локальних змін у традиційній організаційній структурі управління освітнім закладом полягає в тому, що вони забезпечують адаптацію управління до умов мінливого зовнішнього середовища.

Вдосконалення організаційної структури управління загальноосвітнім навчальним закладом на основі блокових змін.

Цей підхід припускає деяку сукупність змін в організаційній структурі, що

стосуються її складу, взаємозв'язків між компонентами, їх координації. Ці зміни спрямовані на створення або посилення, так званої, середньої лінії управління, що призводить до часткового «згладжування» пірамідальної організаційної структури.

Як організаційну структуру, у якій створена середня лінія управління, можна розглядати лінійну організацію з горизонтальною консультативною структурою. Середню лінію представляють у цій структурі вчителі, що беруть на себе виконання переважної більшості управлінських функцій на відміну від традиційної структури управління.

На «посилення» середньої лінії управління спрямоване створення колегіальної моделі організаційної структури. Ця модель так само, як і лінійна організація з горизонтальною консультативною структурою, містить більше управлінських елементів, ніж жорстка традиційна структура. Предметні методичні об'єднання виконують функцію органа, який виробляє стратегію у всьому, що стосується викладання предметів: навчальної програми, технологій навчання, норм оцінювання і т.п. У цій структурі є освітні секції, побудовані горизонтально. У секцію включені вчителі всіх паралельних класів одного року навчання. Очолює роботу секції заступник директора, відповідальний за цей річний потік. У середині методичних об'єднань існує добре розвинена система професійних консультацій, спрямованих на поліпшення й розвиток технологій навчання.

У колегіальній моделі відповідальність лежить на всіх, хто так чи інакше виконує управлінські функції. Механізм зв'язку характеризує взаємне узгодження, яке забезпечує потік неформальної інформації й дозволяє ухвалювати на її основі відповідні рішення. Згідно із цією моделлю вищим управлінським органом є збори, у яких беруть участь керівники методичних об'єднань, директор і його заступники. Л. Де Калуве, Є. Маркс, М. Петри, відзначаючи більшу здатність цієї структури до розвитку, вказують на цілий ряд властивих їй недоліків: тривалість досягнення згоди в процесі прийняття управлінських рішень у зв'язку зі структурною складністю, відсутність тісних взаємозв'язків між методичними об'єднаннями, їх чітка структурованість і ін.



[40].

Створення принципово нових організаційних структур управління навчальним закладом.

На відміну від перших двох цей підхід орієнтований на розробку й обґрунтування організаційних структур, що найбільш повно відповідають реальній управлінській дійсності. При цьому можливі два варіанти:

- 1) створення універсальних структур, не пов'язаних з тим або іншим підходом до зміни управління загалом;
- 2) розробка організаційних структур на основі цілісних концепцій управління загальноосвітнім навчальним закладом.

Головна риса матричної організаційної структури управління - подальше вдосконалювання функцій учнями, реалізоване в спеціальних підрозділах управління. Ця структура виникає, коли перетинаються «вертикальне» предметне викладання й «горизонтальне» [44].

У матричній моделі організація розвивається так, що в одному підрозділі зосереджені всі види управлінської діяльності. Підрозділ управління включає вчителів, що пройшли тренінг у різних ролях управління, і декількох фахівців, що працюють у школі за сумісництвом.

Створений (у матричній моделі) підрозділ «підтримки» покликаний забезпечити організаційну структуру необхідними засобами: інформаційними, бюджетними, певними документами.

У матричній структурі особливе місце займає викладацький підрозділ, який створений для задоволення різних освітніх потреб та інтересів учнів. Він складається із предметних методичних об'єднань і тимчасових проектних груп. У кожній паралелі класів створюється річна команда, яка включає наставників усіх класів і вчителів-предметників, відповідальних за викладання в навчальному році. Для розробки нових стратегій діяльності навчального закладу іноді створюються тимчасові робочі групи, що виконують дослідницькі функції. Роботу цих трьох підрозділів очолюють заступники директора навчального закладу.

Матрична організація наближена до реальної управлінської ситуації, тому що відбиває різноманіття зв'язків в управлінні школою. На думку Л.Де Калуве, Є.Маркса, М.Петри, матрична структура керування порушує класичні принципи

«цілісності влади».

В основі труднощів, з якими зустрічається матрична організаційна структура, лежить система подвійного підпорядкування (вчитель у підрозділі викладання й управлінському підрозділі). За відсутності балансу між викладанням і управлінням, який не так легко встановити, подвійне підпорядкування служить джерелом багатьох конфліктів у закладі освіти, знижує ретельність.

Загалом матрична організаційна структура управління дуже складна у впровадженні, вимагає тривалої підготовки учасників освітнього процесу.

У модульній організації викладання й управління повністю інтегровані. За твердженням голландських дослідників, подвійність матричної організації порушується за допомогою введення в організаційну структуру маленьких за розміром команд, які досить автономні у своїй роботі. У кожній модульній команді її учасники поділяють погляди один одного на заклад у цілому, а також на викладання й управління. Команда працює з постійним складом учнів протягом декількох років. Один із членів команди формально виконує обов'язки керівника. Крім модульних команд, у розглянутій організаційній структурі є й інші управлінські підрозділи: предметні методичні об'єднання, директор і його заступники, відділ підтримки, орган, що розробляє стратегію навчального закладу. Ці підрозділи покликані стимулювати індивідуальність кожної модульної команди, а також сприяти їх взаємодії. Останнє забезпечується інформацією (завдяки добре оснащеному секретарському відділу), заохоченням заключення контрактів між модульними командами.

Однак діяльність модульних команд може призвести до конфліктів між ними, збідненої комунікації або створення «загальноосвітнього навчального закладу в середині загальноосвітнього навчального закладу». У принципі інші управлінські підрозділи не можуть втручатися в роботу команд, тому що це

загрожувало б їхній автономності. У модульній структурі є також небезпека постійного перевантаження кожного вчителя й керівника.

Аналіз традиційної, лінійної з горизонтальним консультуванням, колегіальної, матричної й модульної організаційних структур дозволяє сформулювати такі висновки:

- розглянуті моделі організаційних структур забезпечують участь вчителів в управлінні загальноосвітнім навчальним закладом;
- виконання вчителями управлінських функцій на рівні навчального закладу припускає їх попередню спеціальну підготовку;
- зміна організаційної структури управління навчального закладу на основі модифікації окремих її елементів не забезпечує участі в управлінні закладом представників усіх категорій учасників освітнього процесу;
- спостерігається ускладнення організаційної структури (від традиційної до модульної), обумовлене необхідністю відбиття в ній реальних процесів, й обліку процесів самоорганізації соціально-педагогічної системи «загальноосвітній навчальний заклад у матричній і модульній організаційних структурах, які найбільш повно нині враховують самостійність окремих структурних компонентів, їх самоуправлінські можливості, на достатньому рівні не забезпечується залучення представників різних груп учасників педагогічного процесу в діяльність структурних підрозділів.

Таким чином, розглянуті підходи до вдосконалення організаційної структури управління навчальним закладом орієнтовані на зміну існуючих у практиці моделей організації, створення нових організаційних структур, не залежних від цілісних концепцій управління.

Другий варіант створення нових організаційних структур ґрунтується на різних концепціях підвищення ефективності системи управління. Цю ж ціль переслідують і раніше розглянуті підходи, але на відміну від них, йдеться про ефективність як результат взаємообумовлених змін у процесі керування і його організаційній структурі. Іншими словами, підхід до зміни системи

керування на основі цілісних концепцій - інтегративний, що передбачає взаємозалежні перетворення процесу, структури, технології управління.

Для моделювання організаційної структури рефлексивного управління принципове значення мають такі положення теорії управління педагогічними системами:

- проектування структур управління педагогічними системами необхідно проводити з урахуванням розвитку процесу управління;
- структура основних управлінських ланок у значній мірі визначається розподілом прав і повноважень, а також поділом загального процесу управління на підпроцеси, окремі стадії;
- кожний структурний підрозділ, його апарат повинні бути наділені правами, обов'язками й відповідальністю (моральною, матеріальною й дисциплінарною) щодо ефективного виконання своїх функцій;
- основним показником визначення складових організаційної структури рефлексивного управління навчальним закладом є залучення учасників освітнього процесу до діяльності щодо самоврядування (кожний структурний компонент - суб'єкт управлінської діяльності);
- організаційна структура повинна бути, з одного боку, досить гнучкою, з іншого боку, орієнтуватися на практично сталий склад педагогічного колективу. У зв'язку з цим доцільне створення як стабільних органів управління і тимчасових груп для вирішення короткострокових завдань, що виникають у процесі управління біфуркаційним самокерованим розвитком закладом;
- стабільна частина організаційної структури повинна постійно відтворюватися.

Вихідною передумовою формування організаційної структури рефлексивного управління навчальним закладом є орієнтація його управлінських компонентів на максимально ефективне використання можливостей соціально-педагогічної системи. Така орієнтація ґрунтується на принципах системного підходу. Дійсно, навчальний заклад як цілісна педагогічна система має цілий ряд

можливостей для самокерованого розвитку, які залежно від ситуації дозволяють здійснювати різні комбінації неоднорідних заходів, моделювати на їхній основі особливі організаційні утворення – структурні компоненти. Ті з них, що створюють структуру рефлексивного управління, необов'язково повинні мати свою чітко фіксовану структуру: елементи, крім здійснення основних функцій, властивих певному організаційному утворенню, можуть виконувати суміжні функції.

Орієнтація на можливості навчального закладу дозволяє абстрагуватися від фактичної організаційної структури управління, перегрупувати її компоненти за певною схемою й тим самим сформувану нову організаційну структуру, що відповідає концепції рефлексивного управління й загальним положенням теорії управління педагогічними системами.

Для створення організаційної структури рефлексивного управління необхідно обґрунтувати структуру можливостей закладу (внутрішніх і зовнішніх, породжуваних зміною навколишнього середовища).

Організаційна структура рефлексивного управління, що забезпечує виявлення суб'єктами закладу його можливостей з подальшими максимально ефективним їхнім використанням, сама повинна бути побудована на основі обґрунтованої сукупності цих можливостей.

Розрізняють чотири рівні побудови структури можливостей навчального закладу, а кінцевим результатом є формальна структура можливостей самокерованого розвитку [14].

Перший рівень – виокремлення блоків можливостей загальноосвітнього навчального закладу, визначення їх змісту. Основними блоками можливостей є такі, які обумовлені колишнім індивідуальним досвідом самокерованого розвитку навчального закладу; мотиваційні можливості; кадрові можливості; науково-методичні можливості; матеріально-технічні можливості; фінансові можливості; нормативно-правові можливості, можливості закладу, учнів; інформаційні можливості; можливості, пов'язані з умовами зовнішнього середовища.

Другий рівень. Декомпозиція блоків можливостей проводиться на основі результатів системної рефлексії навчального закладу, рефлексивного аналізу

зробленого суб'єктами, і безпосередньої інформації, що надходить із навколишнього зовнішнього середовища закладу.

Третій рівень. Здійснюється декомпозиція виявлених на другому рівні конкретних можливостей освітнього закладу відповідно до концептуальних напрямків її самокерованого розвитку, визначених на основі власних тенденцій педагогічної системи.

Четвертий рівень. Виходячи з моделі процесу рефлексивного управління навчальним закладом (рефлексивний аналіз, визначення й введення інтенсифікуючого впливу, забезпечення стійкості переходу зі стану екстенсивного самокерованого розвитку в стан інтенсивного самокерованого розвитку), здійснюється завершальна декомпозиція його можливостей.

Сукупність рівнів декомпозиції утворює формальну структуру можливостей навчального закладу, згідно Т. Давиденко:

- до першого рівня відносяться: кадрові, науково-методичні, фінансово-матеріальні, нормативно-правові, мотиваційні можливості;
- до другого рівня - зміст блоків можливостей;
- до третього рівня - концептуальні напрямки самокерованого розвитку;
- до четвертого рівня - модель процесу рефлексивного управління (рефлексивний аналіз, ведення інтенсифікуючого впливу, забезпечення стійкого переходу з одного стану в інше).

Сформована в результаті структуризації можливостей навчального закладу конкретна модель процесу рефлексивного управління дозволяє:

- виокремити структурні підрозділи рефлексивного управління закладом на основі аналізу компонентів та узагальнення їх за певними ознаками у єдині організаційні утворення;
- перевірити повноту реалізації етапів процесу рефлексивного управління;
- раціонально розподілити повноваження й відповідальність на всіх етапах процесу рефлексивного управління.

Особливу роль при виділенні структурних компонентів відіграє

визначення принципу формування організаційної структури управління.

Взаємозв'язок комплексних цільових програм значною мірою визначає вибір матричної схеми управління самокерованим розвитком освітнього закладу. Саме така схема дає можливість поєднувати необхідну гнучкість організаційної структури зі стабільністю складу педагогів школи за допомогою регулярного перерозподілу їх між програмами. Крім того, управління системою взаємопов'язаних комплексно-цільових програм вимагає створення спеціалізованого структурного утворення, наділеного функціями штабного органу управління.

Побудова організаційної структури рефлексивного управління припускає узгодження діяльностей структурних підрозділів, що утворюють стабільну частину структури, на основі інформаційних моделей цих підрозділів. Розробка моделей має на меті найбільш повно й точно виявити всю сукупність інформаційних взаємозв'язків підрозділів.

Схема розробки моделі організаційної структури рефлексивного управління навчальним закладом може виглядати так: аналіз можливостей соціально-педагогічної системи - розробка конкретної моделі рефлексивного управління (вибір принципу формування організаційної структури, вибір принципової схеми побудови організаційної структури управління) - визначення складу організаційної структури рефлексивного управління (розробка внутрішньої структури організаційних підрозділів і зміст їхньої діяльності) - розробка інформаційних моделей структурних підрозділів.

На основі цієї схеми можлива розробка організаційної структури рефлексивного управління конкретним загальноосвітнім навчальним закладом.

Таким чином, кожним закладом самостійно, на основі можливостей свого внутрішнього й зовнішнього середовища, визначається необхідний і достатній склад підрозділів, що становлять стабільну частину її організаційної структури рефлексивного управління.

Створення тимчасових груп обумовлене конкретними ситуаціями, що виникають у процесі переходу до нового якісного стану. Як правило, їх

призначення полягає в розробці дослідницьких матеріалів, структуруванні первісних статистичних і аналітичних даних тощо.

Структурні підрозділи в рамках організаційної структури рефлексивного управління є напівавтономними відділеннями, відповідальними за той або інший розділ роботи освітнього закладу. На ці підрозділи покладається вся повнота відповідальності за свою «ділянку», максимально ефективне використання всіх наявних можливостей.

Створення організаційної структури рефлексивного управління пов'язане з певними труднощами.

По-перше, необхідно враховувати відсутність готовності суб'єктів закладу освіти створювати нову організаційну структуру. Частково це утруднення долається за допомогою одночасного здійснення процесу рефлексивного управління й введення організаційної структури.

По-друге, наявність функціональних бар'єрів, що утворюються внаслідок традиційного розподілу управлінських обов'язків у закладі. Ця перешкода призводить до утворення занадто слабких зв'язків на горизонтальному рівні й надмірно розвинутій системі вертикальних взаємодій. По-третє, домінування в системі керування застарілих, негнучких процедур, не пристосованих до обліку вимог, що змінилися.

Подолання названих труднощів можливе за умови спеціальної підготовки суб'єктів. Вона здійснюється як у процесі рефлексивного аналізу, що забезпечує поряд з переосмисленням індивідуального досвіду закладу і дослідження управлінської взаємодії (змісту й форми), так і в ході спеціально організованого навчання.

Положення, що стосуються побудови організаційної структури рефлексивного управління на рівні «загальноосвітній навчальний заклад - компоненти загальноосвітнього навчального закладу» і «компонент загальноосвітнього навчального закладу - компоненти загальноосвітнього навчального закладу», визначають створення організаційної структури й на рівні



«зовнішнє середовище - загальноосвітній навчальний заклад».

Усе сказане вище дозволяє сформулювати такі висновки: інтегративний підхід, заснований на цілісній концепції рефлексивного управління навчальним закладом, забезпечує побудову гнучкої, чітко не детермінованої організаційної структури, адекватної процесу рефлексивного управління, що й припускає інформаційну відкритість і високу активність її структурних компонентів за рахунок безперервної взаємодії один з одним і зовнішнім середовищем. Такий підхід найбільше наближений до розуміння управлінської дійсності.

Оскільки рефлексивне управління в цілому покликане актуалізувати можливості навчального закладу й забезпечити максимально ефективне його використання, то організаційна структура управління будується на основі можливостей соціально-педагогічної системи. Завдяки цьому створюється модель рефлексивного управління закладом, у якій взаємозалежні структурні й процесні характеристики.

Через невизначеність біфуркаційного етапу самокерованого розвитку загальноосвітнього навчального закладу організаційна структура рефлексивного управління містить у собі як стабільну частину, так і структурні утворення, створювані на нетривалий час для розв'язання короткострокових завдань.

Використання матричної схеми як основи для побудови організаційної структури рефлексивного управління створює більші можливості для переконструювання існуючої пірамідальної організаційної структури в горизонтальну з мінімальним числом рівнів між керівними й безпосередніми виконавцями.

Залучення в структурні підрозділи представників усіх категорій учасників освітнього процесу створює умови для реалізації позиції «інтенсивного самокерованого розвитку».

### 3.2 Структурно-логічна модель здійснення рефлексії управлінської діяльності керівника НВЗ

Поява кожного нового підходу в управлінні загальноосвітнім навчальним закладом призводить до постановки проблеми - вимірювання й оцінки визначених чинників управління. Головний аспект цієї проблеми полягає в тому, що необхідно вимірювати, і в тому, який розкриється зміст. Багато в чому цей процес буде залежати від правильності вирішення іншого важливого питання - проводити виміри, пов'язані з побудовою і використанням відповідних педагогічних засобів.

Якщо встановити параметри цього розвитку і кожний параметр забезпечити чіткими критеріями та технологією контролю, то можна оцінювати поточний стан розвитку освіти. Розробка певних науково-методичних матеріалів для скеровування цього розвитку в поєднанні з поточним контролем дає можливість відслідковувати динаміку та націлити процес на кінцевий результат (досягнення або збереження даного параметру). Це, як вже було зазначено, здійснюється за допомогою освітнього моніторингу. Для його застосування необхідно створити спеціальний інструментарій, що складається з:

- 1) чітко визначеного об'єкту управління;
- 2) заданих параметрів розвитку об'єкту;
- 3) критеріїв оцінки цих параметрів;
- 4) технології проведення поточного контролю;
- 5) інформаційної бази щодо скеровування процесу на кінцевий результат.

Центральною ланкою в створенні інструментарію є розробка нормативної моделі об'єкту оцінювання. Її можна здійснити двома способами: зверху вниз, починаючи з Міністерства освіти і науки України, - до учня, або знизу вгору, починаючи із учня, - до Міністерства освіти і науки України. Другий спосіб забезпечує випереджаючий розвиток освіти щодо суспільства.

Для створення таких моделей визначаються параметри, фактори, критерії першого і другого порядку. Параметри відповідають глобальним цілям діяльності об'єкту. Фактори розкривають кожну глобальну мету. Критерії першого порядку

деталізують кожний фактор на рівні завдань держави, регіону. Критерії другого порядку - на рівні локалізованих завдань (завдань певного навчального закладу, викладача, студента, вчителя, учня тощо). Отже, модель діяльності виробляється на основі дерева цілей. Основою створення варіативних моделей може служити система інформаційного забезпечення управління певного закладу освіти та загальна структура діяльності за В. Давидовим, Д. Ельконіним, В. Безпальком.

Для встановлення об'єктивних результатів діяльності кожному параметру, фактору, критерію першого порядку методом групової експертної оцінки надається вагомість, яка відбиває пріоритети діяльності колективу.

Загальну наукову основу розробки нормативних моделей діяльності суб'єктів наскрізно-адаптивного управління навчально-виховного закладу може складати антропосоціальна теорія управління суспільством, теорія діяльності і кваліметричний підхід до оцінки якості діяльності.

Враховуючи те, що основним способом існування людини у просторі і часі є його діяльність, для розробки стандартів ми застосовували загальну структуру будь-якої діяльності, яку виконує людина.

Цю структуру подав символічно В. Безпалько [35]:

$$D = O_d + V_d + K_d + K_{op.},$$

де:  $O_d$  - орієнтовні дії - це усвідомлення умов завдання, його змісту, складання плану, вибір способу діяльності, інструментарію тощо.

$V_d$  - виконавчі дії - виконання завдання, здійснення плану, складеного на етапі орієнтовної діяльності.

$K_d$  - контрольні дії - це перевірка результату діяльності на його відповідність еталону шляхом співставлення цього результату із стандартним зразком.

$K_{op.}$  - коректуючі дії як повернення на етапи орієнтовних або виконавчих дій, у залежності від встановленого резерву покращення діяльності.

Для розробки моделей (стандартів) діяльності можна визначити діяльність учня по засвоєнню знань; діяльність педагога з організації власної діяльності і діяльності учня по засвоєнню знань; діяльність адміністрації з координації діяльності викладачів; діяльність директора з координації діяльності заступників тощо.

Розглянемо зміст інформаційного забезпечення управлінської діяльності суб'єктів кожного рівня.

На рівні навчального закладу необхідно аналізувати структуру закладу, його цілі і завдання, оточуюче середовище, забезпеченість кадрами, інші умови організації навчально-виховного процесу, а також відслідковувати, як педагог усвідомлює державну мету, вивчає індивідуальні потреби, мотиви, цілі учнів та впливає на них.

На рівні педагога вимагається інформація про розвиток окремих учнів, класів, про їх потреби, самосвідомість, формування цілей, що відповідають державним і суспільним вимогам, про володіння загальними способами дії, їх уміння орієнтуватися в ситуаціях, самостійно приймати рішення, ін.

На рівні учня - інформація про оточуюче середовище, про способи усвідомлення цілей, планування, організації своєї діяльності, самоаналізу і самооцінки свого стану, способів самовизначення та ін.

Ми виходимо з того, що для забезпечення успішності в досягненні результатів необхідно створити спеціальні умови. Ці умови характеризують можливості певної управлінської структури. Отже, перший параметр, який характеризує діяльність, є створення умов для її здійснення (або показує можливості управлінської структури). Другий параметр характеризує результат цієї діяльності. Напрямки діяльності, які визначаються по першому і другому параметрах, ми встановили як фактори цих параметрів. У кожному випадку - це специфічні, власні фактори, хоча вони і поєднуються загальною структурою людської діяльності.

Кожний фактор характеризується критеріями першого порядку, які

виробляються подальшою декомпозицією напрямків діяльності відповідної управлінської структури. Наприклад, до параметру «створення умов для функціонування і розвитку» будь-якої управлінської структури належить фактор «планування».

Цей фактор розкривається по-різному для закладу, адміністрації, педагога, учня. У кожному випадку свої потреби, свої умови, свої цілі діяльності. Отже, критерії першого порядку будуть відрізнятися один від одного на кожному щаблі управління. Для врахування специфіки й місцевих умов критерії першого порядку деталізуються критеріями другого порядку, які матеріалізуються в наказах, розпорядженнях, положеннях тощо. При зміні ситуації, зовнішніх чи внутрішніх вимог змінюються накази, розпорядження, положення, а разом із ними і критерії другого порядку. При зміні державних вимог – критерії першого порядку. Найбільш рухомим є останній шар моделі. Доведення моделей діяльності, які оформлюються стандартними вимогами, до критеріїв другого порядку, вимагає формалізації результату, більш чіткого його осмислення, що робить діяльність більш усвідомленою і вмотивованою.

Норма-зразок (еталон, стандарт), що розробляється на державному рівні і задає основні в нормовані орієнтири діяльності об'єктів у вигляді параметрів, факторів і критеріїв I порядку, називається базовим.

На рівні навчального закладу можна запропонувати наступні моделі: діяльності навчального закладу; діяльності керівних працівників (директора, заступника директора, завідуючого відділенням); діяльності вчителів; діяльності учнів.

Для створення таких моделей виділяються параметри, фактори, критерії I і II порядку на основі державних унормованих вимог (положень, рішень, постанов, наказів та ін.).

Наступним кроком у створенні моделі (стандарту) діяльності управлінської структури є визначення вагомості параметрів, факторів, критеріїв першого порядку. Це робиться методом експертної оцінки.

Вагомість критеріїв першого порядку визначає Міністерство освіти і науки

України. Підрахунки коефіцієнтів відповідності проводиться на місцях за критеріями другого порядку. В основі кожного критерію покладений відповідний документ - вимога, де встановлено, чому саме повинна відповідати діяльність.

Для вимірювання в моніторингових процедурах використовується кваліметричний підхід, який забезпечує кількісну оцінку якості діяльності.

Норма-зразок об'єкту з якісно-кількісними характеристиками, що дозволяє у математизованій формі відбиті ступінь його (об'єкту) реального розвитку, називається кваліметричною моделлю.

Кваліметрія - наукова дисципліна, яка вивчає методологію і проблематику комплексних кількісних оцінок якості будь-яких об'єктів - предметів або процесів. Вона поділяється на теоретичну і прикладну. Теоретична кваліметрія абстрагується від конкретних об'єктів і вивчає загальні закономірності та математичні моделі, що пов'язані з оцінкою якості. Предметом теоретичної кваліметрії є підвищення точності і зменшення трудомісткості кількісних оцінок якості та обґрунтування сфер найбільш раціонального використання кожного з кваліметричних методів. Прикладна кваліметрія розробляє методи кількісної оцінки якості.

Кваліметричний підхід (квалі - якість, метрію - міряти) передбачає кількісний опис якості предметів або процесів (кількісна оцінка якості).

Основний метод кваліметрії - експертний. У теперішній час розвивається педагогічна кваліметрія - це використання методів загальної кваліметрії в педагогічних вимірюваннях для кількісної оцінки психолого-педагогічних і дидактичних об'єктів. Основний метод педагогічної кваліметрії є метод групових експертних оцінок (метод Дельфі) [38].

Педагогічна кваліметрія - міждисциплінарна наука, яка поєднує в собі педагогіку, математику, загальну кваліметрію, соціологію, кібернетику тощо.

Частиною педагогічної кваліметрії є педагогічна експертиза. Це сукупність процедур, необхідних для одержання колективної думки у формі експертного судження про педагогічний об'єкт. Теоретичною базою педагогічної експертизи є методи експертних оцінок і такі методи соціологічних досліджень, як анкетування і тестування. З методів експертних оцінок використовуються метод рейтингу

(метод оціночної класифікації) і метод бальних оцінок. З методів соціологічних досліджень - анкетування. Основна методика - групова експертна оцінка. За допомогою цієї методики проводиться формування колективного судження. Основним правилом групової експертної оцінки є створення умов для індивідуального опитування експертів (вони не повинні спілкуватися і обговорювати будь-які питання). Для проведення групової експертної оцінки підбираються кваліфіковані професіонали-експерти. Заздалегідь складаються питання, які пропонують експертам. Вони проставляють бали (бальну оцінку або ранг) проти кожного питання. Потім проводиться статистична обробка результатів опитування. Завершується цикл повторним пред'явленням анкет експертам для остаточного узгодження за результатами обробки. Цикл експертизи повторюється 3-4 рази.

Вагомість показників, які включаються у кваліметричну модель діяльності певної управлінської структури, визначається на основі принципів кваліметрії [36].

Принцип перший. Якість - це сукупність властивостей продукції, що обумовлюють її придатність задовольняти певні потреби.

Отже, якість розглядається як складна властивість об'єкту як сукупність властивостей продукту її діяльності. Ми використовували цей принцип, розкладаючи діяльність на складові першого, другого, третього рівня тощо.

Наприклад, для чого необхідна безперервна освіта? Для оцінки ситуації, визначення свого місця і місії в ній. Для того, щоб мати «свіжі» знання. Щоб володіти спеціальними діями (фахові уміння). Так, для фактору «Безперервна освіта» у моделі діяльності викладача з'являються критерії першого порядку: методологічна грамотність, поповнення знань, розвиток фахових умінь.

Принцип другий. Придатність до використання продукції враховується з точки зору задоволеності конкретних суспільних та особистих потреб.

У нашому випадку під продукцією діяльності ми розуміємо: для учня - його знання, уміння і здатність їх використовувати в житті; для вчителя - моделювання занять, своєї взаємодії зі студентом для засвоєння останніми змісту навчання, методичні розробки, підвищення свого професійного рівня та ін.

Цей принцип наголошує на тому, що оцінку продукту діяльності будь-якого виконавця в освіті треба проводити як самооцінку (задоволення особистих потреб) і зовнішню оцінку з боку батьків, колег, вищих управлінських структур тощо.

Ми використовували цей принцип у технології освітнього моніторингу, а також у розрахунках ступеня задоволеності виконанням кожного критерію.

Принцип третій. Взаємозв'язок між якістю і складними та простими

Традиційно в науковій літературі як головна характеристика будь-якого управління розглядається його ефективність. Оскільки цей термін набув найбільшого поширення у спеціальних джерелах, що висвітлюють проблеми управління виробничими системами, то виникає необхідність його уточнення щодо теорії управління.

У численних публікаціях з теорії управління загальноосвітнім навчальним закладом не існує єдиної думки щодо використання цього терміну. Всю сукупність трактувань змісту поняття «ефективність управління загальноосвітнім навчальним закладом» можна згрупувати у три взаємопов'язані напрямки.

Типовим для першого напрямку є визначення ефективності управління як «відношення досягнутого результату до заздалегідь запланованого». Тобто «ефективність управління - це результат досягнення цілей управлінської діяльності» [26]. І в цьому визначається, наскільки досягнуто цілей управління.

Для другого напрямку характерне визначення ефективності управління як «кількості витрачених ресурсів для досягнення корисного результату». Тому вводиться поняття «продуктивність», яка визначається як характеристика діяльності, що показує співвідношення між корисністю отриманих за якийсь період часу результатів і пов'язаних з ними витратами. Відзначається, що: «... під ефективністю управління ми розуміємо характеристику, що відображає відношення між досягнутою і можливою продуктивністю» [32].

Ураховуючи складність визначення цього поняття, його багатоаспектний характер, на концептуальному рівні обґрунтовуються трактування ефективності управління загальноосвітнім навчальним закладом як «чотирьох-компонентної освіти», що включає: цільову, ресурсну, соціально-психологічну і технологічну



ефективність.

Ці критерії далі деталізуються критеріями другого порядку. Наприклад, критерій «Моделювання заняття» включає такі дії (критерії другого порядку): аналіз та добір змісту навчання, планування спільної діяльності зі студентами по засвоєнню цього змісту. «Планування», у свою чергу, розбивається далі на такі дії: здійснення педагогічного відбору особистісно-орієнтованих прийомів навчання; забезпечення переходу загальних цілей освіти студентів в цілі навчальної дисципліни, теми заняття і в цілі студента; складання і застосування різнорівневих завдань; забезпечення доступу студентів до необхідної інформаційної бази тощо.

Декомпозиція може проводитися кожним навчальним закладом по-різному, з урахування його пріоритетів, умов, специфіки ін.

Принцип четвертий. Окремі властивості (прості та складні) можуть бути вимірними у специфічних для кожної властивості одиницях вимірювання. У результаті такого виміру визначається значення абсолютних показників властивостей  $P_i$  ( $i = 1, 2, \dots, n$ ). Як абсолютний показник, ми для усіх властивостей, виокремили ранг (бал). В основі ранжування «закладені» порівняльна та інтервальна шкали.

Принцип п'ятий. Значення абсолютних показників можна знаходити за допомогою:

- фізичних експериментів (методами метрології: вимірювання геометричних розмірів, ваги, твердості, ін.);
- експериментів (методами експериментальної психології - експертне вимірювання);
- побудови аналітичних моделей функціонування об'єкту - методами визначення ефективності, розробленими технічними та економічними науками.

Принцип шостий. Крім абсолютного показника  $P_i$ , проста або складна властивість може характеризуватися і відносним показником  $K_i$ .

Відносний показник (оцінка) визначається зіставленням абсолютного показника  $P_i$  з еталонним (базовим) абсолютним показником  $P_i^{Et}$ , що відображає



$$2*2=4;$$

1 чол. виставив 1 бал, відповідно,

$$1*1=1;$$

Усього виставлено 40 балів, а брали участь в експертизі 10 осіб. Отже, середня арифметична величина дорівнює:  $40 / 10 = 4$ ;

Підраховується вагомість від максимально можливих балів:

Вища оцінка 5 балів, брали участь в оцінюванні 10 експертів, значить, кількість максимально можливих балів становить:  $5 * 10 = 50$ .

Вагомість підраховується на основі таких міркувань: якщо 50 балів становить 1, то 40 балів становитиме  $x$ . Тоді  $x = 40*1 / 50 = 0,8$ . Важливо пам'ятати, що кількість балів у оцінці одного експерта не повинна повторюватися.

3) Проводиться перевірка валідності анкети. Валідність - це спроможність тесту або анкети вимірювати те, що вона повинна вимірювати за замислом організаторів. Ми перевіряли валідність за коефіцієнтом згоди.

$$B = \frac{(a_1 + a_2 + \dots + a_n)}{100 * n}$$

де  $n$  - число показників в анкеті,  $a_1 \dots a_n$  - % експертів, які вибрали найвищий бал із кожного питання.

Норма-зразок об'єкту з якісно-кількісними характеристиками, що дозволяє в математизованій формі відбити ступінь його (об'єкту) реального розвитку, називається кваліметричним еталоном, або стандартом цього об'єкту (кваліметричною моделлю).

Алгоритм створення кваліметричної моделі (стандарту) діяльності кожної управлінської структури такий:

1. На підґрунті загальної структури діяльності визначаються характерні показники цієї діяльності, які становлять основу моделі.

2. Декомпозиючи загальні цілі діяльності, встановлюються фактори цієї діяльності (напрямки).

3. Декомпозуючи кожний напрямок за допомогою визначення часткових цілей конкретної управлінської структури, визначаються критерії першого порядку.

4. Критерії другого порядку визначаються на місцях, розкриваючи вимоги до кожного критерію першого порядку.

5. Визначення вагомості кожного параметру, фактору, критерію першого порядку здійснюється методом експертної оцінки або ранжуванням (метод Дельфі).

6. Оформлення моделі діяльності (стандарту) у вигляді окремих карток.

На підґрунті викладеного вище була розроблена науково-методична база для відстеження розвитку кожної управлінської структури навчального закладу. Це дало змогу перевірити достовірність запропонованої моделі наскрізно-адаптивного управління навчальним закладом, встановити її межі використання та застосувати в практиці управління.

Отже, інструментарій освітнього моніторингу на рівні навчального закладу складається з кваліметричних моделей: діяльності студента, викладача, адміністратора, а також аналізу діяльності навчального закладу.

Підсумовуючи викладене, можна зазначити, що освітній моніторинг може використовуватися на різних рівнях управління закладом освіти: керівний (директорський), адміністративний (заст. директора, педагогічний колектив), педагогічний (викладацький), студентський.

Виходячи з того, що цільові функції суб'єктів управління різні, на кожному управлінському рівні і для кожного конкретного випадку розроблюється відповідний освітній моніторинг, який здійснюється у три етапи:

1. вироблення інформації про стан керованого об'єкту на «вході»;
2. поточна діагностика та спрямування процесу на заданий результат;
3. вироблення інформації про стан керованого об'єкту на «виході».

Інструментарієм освітнього моніторингу є факторно-критеріальні моделі діяльності, які розробляються на основі кваліметричного підходу:

виділяються фактори впливу на конкретну діяльність (учня, вчителя,

директора);

визначаються змістовні критерії для кожного фактора;

обчислюються вагомості факторів і критеріїв;

отримані дані зводяться у спеціальну таблицю, що закінчується графою, в якій зазначається коефіцієнт проявлення критеріїв. Цей коефіцієнт являє собою бальну оцінку в частках одиниці.

Таблиця 1.

**Базова кваліметрична модель діяльності керівника навчально-виховного закладу при рефлексивному управлінні**

<b>Фактор, який впливає на діяльність керівника</b>	<b>Вагомість фактору</b>	<b>Змістові критерії діяльності, які забезпечують позитивність впливу на певний фактор</b>	<b>Вагомість критерію</b>	<b>Коефіцієнт прояву критерію</b>
1. Соціальний тонус	0,125	1. Активність керівника (здатність до соціальних дій та взаємодій) 2. Комунікативність 3. Наявність ціннісних орієнтацій 4. Оцінка керівником власної позиції у взаємовідносинах з іншими	0,25 0,25 0,25 0,25	K1 K2 K3 K4
2. Здатність керівника до самокерованого розвитку	0,125	5. Готовність до самовизначення власного потенціалу саморозвитку 6. Готовність до самореалізації потенціалу 7. Готовність до самоуправління 8. Здатність визначати норми та принципи колективної діяльності	0,25 0,25 0,25 0,25	K5 K6 K7 K8

3.Здатність до миследіяльності	0,125	9.Готовність до здійснення рефлексивного аналізу. 10. Готовність до здійснення ситуативного аналізу. 11. Готовність визначити та пояснити ключові характеристики бажаного стану загальноосвітнього навчального закладу 12. Здатність до рефлектопрактик 13. Здатність бачити та встановлювати взаємовідносини різних елементів освітньої системи	0,2 0,2 0,2 0,2	K9 K10 K11 K12 K13
4.Здатність до мислекомунікації	0,125	14.Здатність мислити в «голос» 15..Здатність надавати для контролю не тільки результати власної праці але і процес мислення 16. Здатність до відтворення декількох конфігурацій різних версій у межах єдиного проекту. 17. Знання мови схем та здатність їх відтворення. 18..Здатність випрацьовувати власні технологічні форми. 19. Здатність враховувати вимоги усіх позицій у послідовності власних дій.	0,15 0,18 0,15 0,18 0,18 0,16	K14 K15 K16 K17 K18 K19
5.Здатність до «чистої» миследіяльності	0,125	20. Здатність зв'язувати образи, уявлення, поняття та визначати можливості їх змін та використання. 21. Здатність обґрунтовувати власні висновки та регулювати свою поведінку.	0,5 0,5	K20 K21
6.Здатність до конструювання	0,125	22.Здатність до організаційної роботи. 23. Здатність до конструювання та проектування. 24. Здатність до розробки програми розвитку навчального закладу. 25. Здатність до побудови моделей власної діяльності.	0,25 0,25 0,25 0,25	K22 K23 K24 K25
7.Безперервна освіта	0,125	26. Кваліфікаційні вимоги 27. Поновлення фахових знань з управління загальноосвітнім навчальним закладом 28. Розвиток фахових умінь із управління навчальним закладом 29. Рівень рефлексивної культури	0,25 0,25 0,25 0,25	K26 K27 K28 K29

8.Посадові обов'язки	0,125	<p>30. Знання та використання концептуальних законодавчо-нормативних актів про освіту, документів Міністерства освіти.</p> <p>31. Забезпечення сучасної державної освітньої політики у роботі навчального закладу</p> <p>32. Здійснення системного й комплексного підходу до управління на високому рівні</p> <p>33. Реалізація управлінських функцій</p>	0,25 0,25 0,25 0,25	K30 K31 K32 K33
-------------------------	-------	---	------------------------------	--------------------------

### Висновки до розділу III

Організаційна структура рефлексивного управління на основі цілісної концепції, передбачає взаємообумовлені перетворення процесу, структури й технології управління. Специфіка процесу рефлексивного управління школою детермінує створення його особливої організаційної структури, побудова якої дозволяє кожній школі визначати необхідний і достатній компонентний склад організаційної структури з урахуванням своїх ресурсів.

Ефективність рефлексивного управління школою являє собою відношення досягнутих школою результатів на певному етапі самокерованого розвитку до результатів, отриманих на попередньому його етапі. Таке визначення ефективності узгоджується з розумінням рефлексивного управління з перевагою позитивного зворотного зв'язку.

Система критеріїв оцінки рефлексивного управління, що включає інтегральні показники (соціальний тонус, практична готовність до самокерованого розвитку, критерії інтенсифікації й удосконалювання) і функціональні (рефлексивність і сприйнятливість до керівних впливів) окремі аспекти, що характеризують ефективність рефлексивного управління.

Провідною умовою ефективності рефлексивного управління закладу є розвиток рефлексії керівників (навчального закладу, вчителів) як у процесі реалізації технології рефлексивного управління загальноосвітнім навчальним закладом, так і в ході спеціально організованого навчання в рамках конкретної загальноосвітнього навчального закладу. Основними методами, що забезпечують розвиток рефлексії педагогів конкретної загальноосвітнього навчального закладу, є рефлексивно-аналітична бесіда, розв'язання ситуацій-проблем та імітаційне моделювання та ігри, тренінги.



## ВИСНОВКИ

Виходячи з гуманітарно-культурологічного підходу до розуміння рефлексії, визначення рефлексивного управління навчально-виховним закладом буде наступним.

Рефлексивне управління НВЗ - полісуб'єктна діалогічна взаємодія, у якій зворотні зв'язки здійснюються переважно у вигляді рефлексивних процесів. Воно забезпечує доцільний напрямок саморозвитку загальноосвітнього навчального закладу на основі власних тенденцій за допомогою надання її суб'єктам «підстав», що дозволяють перевести їх з позиції «реагування» в позицію «інтенсивного самокерованого розвитку».

Рефлексивне управління навчальним закладом є управлінським феноменом і як управлінський процес, і як управлінська діяльність.

Рефлексивне управління як феномен має спеціальне призначення, що полягає у створенні умов для виявлення школою і її компонентами власної активності для переходу до самокерованого розвитку інтенсивного типу.

Рефлексивне управління реалізується через системну рефлексію загальноосвітнього навчального закладу, об'єктом якої є її минулий досвід, можливості внутрішнього й зовнішнього середовища, взаємодія з навколишньою дійсністю.

Закономірність, що характеризує рефлексивне управління на рівні «зовнішнє середовище - навчально-виховний заклад», забезпечує умови для перетворення гомеостатичних механізмів у гомеодинамічні. Вона знаходить своє вираження в реалізації таких принципів: ефективне використання суб'єктами можливостей, що породжуються змінами зовнішнього середовища; принцип багатокритеріальної постановки й вирішення управлінських завдань.

На рівні «навчально-виховний заклад - компоненти навчально-виховного закладу» значуща закономірність, що характеризує залежність активності й самостійності кожного компонента від умов, які забезпечують не тільки актуалізацію наявних у нього можливостей самокерованого розвитку, але і їх ріст.

Ця закономірність виявляється в принципах структурування завдань і змісту рефлексивного управління, варіативності й гнучкості, комп'ютеризації управлінської діяльності.

Закономірність, що розкриває залежність актуалізації потенціалу саморозвитку учасника освітнього процесу від ступеня відкритості взаємодії його з іншими суб'єктами, орієнтує на вибір змісту й стратегії керівного впливу в рефлексивному управлінні відповідно до принципу створення «вільного простору» для ініціативи й індивідуальної відповідальності, із принципом єдності координації й спеціалізації діяльності.

Процес рефлексивного управління може бути представлено у вигляді трьох етапів: рефлексивний аналіз, впровадження керівного інтенсифікуючого впливу, забезпечення стійкості переходу загальноосвітнього навчального закладу зі стану екстенсивного самокерованого розвитку в стан інтенсивного самокерованого розвитку. Кожен з етапів розглядається як певний якісний рівень взаємодії суб'єктів загальноосвітнього навчального закладу, що характеризується саморозвитком керівних та керованих, їх взаємодії, і тому має самостійну цінність.

Рефлексивне управління - цілісний процес, що розвивається, має структурні компоненти.

Рефлексивний аналіз як перший етап процесу рефлексивного управління навчально-виховним закладом забезпечує визначення параметрів його вихідного стану, дослідження стану взаємодії суб'єктів у часі.

Другий етап - введення інтенсифікуючого впливу, забезпечує перехід навчально-виховного закладу в стан нестійкості й формування в цій невизначеності вибору нею траєкторії самокерованого розвитку.

Третій етап - забезпечення стійкості переходу навчально-виховного закладу зі стану екстенсивного самокерованого розвитку в стан інтенсивного самокерованого розвитку, створює умови для стійкої переваги на біфуркаційному етапі процесу самокерованого розвитку загальноосвітнього навчального закладу до максимально повного використання нею своїх можливостей і ресурсів навколишнього середовища.

Рефлексивне управління як управлінська діяльність має специфічні особливості за цілями, мотивацією й складом операційного компонента. Її мотивом служить усвідомлення керівником потреби будувати своє відношення до себе самого, до світу в цілому на рефлексивному підґрунті з особистісною орієнтацією «на інших». Мета цієї діяльності полягає в переведенні загальноосвітнього навчального закладу в гомеодинамічний нестійкий, але керований і стійкий режим інтенсивного самокерованого розвитку.

Операційний компонент - сукупність дій і операцій керівника, за допомогою яких здійснюється рефлексивне управління.

Технологія рефлексивного управління навчально-виховним закладом складається з таких етапів: генерування інформації для системної рефлексії суб'єктів навчального закладу, рефлексія керівника, організація системної рефлексії навчального закладу, організація побудови суб'єктами проекту нового якісного стану навчального закладу, забезпечення реалізації проекту.

.Тому можна зробити певні висновки.

1. Динаміка конкретної мети рефлексивного управління навчально-виховним закладом орієнтує на оцінку його ефективності, що враховує як досягнення певного результату, так і сам процес. Дослідження ефективності рефлексивного управління загальноосвітнім навчальним закладом як відношення досягнутого стану до початкового передбачає систему критеріїв, яка включає інтегральні та функціональні показники.

2 Соціальний тонус як інтегральний критерій відображає налаштованість індивідуального або групового суб'єкта, що визначає спрямованість та інтенсивність його самокерованого розвитку. Високий соціальний тонус є необхідною умовою активного процесу самокерованого розвитку суб'єкта, зростання його творчого потенціалу.

3. Соціальний тонус визначає спрямованість та інтенсивність самокерованого розвитку суб'єкта, у свою чергу, є результатом цього процесу, а іншим інтегральним критерієм виступає практична готовність закладу (компонента, особистості) до самокерованого розвитку.

4. Інтегральний критерій інтенсифікації дозволяє встановити рівень використання суб'єктом своїх можливостей і ресурсів навколишнього середовища.

5. Вдосконалення як інтегральний критерій відображає зміни у можливостях закладу. Показники критерію виділяються для кожної групи суб'єктів закладу та їх взаємодії.

6. Система інтегральних і функціональних критеріїв оцінки рефлексивного управління досить гнучка і може використовуватися на різних рівнях взаємодії закладу: «навколишнє середовище - навчальний заклад», «навчальний заклад - компонент закладу», «компонент навчального закладу - компонент навчального закладу», «навчальний заклад - особистість».

## СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Бех І.Д. Виховання особистості: у 2 кн.: навч.-метод. видання / І.Д. Бех. - Кн.1. Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. - К.: Либідь, 2003. - 280 с.
2. Бібік Н. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування / Н. Бібік / Під заг. ред О.В.Овчарук. - К.: «К.І.С.», 2004. - С.47-52- (Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики).
3. Бондар В.І. Управлінська діяльність директора школи: дидактичний аспект / В. І. Бондар. - К.: Радянська школа, 1987.
4. Бондар В.І. Теорія і технологія управління процесом навчання в школі / В. І. Бондар. - К., 2000. — 192с.
5. Бондаревская Е.В. Парадигмальний підхід к разработке содержания ключевых педагогических компетенций /Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич // Педагогика. - 2004. - № 10. - С.23-31.
6. Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно- ориентированного образования / Е.В. Бондаревская. - Ростов на Дону: Изд-во РПУ, 2000.-352 с.
7. Бондаренко А.К. Заведующий дошкольним учреждением: Пос. для заведующих дошкольним учреждением / Бондаренко А.К., Поздняк Л.В., Шкатулла В.И. - М.: Просвещение, 1984. - 223 с.
8. Булгакова В. Порівняльна характеристика підходів до визначення понять “компетентність” та “компетенція” / В. Булгакова // Педагогічні основи навчально-виховного процесу у вищих закладах освіти України: 36 наук. пр. - Т.2: (Проблеми сучасності: культура, мистецтво, педагогіка). - Харків-Луганськ: Стиль Іздат, 2004. - С. 13-18.
9. Васильченко Л.В. Професійна компетентність керівника школи / Л.В. Васильченко, І.В. Гришина. -Х.: Основа, 2006. - 208 с.
10. Васянович Г.П. Педагогіка вищої школи / Г.П. Васянович. - Львів: Ліга-Прес, 2000. - 100 с.
11. Введенский В.Н. Моделирование профессиональной компетентности

педагога / В.Н. Введенский // Педагогика. - 2003. - № 10. - С.51-55.

12. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи: Підручник за модульно-рейтинговою системою навчання для студентів магістратури. / С.С. Вітвицька. - Київ: Центр навчальної літератури, 2006.- 384 с.

13. Волкова О.О. Феномен професійної рефлексії / О.О. Волкова // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: 36. наук. пр. - Запоріжжя: ЗОППО, 2007. - Вип.41. - С.87-91.

14. Гладуш В. А. Педагогіка вищої школи: теорія, практика, історія. Навч. посіб. / В. А. Гладуш, Г. І. Лисенко-Д., 2014. -416 с. У

15. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У.Гончаренко. - К.: Либідь, 1997. - 374 с.

16. Грабарь М.И. Применение математической статистики в педагогических исследованиях / М.И. Грабарь, К.А. Краснянская. - М.: Педагогика, 1977. - 136 с.

17. Гушлевська І. Поняття компетентності у вітчизняній та зарубіжній педагогіці / І. Гушлевська. - Шлях освіти. - 2004. - № 3. - С.22-24.

18. Даниленко Л.І. Управління інноваційною діяльністю в загальноосвітніх навчальних закладах: монографія / Л.І. Даниленко. - К.: Міленіум, 2004. -358 с.

19. Єльнікова Г.В. Організація діяльності педагогічного колективу ніколи щодо контролю за засвоєнням учнями змісту навчання: навчальний посібник / Г.В. Єльнікова. - Харків: ХОІНОПП, 1996. - 60 с.

20. Єльнікова Г.В. Наукові основи розвитку управління загальною середньою освітою в регіоні: [монографія] / Г.В. Єльнікова. - Харків: Крок, 1999.- 303с.

21. Єрмак Н. Формування і розвиток професійно значущих якостей керівника сучасної ніколи (регіональна модель) / Н. Єрмак // Рідна школа. - 2005. - №1. - С.25-27.

22. Инновационные процессы в повышении профессиональной компетентности организаторов народного образования / под ред. Е.П.Тонконогой.

- С-Пб.: ИОВ РАО, 1994. - 137 с.

23. Исаев И.Ф. Профессионализм преподавателя: культура, стиль, индивидуальность: учебное пособие / И.Ф. Исаев, Л.Н. Макарова. - М.; Белгород: Изд-во БГУ, 2001. - 196 с.

24. Карамушка Л. М. Психологія управління закладами середньої освіти: монографія / Л. М. Карамушка. - К.: Ніка-Центр, 2000. - 332 с.

25. Кириченко М.О. Управління загальноосвітнім навчальним закладом (методологічний аспект): автореф. дис. на здобуття наук, ступеня канд. педаг. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / М.О. Кириченко. - Київ, 2001. - 19 с.

26. Кларин М.В. Педагогическая технология в учебном процессе (Анализ зарубежного опыта) / М.В. Кларин. - М.: Знание, 1989. - 154 с.

27. Кларин М.В. Интерактивное обучение - инструмент освоения нового опыта / М.В. Кларин // Педагогика. - 2000. - № 7. - С. 12-18.

28. Коломийський Н. Л. Психологія менеджменту в освіті (соціально-психологічний аспект): монографія / Н. Л. Коломийський. - К.: МАУП, 2000. - 286 с. Королюк С.В. Розвиток управлінської культури керівника загальноосвітнього навчального закладу в процесі підвищення кваліфікації: дис. .. канд. пед. наук: 13.00.01 / Світлана Вікторівна Королюк. -К., 2005.- 197 с.

29. Комаренко Н. Г. Форми організації методичної роботи в гімназії: автореф. дис. на здобуття наук, ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 “Загальна педагогіка та історія педагогіки” / Н. Г. Комаренко. — Одеса, 1997.- 24 с.

30. Королюк С.В. Андрагогічні підходи до розвитку управлінської культури керівників загальноосвітніх навчальних закладів /С.В. Королюк // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: 36. наук. пр. - Запоріжжя: 301111Ю, 2007. - Вип.42. - С.228-232.

31. Краевский В.В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах / В.В. Краевский, А.В. Хуторский // Педагогика. - 2003. - № 2. - С.3-10.

32. Крижко В.В. Менеджмент в освіті / В.В. Крижко, Є.М. Павлютенков. - К., 1998. - 197 с.
33. Крижко В.В. Управління освітою. Прагнення до змін чи вимога часу? / В.В. Крижко, В.І. Паскар // Тенденції розвитку вищої освіти в Україні: європейський вектор. Матеріали міжнародної науково-практичної конференції, Ялта (10-12 березня 2011 року.) - Ялта: РВНЗ КГУ, 2011. - Ч. 2.- С.175-179.
34. Кудрявцев Т.В. Психологический анализ профессионального самоопределения личности / Т.В. Кудрявцев, В.Ю. Шегурова // Вопросы психологии. - 1983. - № 2. - С.51-59.
35. Луценко Л.И. Компетентностная модель повышения квалификации директора школы / Л.И. Луценко // Педагогика. - 2005. - № 3. С.61-68.
36. Мармиза О. І. Менеджмент в освіті: секрети успішного управління / О. І. Мармиза. - Харків: ВГ «Основа», 2005. - 176 с.
37. Маркова А.К. Психологические проблемы повышения квалификации / А.К. Маркова // Педагогика . - 1992. - № 9-10. - С.65-67. Маркова А.К. Психология труда учителя / А.К. Маркова. - М.: Просвещение, 1993. - 192 с.
38. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова: книга для учителя. - М.: Международная педагогическая академия, 1996. - 307 с.
39. Мармаза О.І. Основи теорії та практики стратегічного управління закладами освіти / О.І. Мармаза // Психолого-педагогічна підтримка навчально-виховного процесу. - Х.: Основа, 2003. - Вип.2. - С.53-80.
40. Мармаза О.І. Менеджмент в освіті: дорожня карта керівника / О.І. Мармаза. - Харків: Основа, 2007. - 448 с.
41. Маслов В.І. Наукові основи та технології компетентного управління загальноосвітнім навчальним закладом: монографія / В. І. Маслов, О. С. Боднар, К. В. Гораш. - Тернопіль: Крок, 2012, - 320 с.
42. Мескон М.Х. Основи менеджмента / М.Х. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоури: пер. с англ.: А.А.Бнковского, Е.В.Вншинской, М.А.Майоровой и др. - М.: Дело, 1992. - 702 с.



43. Овчарук О.В. Розвиток компетентісного підходу: стратегічні орієнтири міжнародної спільноти / [під заг. ред О.В.Овчарук]. - К.: «К.І.С.», 2004. - С.6-15. - (Компетентісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики).
44. Освітні технології: навч.-метод посібник / [О.М.Пехота, А.З.Кіхтенко, О.М.Любарська та ін. ]; за заг. ред.. О.М.Пехоти - К.: А.С.К., 2002.- 255с.
45. Пометун О.І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентісного підходу в досвіді зарубіжних країн / О.І. Пометун; під заг. ред О.В.Овчарук. - К.: «К.І.С.», 2004. - с. 16-25. - (Компетентісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики).
46. Пометун О.І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: наук.-метод. посібник / О.І. Пометун та ін. - К.: Вид-во А.С.К., 2004. - 192 с.
47. Селевко Г. К. Педагогические компетенции и компетентность / Г.К. Селевко // Сельская школа. - 2004. - № 3. - С.29-32.
48. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: учебное пособие / Г. К. Селевко. - М.: Народное образование, 1998. - 256 с.
49. Селіверстова Н.І. Управління підготовкою педагогів-менеджерів в альтернативній вищій школі: автореф. дис. на здобуття наук, ступеня канд. педаг. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» /Н.І. Селіверстова. - Київ, 1996. -21 с.
50. Симонов В.П. Педагогический менеджмент; 50 ноу-хау в управлений педагогическими системами: учебное пособие / В.П.Симонов. - М.: Рос. педагогическое агентство, 1997. - 264 с.
51. Сиротенко Г.О. Шляхи оновлення освіти: науково-методичний аспект / Г.О.Сиротенко. - Х: Основа, 2003. - 93 с.
52. Спирин Л.Ф. Профессиограмма как модель личности будущего педагога / Л.Ф. Спирин // Пути совершенствования системы профессионально-педагогической направленности (формирование готовности студента учительскому труду). - Саратов: Изд-во Саратовский гос. пед. ин-т, 1987.

- Вип.8. - С.55-56.

53. Таланчук Н.М. Системно-функциональная теория управления воспитательным процессом // Воспитание - синергетическая система ориентированного человековедения: Базисная концепция воспитательного процесса в школе / [сост. Н.М.Таланчук]. - Казань: Изд-во «Дом печати», 1998.- 177 с.

54. Теоретичні і методичні засади моделювання фахової компетентності керівників закладів освіти: монографія / Г. В. Єльнікова, О. І. Зайченко, В. І. Маслов та ін.; за ред.. Г. В. Єльнікової.- К.- Чернівці: Кн.- XXI, 20Ю.-460с.

55. Тлумачний словник української мови / [за ред. В.С.Калашника].- 2-ге вид., випр. і доп. - Х.: Прапор, 2004. - 992 с.

56. Троцько Г.В. Гуманістична спрямованість спілкування учасників виховного процесу у вищій школі / Г.В. Троцько // Теорія та методика навчання та виховання: зб. наук. пр. - Харків: ХНПУ ім. Г.С.Сковороди, 2005. -Вип.15. - С.3-8.

57. Управленческие знания и умения директора общеобразовательной школы: методические рекомендации / [научн. ред. Г.П.Чепуренко]. - Ленинград: ЛОИУУ, 1991. - 51 с.

58. Хуторский А.В. Практикум по дидактике и современным методикам обучения / А.В. Хуторский. - СПб: Питер, 2004. - 541 с.

59. Хуторский А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования / А.В. Хуторский // Народное образование. - 2003. - № 2. - С.58-64.

60. Цимбалюк І.М. Психологія спілкування: навчальний посібник / І.М. Цимбалюк. - К.: «Професіонал», 2004. - 304 с.

61. Чошанов М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения: методическое пособие / М.А. Чошанов. - М.: Народное образование, 1996. - 160 с.

62. Шакуров Р.Х. Социально-психологические основы управления: руководитель и педагогическая коллектив / Р.Х. Шакуров. - М.: Просвещение, 1990. - 208 с.

63. Шаповал Р.В. Специфіка функціонування сучасних дошкільних навчальних закладів / Р.В.Шаповал // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту: зб. наук. пр. - Харків: Харківська державна академія дизайну і мистецтв, 2007. - № 9. - С. 133-135.

64. Шаповал Р.В. Управлінська компетентність керівника дошкільного навчального закладу як психолого-педагогічна проблема /Р.В.Шаповал // Педагогіка та психологія: зб. наук. пр. - Харків: Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди, 2007. -Вип.12. - С.37-42.

65. Шаповал Р.В. Сутність управлінської компетентності керівника дошкільного навчального закладу / Р.В.Шаповал // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: зб. наук. пр. - Київ-Запоріжжя: Ін-т педагогіки і психології професійної освіти АПН України, ЗОШПО, 2008. - Вип.52. - С.353-359.

66. Шаповал Р.В. Технологія формування управлінської компетентності керівника дошкільного навчального закладу / Р.В.Шаповал // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту: зб. наук. пр. - Харків: Харківська державна академія дизайну і мистецтв, 2007. - № 12. - С.153-156.

67. Шаповал Р.В. Експериментальна перевірка способів здійснення управлінської підготовки керівника дошкільного навчального закладу // Гуманізація навчально-виховного процесу: Зб. наук. пр. - Слов'янськ: Слов'янський державний педагогічний університет, 2008. - Вип. ХЫ. - С.119-124.

68. Шаповал Р. В. Сучасний дошкільний навчальний заклад і управлінська компетентність його керівника: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. [«Наука і соціальні проблеми суспільства: освіта, культура, духовність»], (Харків, 20-21 травня, 2008) / Міністерство освіти і науки України, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди. - Харків, 2008. - 4.1. - С.90-94.

69. Шишов С.Е. Мониторинг качества образования в школе / С.Е. Шишов, В.А. Кальней. - М.: Центр «Зйдос», 1999. - 446 с.

70. Шифрин М.Б. Стратегический менеджмент / М.Б. Шифрин. - СПб.:

Питер, 2006. - 240 с.

71. Щербань П. Мистецтво управління - це насамперед мистецтво бути чесним / П. Щербань // Рідна школа. - 1999. - № 1. - С.4-7.

72. Ягупов В.В. Педагогіка: навч. посібник / В.В. Ягупов. - К.: Либідь, 2003. - 560 с.

73. Янчук С.В. До розробки еталонної моделі професійної управлінської компетентності директора загальноосвітнього навчального закладу у сфері стратегічного управління розвитком освітньої системи / С.В. Янчук // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: Зб. наук. пр. - Київ-Запоріжжя: Ін-т педагогіки і психології професійної освіти АПН України, ЗОІППО, 2006. - Вип.40. - С.489-494.

## ДОДАТКИ

## Рівень розвитку рефлексивної культури

№	Питання	Варіанти відповідей			
		Справді, це так	Вірогідно, це так	Навряд це так	Це зовсім не так
1.	Існують ідеали професійного та особистого розвитку, на які я хотів би походити				
2.	Я часто оцінюю свої вчинки, думаю про свою особистість, про своє «Я», про те, як мене сприймають зі сторони				
3.	Я добре вмю прогнозувати розвиток подій в моєму житті, подумки аналізувати				
4.	Мої роздуми часто змушують мене вчиняти інакше, ніж я планував раніше				
5.	Я часто з професійної позиції думаю про те, як складаються для мене життєві обставини				
6.	Я часто думаю про характер моїх відношень з колегами, підлеглими і керівниками, про своє місце та роль у організаційному процесі				
7.	Я активний в своєму аналізі організаційного процесу				
8.	Я часто аналізую своє відношення до своєї роботи				
9.	Я часто думаю про те, що був змозі вирішити свої життєві проблему якось інакше				
10.	Я вважаю аналіз своїх вчинків, своєї особистості, життєвого шляху ефективним засобом самовиховання, цінною якістю особистості				
11.	Я часто подумки аналізую свої успіхи в пізнанні, професії, саморозвитку				
12.	Я радію, коли дізнаюсь про щось нове, невідоме мені раніше				
13.	Я часто думаю про цінності та сенс життя та професії				

14.	Я часто думаю про свої вчинки, їх наслідки, аналізую прожиті події свого життя				
15.	Я часто думаю про те, щоб реалізувати себе в житті та професії				
16.	Я готовий до самостійної постановці та вирішенню професійних завдань				
17.	Я часто думаю про те, що сам є творцем свого життя				
18.	Мої роздуми впливають на моє відношення до життя, до людей, на мою поведінку				
19.	Я намагаюся проявити себе у професії, знаходити творчий підхід до виконання завдань				
20.	Я думаю про свій стиль професійної діяльності				
21.	Я думаю про те як може скластися моє життя та кар'єра. У мене в голові є цілісна картина мого життя.				
22.	Я можу сказати, що реалізую свої особисті і професійні плани, та деякі з них вже втілив в життя				
23.	Я часто думаю про удосконалення своїх здібностей як особистості, як спеціаліста				
24.	Я часто думаю про свою кар'єру, про своє зростання в особистому та професійному плані				
25.	У мене як у особистості та професіонала існує свій погляд на речі, своя стійка позиція				
26.	У мене є побудована система поглядів на життя і професійну кар'єру				
27.	У мене є єсть програма особистісно-професійного самовдосконалення				

28.	Я обладаю значним творчим потенціалом, яким можна було б поділитися с колегами				
-----	--	--	--	--	--