

**ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ НАПН УКРАЇНИ**

**І. Г. ОСАДЧИЙ**

**СПРЯМОВАНИЙ РОЗВИТОК  
ОСВІТНІХ СИСТЕМ:  
ТЕОРІЯ, ТЕХНОЛОГІЯ, ПРАКТИКА**

**МОНОГРАФІЯ**

Київ – 2013

УДК 373.31.5.018  
ББК

Схвалено і рекомендовано до друку рішенням вченої ради Інституту педагогіки НАПН України (протокол № 2 від 21 січня 2013 року).

Рецензенти:

Л. І. Даниленко, доктор педагогічних наук, професор;  
Н. М. Лавриченко, доктор педагогічних наук, професор;  
Л. М. Калініна, доктор педагогічних наук, професор;  
Н. І. Клокар, доктор педагогічних наук, професор.

**Книга видана за сприяння**

голови ТОВ «Журавлиське» Холодівського Віктора Петровича,  
директора ПСП «Кривець» Гринюка Василя Михайловича,  
голови СФГ «Олко» Козлюка Олександра Миколайовича.

**ОСАДЧИЙ І. Г.**

Спрямований розвиток освітніх систем: теорія, технологія, практика:  
Монографія. – К.: Інформавтодор. – 2013  
ISBN

*У монографії розкрито теоретико-методологічні засади і технологію спрямованого розвитку освітніх систем – процесу їх прогресивного змінювання за обраним напрямом, визначеними змістом і тривалістю. На підставі результатів проведеного автором комплексного дослідження системи загальної середньої освіти сільської місцевості України розроблено педагогічну теорію функціонування і розвитку освітніх систем – теорію БМ-систем («систем без меж»), технологію проектно-цільового управління розвитком освітніх систем, структуру та організаційно-нормативне забезпечення інноваційної системи загальної середньої освіти сільської місцевості. Значна увага приділена впровадженню в практику здобутих теоретичних знань, розкрито питання створення і функціонування освітніх округів у сільській місцевості, територіальних систем виховання учнів, методичного забезпечення освітньої діяльності, розвитку професіоналізму педагогічних працівників.*

*Для науковців, працівників органів управління освітою різних рівнів, керівників навчальних закладів, науково-педагогічних працівників і методистів системи освіти.*

УДК 373.31.5.018  
ББК

ISBN

© Осадчий І. Г., 2013  
© Інформавтодор, 2013

## ПЕРЕДМОВА

Пропонована монографія є однією із перших фундаментальних наукових праць із педагогіки, у якій дослідження проблем розвитку освітніх систем здійснено на основі закономірностей синергетики. Такий підхід дозволив автору з нових позицій дослідити надзвичайно складні проблеми шкільної освіти, ніби «перевідкрити» окремі закономірності і віднайти нові шляхи підвищення її якості, створити простір для пошуку нових організаційних форм освіти та застосування сучасних технологій навчання й виховання. Наукова праця має надзвичайно цінну якість – гармонійне поєднання теорії, технології та практики педагогічної діяльності і є логічним узагальненням попередніх надбань автора в галузі теорії освіти, великого досвіду управління системами загальної середньої освіти сільської місцевості.

Важливо відзначити, що автором монографії вперше розроблено цілісну синергетичну теорію функціонування й спрямованого розвитку освітніх систем – теорію БМ-систем («систем без меж»), створено й обґрунтовано технологію забезпечення спрямованого розвитку освітніх систем, введено поняття «територіального освітнього округу» як нової організаційної форми територіальної системи загальної середньої освіти. Практичне значення одержаних результатів наукового пошуку полягає в тому, що вони можуть бути використані при формуванні державної політики щодо реформування системи шкільної освіти України.

Глибокий аналіз закономірностей синергетики та результатів спостережень за поведінкою освітніх систем дозволив автору монографії переконливо стверджувати, що реальні освітні системи здебільшого знаходяться в станах, значно ближчих до стаціонарних, ніж до нерівноважних. Цьому сприяє високий рівень унормованості освітніх систем та наявність постійного державного й громадського контролю за їх діяльністю. З огляду на це, автором виділено три якісно відмінні стани відкритих систем: рівноважний стаціонарний, динамічний стаціонарний, нерівноважний.

Кожному із станів віднайдено оптимальний тип ефективного управління: для рівноважного стаціонарного стану – лінійне (процесне) управління; для динамічного стаціонарного стану – системне управління; для нерівноважного стану – синергетичне управління. Автором наукової праці переконливо доведено, що всі типи управління є ефективними, їх інструментарій повинен бути в арсеналі кожного сучасного керівника закладу освіти. Доцільність застосування визначається ста-

ном життєдіяльності об'єкта та метою й результатами управління, які не завжди з об'єктивних і суб'єктивних причин співпадають.

Застосувавши інституційну модель освітньої системи до системи загальної середньої освіти сільської місцевості, автор обґрунтовано отримав її формалізовану аналітичну інституційну модель. Вважаємо, що сам процес моделювання з використанням принципу дитиноцентризму в освіті здійснено успішно та вперше отримано цілісне уявлення про систему освіти з позицій учня (вихованця). Так, до рівня «освітні мікроінституції» цієї моделі віднесено навчально-виховний момент; до рівня «освітні мезоінституції» – навчально-виховне заняття, навчально-виховний курс, навчальний рік, ступінь школи; до рівня «освітні макроінституції» – цілісні освітні системи у вигляді навчально-виховних закладів, установ освіти, а також їх асоціацій, об'єднань, комплексів.

На основі порівняльного аналізу інституційних моделей традиційної та сучасної систем загальної середньої освіти автору вдалося виявити тенденції змінювання, а потім зробити обґрунтовані прогностичні висновки щодо основних характеристик інноваційної системи загальної середньої освіти, які, на нашу думку, є вірогідними. Важливими, на наш погляд, є такі наукові прогнози, сформульовані автором: розвиток системи освіти в подальшому (починаючи з першого десятиліття ХХІ ст.) буде відбуватися шляхом виникнення (поряд із традиційними) великої кількості нових, добре впорядкованих стаціонарних і ситуативних її складників, встановлення горизонтальних і вертикальних зв'язків кооперації і координації між ними, тобто створення освітніх мереж; диференційований освітній процес вийде за межі навчальних закладів і відбуватиметься на всьому просторі територіальних систем освіти, які існуватимуть у вигляді освітніх (навчально-виховних) мереж.

Уперше пропонується інноваційний напрям реформування системи загальної середньої освіти сільської місцевості через спільне використання (кооперацію) й узгодження (координацію) наявних навчальних закладів та установ освіти, їх складників, тобто створення освітніх мереж, а не шляхом концентрації – закриття сільських навчальних закладів. Також уперше запропоновано, щоб сільська дитина стала учнем глобальної сільської школи-мережі, тобто районного освітнього округу, а не була прикріплена лише до навчального закладу, який знаходиться в її рідному селі. Вважаємо, що це положення вказує напрям удосконалення законодавчо-нормативного та організаційно-педагогічного забезпечення ефективного функціонування територіальних систем освіти не лише в сільській місцевості, а й у місті.

На нашу думку, має велику теоретичну і практичну цінність запропонована автором монографії класифікація територіальних освітніх округів. Залежно від величини території ним визначено чотири основних типи територіальних освітніх округів (шкільний, міжшкільний, районний, міжрегіональний) та залежно від рівня інтеграції в них навчальних закладів та установ освіти виокремлено три їх види (навчально-виховне співтовариство, навчально-виховне об'єднання, навчально-виховний комплекс).

Розкриваючи зміст технології забезпечення спрямованого розвитку освітніх систем, автор притримується логіки наукового пошуку і спочатку зосереджує увагу на інструментарії проектно-цільового управління розвитком загальноосвітнього навчального закладу – цільовому проекті та каскадній програмі розвитку, а потім, спираючись на положення концепції управління розвитком за цінностями організаційної культури, обґрунтовано поширює здобуті знання на всі освітні системи та розробляє технологію проектно-цільового управління розвитком освітніх систем.

Для педагогічної науки важливо також і те, що завдяки розробленій теорії і технології спрямованого розвитку освітніх систем, автору як суб'єкту інноваційної діяльності вдалося створити діючі зразки високоефективного педагогічного досвіду та описати їх у монографії. Це організація діяльності територіальних освітніх округів, проектно-цільове управління освітніми системами, система виховної роботи регіону, система роботи районного методичного кабінету модульного типу, методика формування педагогічної культури вчителя. Аналогів таких глибоких системних багатоаспектних перетворень шкільної освіти сільської місцевості в освітньо-педагогічній практиці України ще не було.

Не можна не відмітити ще й те, що автор обрав оригінальну концепцію побудови монографії, яка дозволила «науку» видобувати з «практики», а «практику» облагороджувати «наукою». У результаті цього педагогічна громадськість отримує у своє користування практико-орієнтовану наукову монографію високої якості. Сподіваємось, що дана книга посіде чільне місце серед провідних педагогічних джерел, рекомендованих науковцям та керівникам освітньої галузі, яких турбують проблеми подальшого розвитку системи шкільної освіти України.

*Академік Національної академії педагогічних наук України,  
доктор педагогічних наук, професор В. І. Бондар*

## ВСТУП

Під дією вагомих зовнішніх чинників шкільна освіта нашої країни інтенсивно освоює нові ресурсні потоки і суттєво змінюється. З'являються нові організаційні форми навчання, іншими стають зміст і характер діяльності освітніх інституцій. Зміни в шкільній освіті набувають масового характеру, водночас залишаються значною мірою стихійними, науково необґрунтованими. За цих умов мають місце невідправдані втрати кадрових, фінансових та матеріальних ресурсів.

Тому закономірною є необхідність забезпечення працівників галузі освіти теоретичним і технологічним інструментарієм прогресивного розвитку освітніх систем, які в умовах демократизації усіх сфер суспільного життя країни почали швидко змінюватися шляхом самоорганізації за постійно зростаючої активності суб'єктів освітнього процесу.

Враховуючи те, що близько 70% усіх загальноосвітніх шкіл в Україні є сільськими, із упевненістю можна стверджувати, що проблема якості й доступності шкільної освіти сільської місцевості є головною проблемою системи освіти всієї країни. А відтак, саме на ній мають бути зосереджені зусилля провідних наукових установ, саме тут будуть зроблені найважливіші відкриття у сфері моделювання та формування сучасних навчально-виховних систем, забезпечення їх спрямованого розвитку.

Посилена увага до проблем шкільної освіти сільської місцевості зумовлена масштабними перетвореннями, які відбуваються протягом останніх двох десятиліть в аграрному секторі економіки країни. Радикальні зміни в соціально-економічному житті сільських регіонів не лише загострили традиційні проблеми, а й створили нові, зумовлені насамперед соціально-майновою диференціацією сільського населення.

Закономірно, що різний соціально-майновий стан жителів сучасного села зумовлює те, що кожна соціальна група також має різні освітні потреби. Ситуація в освіті дедалі більше ускладнюється внаслідок виникнення демографічної кризи в сучасних селах як результату різкого скорочення сільськогосподарського виробництва. Активне сільське населення, не знаходячи роботи, почало пов'язувати своє подальше життя та життя своїх дітей із містом. Тому сучасним сільським загальноосвітнім навчальним закладам доводиться навчати дітей бути успішними як у селі, так і в місті.

Сьогодні сільський загальноосвітній навчальний заклад залишився фактично єдиним освітньо-культурним центром на селі, який продо-

вжує пропагувати цінності класичної та національної культури, здорового способу життя, змістовного відпочинку тощо. Усе це потребує суттєвих змін самої місії шкільної освіти сільської місцевості, організаційних форм її існування, механізмів забезпечення ефективного функціонування та розвитку. Проблема вибору напрямів і механізмів реформування шкільної освіти сільської місцевості ускладнюється через втрату нею монополії на освітні ресурси та впливи на підростаюче покоління, яке нині перебуває під тиском чинників багатовекторного інформаційно-ціннісного зовнішнього середовища.

У Законі України «Про освіту» (ст. 28) розкрито поняття системи освіти: «Система освіти складається із закладів освіти, наукових, науково-методичних і методичних установ, науково-виробничих підприємств, державних і місцевих органів управління освітою та самоврядування в галузі освіти» [114, с. 12]. У Законі України «Про загальну середню освіту» (ст. 4) зазначається, що систему загальної середньої освіти становлять: загальноосвітні навчальні заклади всіх типів і форм власності, у тому числі для громадян, які потребують соціальної допомоги та соціальної реабілітації, навчально-виробничі комбінати, позашкільні заклади, науково-методичні установи та органи управління системою загальної середньої освіти, а також професійно-технічні та вищі навчальні заклади I-II рівнів акредитації, що надають повну загальну середню освіту.

Наведені визначення, безумовно, розкривають зміст понять «система освіти» та «система загальної середньої освіти» в контексті самих законів, але не можуть служити зручним інструментарієм формулювання проблем і постановки задач пошуку шляхів підвищення ефективності їх функціонування та якості освіти. Вважаємо, що для дослідження потрібно мати інше визначення системи загальної середньої освіти, у якому, крім структури системи (причому, починаючи з елементарного рівня), були б відображені ще й витоки та механізми її розвитку (саморозвитку), роль і місце суб'єктів освітньої діяльності, організаційно-педагогічні умови, у яких відбувається процес здобуття освіти.

Для дослідження якісних відмінностей систем загальної середньої освіти доцільно скористатися територіальною ознакою і на цих засадах вирізняти сільську та міську місцевості. У результаті реалізації такого підходу серед систем загальної середньої освіти територій ми виокремили систему загальної середньої освіти сільської місцевості та систему загальної середньої освіти міста. Для цих двох типів територіальних

систем освіти відмінними є фінансово-економічні, комунікаційно-інформаційні та соціально-культурні умови перебігу процесів здобуття освіти. Додаткових відмінностей їм надає ще й той факт, що відповідно до чинного законодавства України власниками навчальних закладів і установ загальної середньої освіти в сільській місцевості є районні ради, які передають їх в управління районним державним адміністраціям, а в містах – міські ради, які самостійно, через власні виконавчі комітети, управляють навчальними закладами.

Упродовж останніх двох десятиліть територіальні системи загальної середньої освіти розвивались в умовах мінімально допустимих обсягів фінансування та під впливом сукупності чинників, які визначались насамперед рівнем соціально-економічного розвитку територій, а сам процес розвитку мав характер стихійної самоорганізації. Тому склад і структура, а також потенційні можливості у сфері надання освітніх послуг у різних територіальних системах загальної середньої освіти стали різними. Отже, якщо нормативно-законодавче забезпечення загальної середньої освіти в Україні є цілісним і єдиним, то конкретний набір освітніх послуг, їх якісні і кількісні характеристики та умови одержання, особливо для сільських учнів, є різними, що, безумовно, викликає занепокоєння, адже може призвести до негативних соціальних наслідків.

Для педагогічної теорії і практики важливо віднайти такий механізм реформування (перетворення, змінювання, модернізації, оновлення) освітніх систем, який забезпечує і їх природний саморозвиток, і досягнення наперед визначених цілей розвитку обраним шляхом та протягом визначеного періоду. Важливо також, щоб знання про цей механізм були представлені і як цілісна теорія, і як ефективна технологія, що забезпечить спрямований розвиток освітніх систем у конкретних умовах їх функціонування. Під спрямованим розвитком розуміємо процес змінювання за обраним напрямом, визначеними змістом і тривалістю.

Генезис теорії спрямованого розвитку освітніх систем ґрунтується на дослідженнях основоположників синергетики (Г. Хакен), або теорії самоорганізації (І. Пригожин). Нині синергетику розглядають як сучасний етап розвитку ідей кібернетики, системних досліджень, побудови загальних теорій систем формалізованого типу.

Виникнення та поширення нового порядку в соціальних системах досліджували на засадах синергетики В. Василькова, І. Добронравова, С. Капіца, О. Князева, С. Курдюмов, І. Пригожин, І. Стенгерс, Ф. Терулоу та ін. Вплив інформаційних чинників на хід та результати



розвитку розкрито у працях Л. Мельника. Поліваріантність розвитку складних об'єктів досліджували В. Костюк, Г. Малінецький, В. Мілованов та ін.

Ідеї синергетики у сфері моделювання та реформування освітніх систем почали застосовувати лише в останні 10–15 років. Тому і не дивно, що сьогодні існують як позитивні оцінки можливостей синергетики як теоретичної основи технологій розвитку сучасних освітніх систем (О. Козлова, В. Кушнір, Л. Ляшенко, С. Подмазін, А. Подрейко, О. Пугачова, О. Чалий, А. Шевцов), так і критичний погляд на результативність таких спроб (Т. Назарова, М. Поташник, В. Шаповаленко).

Дослідження проблем розвитку системи загальної середньої освіти загалом і сільського регіону зокрема є новим напрямом наукових пошуків. Проблеми трансформування освітніх систем на рівні філософських концепцій розкрито в працях В. Андрущенко, Б. Гершунського, І. Зязюна, В. Кременя, В. Лутая, Н. Ничкало, М. Романенка. Загальнопедагогічні підходи до аналізу сучасних реформаторських процесів у галузі освіти висвітлено у працях В. Безпалька, В. Бондаря, Л. Березівської, І. Беха, С. Гончаренка, Н. Лавриченко, В. Мадзігона, Ю. Мальваного, В. Паламарчук, О. Пометун, О. Савченко, О. Сухомлинської, А. Цирульникова, М. Ярмаченка. У 80–90-х рр. ХХ ст. та на початку ХХІ ст. проблеми функціонування і розвитку навчальних закладів системи загальної середньої освіти досліджували українські та російські вчені В. Бондар, Л. Даниленко, І. Жерносек, В. Зоц, Л. Калініна, В. Лазарев, В. Мадзігон, Н. Островерхова, М. Поташник та ін.

Функціонування та розвиток регіональних систем освіти досліджували В. Аверкін, Л. Ващенко, М. Дарманський, Г. Єльнікова, Н. Клокар, П. Третьяков та ін.

Проблеми удосконалення діяльності сучасних сільських шкіл і територіальних систем освіти знайшли своє відображення у працях І. Волощука, М. Гур'янової, Г. Іванюк, В. Мелешко, І. Реморенка, М. Романенка, Н. Шиян та інших учених.

Але проблема створення теоретичного і технологічного забезпечення спрямованого розвитку системи загальної середньої освіти сільської місцевості, її руху (саморуху) до нових прогресивних організаційних форм залишається і нині недостатньо дослідженою. Ця проблема жодного разу не була предметом системного дослідження та широкомасштабного педагогічного експерименту. За наявності відповідних філософських знань та загальнонаукової методології дослідження процесів розвитку складних об'єктів – синергетики, у педагогічній науці

відсутні розбудована на засадах синергетики цілісна теорія функціонування і спрямованого розвитку освітніх систем та ефективна технологія забезпечення цього виду розвитку. Крім того, використання синергетики в сучасній педагогіці часто обмежується лише констатуванням наявності «синергетичного підходу», а його можливості використовуються не повною мірою.

Актуальність проблеми та аналіз її теоретико-прикладної розробленості уможливили виявлення основних суперечностей, які неспроможна самостійно розв'язати педагогічна практика на теренах загальної середньої освіти сільської місцевості. До них належать, зокрема, суперечності між:

– необхідністю забезпечувати надання широкого спектра освітніх послуг і неможливістю це зробити на рівні кожної сільської школи;

– постійно зростаючими вимогами суспільства до особистості та неможливістю засобами наявної системи загальної середньої освіти сільської місцевості забезпечити сільським дітям високий рівень якості та доступності освіти;

– кардинальними змінами, які відбуваються в останні десятиліття в соціально-економічній, техніко-технологічній і комунікаційно-інформаційній сферах суспільного життя країни, та усталеними організаційними засадами шкільної освіти сільської місцевості;

– наявністю потужного масиву змін у практиці шкільної освіти сільської місцевості та відсутністю педагогічної теорії, здатної створювати цілісні об'єктивні уявлення про її стан і розвиток в умовах динамічного зовнішнього середовища та зростаючої активності суб'єктів освітнього процесу;

– необхідністю запровадження прогресивних змін у шкільній освіті сільської місцевості та відсутністю ефективних механізмів її реформування;

– прагненням педагогічної спільноти до удосконалення шкільної освіти та відсутністю зразків передового педагогічного досвіду у сфері забезпечення якісної і доступної загальної середньої освіти в сільській місцевості в сучасних умовах.

**Мета дослідження** полягає в розробленні та обґрунтуванні теорії й ефективної технології забезпечення на практиці спрямованого розвитку освітніх систем.

**Завдання дослідження:**

1. Окреслити етапи генезису теоретико-методологічних засад спрямованого розвитку освітніх систем.

2. Розробити теорію функціонування й спрямованого розвитку освітніх систем та обґрунтувати на її засадах теоретичну модель освітньої системи і концептуальні засади діяльності із забезпечення її спрямованого розвитку.

3. Дослідити стан та з'ясувати загальні тенденції розвитку системи загальної середньої освіти сільської місцевості під впливом нових соціально-економічних умов її функціонування.

4. Визначити та обґрунтувати нові організаційні форми, оптимальні територіальні межі та нормативне забезпечення інноваційної системи загальної середньої освіти сільської місцевості.

5. Розробити технологію забезпечення спрямованого розвитку освітніх систем як механізму їх реформування.

6. Створити на практиці високоефективну інноваційну систему загальної середньої освіти сільської місцевості й експериментально перевірити істинність теоретичних положень, які покладено в основу теорії й технології забезпечення спрямованого розвитку освітніх систем.

**Об'єкт дослідження:** розвиток системи загальної середньої освіти сільської місцевості в сучасних умовах.

**Предмет дослідження:** теоретико-методологічні засади й технологія забезпечення спрямованого розвитку системи загальної середньої освіти як механізму її реформування.

**Загальна гіпотеза дослідження.**

Спрямований розвиток освітньої системи, тобто перебіг у ній прогресивних процесів змінювання за обраним напрямом, визначеними змістом і тривалістю, про що свідчить зростання сукупності результатів освітньої діяльності, поліпшення їх кількісних і якісних характеристик можливий лише в межах одного якісного перетворення (переходу між найближчими якісними станами), якщо:

а) під прогресивним розвитком освітньої системи розуміють зростання складності її організаційної структури, що виявляється у збільшенні кількості освітніх інституцій, із яких вона складається, та посиленні функціональних зв'язків між ними;

б) напрям, зміст і тривалість процесів змінювання забезпечуються шляхом розроблення та здійснення одиничних або сукупності узгоджених між собою інноваційних акцій (дій) як носіїв нового організаційного порядку на локальному, модульному та загальносистемному рівнях.

**Концептуальні засади дослідження.**

Основна ідея дослідження ґрунтується на положенні філософії про єдність і універсальність світу, що вказує на існування загального

розв'язку проблеми забезпечення спрямованого розвитку системи загальної середньої освіти сільської місцевості, в основу якого покладено фундаментальні закономірності процесів еволюції складних об'єктів. Реалізація такого підходу збагачує філософськими та загальнонауковими знаннями про розвиток простір педагогічного пошуку.

У сучасній науці саме засобами синергетики вдається створювати найбільш повне та адекватне уявлення про причини, перебіг та результати розвитку складних об'єктів, здійснювати пошук ефективних механізмів перетворення об'єктивної реальності. Тому методологія дослідження містить розроблену нами на засадах синергетики теорію функціонування і спрямованого розвитку освітніх систем як проекцію загальної теорії розвитку на освітній простір. Наявність цієї теорії уможливила створення інструментів теоретичного дослідження.

Інструментами аналізу змін у системі загальної середньої освіти сільської місцевості та пошуку механізмів забезпечення її спрямованого розвитку стали розроблені нами структурно-організаційна модель освітньої системи як об'єднання її інституційної та інформаційно-синергетичної моделей, а також концепція управління розвитком за цінностями організаційної культури.

Використання інституційної моделі дає змогу представити систему загальної середньої освіти сільської місцевості як упорядковану сукупність освітніх інституцій, а тому – дослідити її структуру на різних етапах розвитку, окреслити тенденції змінювання.

Інформаційно-синергетична модель дає можливість через дослідження організаційної культури (сукупності організаційних принципів) системи загальної середньої освіти сільської місцевості отримати наукове уявлення про її сутність (якість) на різних етапах розвитку, спроектувати нові організаційні форми з наперед заданими властивостями, розробити нормативне забезпечення функціонування і розвитку її складників та системи в цілому.

Концепція управління розвитком за цінностями організаційної культури вказує напрям пошуку засобів та способів (алгоритму) діяльності із забезпечення спрямованого розвитку системи загальної середньої освіти сільської місцевості, уможливує їх інтеграцію в цілісну технологію забезпечення спрямованого розвитку освітніх систем.

Широкомасштабний педагогічний формувальний експеримент дає змогу перевірити істинність теоретичних положень. Для цього засобами розробленої технології забезпечення спрямованого розвитку здійснюється переведення територіальної системи загальної середньої

освіти сільської місцевості із наявного до якісно нового, високоефективного стану. Порівняльний аналіз офіційних (одержаних й оприлюднених державними органами управління освітою) результатів функціонування створеної в ході педагогічного формувального експерименту інноваційної системи загальної середньої освіти сільської місцевості (експериментальна група) та існуючих у регіоні освітніх систем (контрольна група) дає змогу здійснити неупереджену й об'єктивну оцінку істинності теоретичних положень, які лежать в основі теорії функціонування і спрямованого розвитку освітніх систем та технології забезпечення їх спрямованого розвитку.

**Методологічною основою дослідження** є кількарівневий комплекс принципів, підходів, методів, які є методологічними орієнтирами та інструментами наукового пошуку. Їх застосування зумовлено міждисциплінарним характером роботи.

На філософському рівні робота ґрунтується на законах діалектики, що розкривають механізми взаємодії внутрішніх і зовнішніх чинників розвитку; принципах науковості, об'єктивності, діалектичної єдності теорії й практики, традиційного й інноваційного, всебічного вивчення процесів і явищ; діалектичних категоріях сутності і явища, змісту і форми, причини й наслідку, необхідності і випадковості, одиничного, особливого й загального. Загальнонауковий методологічний рівень забезпечують положення теорії систем про об'єктивність і закономірність розвитку соціальних систем та управління цим процесом; процес як цілісну динамічну систему; структуру та ієрархізацію цілей розвитку складних об'єктів (систем). На конкретно-науковому рівні методології застосовуються положення створеної в ході дослідження теорії функціонування й спрямованого розвитку освітніх систем; теорії пізнання, зокрема про активну роль особистості у здобутті освіти; діяльнісного підходу до процесу засвоєння знань, умінь та навичок; концепції психолого-педагогічного забезпечення особистісно орієнтованого навчання. На рівні методики й техніки дослідження – сукупність теоретичних та емпіричних методів, теоретичних моделей як інструментів здобуття наукових знань з теми дослідження.

Монографія складається зі вступу, п'яти розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел і додатків.

# Розділ 1

## ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ СПРЯМОВАНОГО РОЗВИТКУ ОСВІТНІХ СИСТЕМ

### 1.1. Генезис теоретико-методологічних засад спрямованого розвитку складних об'єктів

Без використання сучасної методології дослідження процесів розвитку взагалі й освітніх систем зокрема неможливо обґрунтувати цілісну теорію і ефективну технологію спрямованого розвитку освітніх систем, розробити ефективні інструменти дослідження нинішнього стану і перспектив подальшого розвитку системи загальної середньої освіти сільської місцевості. Причому цілісне наукове уявлення про об'єкт бажано отримати за допомогою істинної теорії, справедливої для більш широкого класу об'єктів, ніж лише для освітніх систем. Це створить додатковий простір для наукового пошуку.

Тому аналіз генезису теоретико-методологічних засад дослідження складних об'єктів і в подальшому здійснення оцінки існуючим і запропонованим нами засобам та способам забезпечення спрямованого розвитку системи загальної середньої освіти сільської місцевості виконано в контексті сучасних загальнонаукових уявлень про виникнення і розвиток складних об'єктів соціальної природи.

Функцію такої сучасної загальнонаукової методології дослідження складних об'єктів протягом останніх 20-30 років успішно виконує синергетика.

#### *1.1.1. Синергетична парадигма світобачення*

Синергетика (від грец. *synergetikos* – спільний, сумісно діючий) як міждисциплінарний науковий напрям дослідження складних відкритих систем різної природи виникла близько 40 років тому. Його основоположниками є бельгійський учений І. Пригожин, який називав цей напрям «теорією самоорганізації», і німецький фізик-теоретик Г. Хакен, який користувався терміном «синергетика», вперше застосованим ним у 1973 році в лекції «Кооперативні явища у сильно нерівноважних і нефізичних системах», а пізніше і в книзі під назвою «Синергетика», яка видана 1977 року й перекладена російською мовою в 1980 р. [406].

Терміни «синергетика» і «теорія самоорганізації» нині сприймаються як синонімічні. Більше того, термін «синергетика» поєднує різноманітні теорії, які описують виникнення і розвиток складних відкритих систем, що знаходяться у нерівноважних станах. Саме в такому розумінні вживається цей термін у нашому дослідженні. Синонімічне поняття «синергізм» прийшло в науковий лексикон із медицини. Синергістами називають «м'язи, які діють спільно для забезпечення одного певного руху (напр., вдиху, в якому беруть участь одночасно міжреберні, міжхрящеві м'язи діафрагми). В інших рухах ці ж м'язи можуть бути антагоністами» [366, с. 1223]. У фармакології під «синергією» розуміють «варіант реакції організму на одночасний прийом декількох лікарських препаратів, які здійснюють на нього комбіновану дію» [27, с. 1187].

Уже на перших етапах становлення синергетики в рамках фізики та хімії її автори почали поширювати виявлені закономірності на об'єкти набагато складнішої природи — біологічні та соціальні системи. «... деяка «вільність», неточність синергетики, її спроби розширити сам погляд на наукову раціональність ... притягують до неї дослідників із різних сфер знання. Завдяки цій своїй евристичній якості, синергетика за 20 років свого існування здійснила широку методологічну і світоглядну експансію» [38, с. 15]. І в цьому дійсно немає суперечності. «Річ у тому, що під час спрощення теорії, концепції, парадигми ми можемо не лише втратити, а й отримати. Отримати можливість почути думку колег, які працюють у суміжних галузях, усвідомити контекст, у якому має смисл той чи інший напрям дослідження» [135, с. 15]. Завдяки цьому «чітке наукове, математизоване ядро синергетики відразу стало обростати філософськими роздумами, сміливими аналогіями, які розширювали можливості застосування ідей самоорганізації в різних сферах пізнання, методологічними узагальненнями, залученням даних інших наук (як їх емпіричної бази, так і їх теоретичних висновків) і т. ін.» [38, с. 16].

Має місце лише на перший погляд парадоксальна ситуація: «наближений розв'язок виявляється повнішим «точного». Річ у тім, що «точний» розв'язок вдається отримати лише в окремих частинних випадках (при певних наборах коефіцієнтів), який не дає уявлення про поведінку системи в досить широкій сфері параметрів. У той же час спрощена система, як правило, допускає дослідження в широкій сфері параметрів» [203, с. 14].

Для широкої інтервенції синергетики були серйозні підстави. На момент створення нової теорії існувала велика кількість описаних фактів самоорганізації в живій і неживій природі. Тому синергетика, з одного боку, ніби перевірнула відомі істини, але на новій

методологічній основі, оскільки «вона резонує із старим і надає нові смисли давнім уявленням, ідеям і символам» [140, с. 87], а з іншого — «з'єднала раніше розірвані ділянки еволюційного ланцюга відсутніми ланками» [209, с. 25]. Саме тому синергетика на сьогоднішній день є найбільш цілісною теорією виникнення і розвитку складних, зокрема і соціальних, систем.

Поняття «системи» у синергетиці, як і в сучасній науці в цілому, є центральним. Для вивчення складних об'єктів найчастіше застосовувалися два методологічні підходи. У першому з них дотримуються як вихідного положення твердження про те, що проблема складного є проблемою зведення його до простого, тобто цілого до його частин, вихідного простого елемента. Такий підхід був поширений в основному до кінця XIX століття, і його крайньою формою був механічний атомізм. Другий методологічний підхід будувався на концепції цілісності або неможливості зведення складного до простого, а цілого — до частини. Саме цей підхід відіграв головну роль у наукових дослідженнях XX століття. У надрах цієї концепції сформувався системний підхід до вивчення складних об'єктів. Найпоширенішим напрямом системних досліджень вважається «системний аналіз, під яким розуміють методологію розв'язання складних завдань і проблем, основу на концепціях, розроблених в рамках теорії систем» [104, с. 17]. Системний підхід розвивався завдяки науковому доробку А. Богданова, Л. фон Берталанфі, В. Вернадського, А. Чижевського, Н. Вінера. У. Ешбі, О. Ланге, Р. Аккофа, І. Кліра, М. Месаровича, Е. Шуфора, В. Афанасьєва, І. Блауберга, Е. Юдіна, А. Уємова та ін.

В основу системного підходу покладено поняття системи. У сьогоднішній науці, незважаючи на надзвичайну важливість, поняття системи залишається неоднозначно не визначеним. У якості «робочих» визначень у літературі найчастіше використовують ті, що під системою розуміють «сукупність елементів і зв'язків між ними, яка володіє певною цілісністю» [12, с. 21]; «довільну сутність, концептуальну або фізичну, яка складається із взаємопов'язаних частин» [15, с. 145]; «множини об'єктів з набором зв'язків між ними та їх властивостями» [104, с. 20].

Систему також задають «трьома аксіомами:

— Аксіома 1. Для систем визначеними є простір станів  $Z$ , у яких може знаходитися система і параметричний простір  $T$ , де задана поведінка системи.



– Аксиома 2. Простір станів  $Z$  складається не менше ніж з двох елементів. Іншими словами, складна система може знаходитися в різних станах, проста – лише в одному, і в системному аналізі не розглядається.

– Аксиома 3. Система має властивість функціональної емерджентності. Емерджентність (цілісність) – це така властивість системи, яка принципово не зводиться до суми властивостей елементів і не виводиться з них» [12, с. 23-24].

Кожна система складається з елементів – певних об'єктів, «які мають певні властивості і реалізують у системі певний закон функціонування, внутрішня структура яких не розглядається» [12, с. 32].

Для того щоб підкреслити, що елемент конкретної системи сам є системою, замість терміна «елемент» вживають поняття «компонент», тобто «складова частина чого-небудь» [27, с. 446].

Елементи можуть входити до складу підсистеми, тобто частини системи, яку виділили за певною ознакою і яка визначається певною самостійністю. Підсистеми, таким чином, самі є системами, і для них справедливим є усе, що сказано про системи, зокрема й про їхню емерджентність.

Системи бувають різної природи. Наприклад, соціальними називають системи, до складу яких як елементи (компоненти) входять люди або їх спільноти. Освітні системи створюються для досягнення освітніх завдань: навчання, виховання й розвитку. Вони належать до цілеспрямованих систем, або «систем з управлінням» [12, с. 10]. Такі системи обов'язково мають підсистему управління та об'єкти управління. Тому під освітніми системами будемо розуміти соціальні системи з управлінням, які виконують освітні функції – забезпечують одержання результатів освітньої діяльності.

Синергетичний і системний підходи взаємопроникають один в один, збагачуються й доповнюються, інколи навіть «перекривають» один одного. Але якщо «системний підхід робить акцент на питаннях цілісності системи, то синергетику головним чином цікавить еволюція цієї цілісності» [38, с. 188], що так важливо для теми нашого дослідження. Адже його предметом є теоретико-методологічні засади і технологія спрямованого розвитку.

Синергетику можна розглядати «як сучасний етап розвитку ідей кібернетики і системних досліджень, зокрема побудови загальних теорій систем формалізованого типу» [140, с. 22].

Незважаючи на те, що синергетика виникла в ході дослідження нерівноважних динамічних процесів, перебіг яких передбачає здійснення незворотних якісних змін, вона допускає існування рівноважних станів,

підпорядкованих детерміністичним законам. Системи у рівноважних станах можна описати лінійними рівняннями, і тому вони легко контролюються та піддаються управлінню за простими схемами (алгоритмами), наприклад, «більше зусиль – кращий результат». Тому синергетика не ставить питання про заперечення детермінізму, а лише обмежує «дії лінійних законів певною сферою фазового простору» [209, с. 26].

Предметом дослідження синергетики є закони самоорганізації та еволюції сильно нерівноважних відкритих систем. Більше того, її предмет «охоплює всі етапи побудови соціальної організації – її виникнення, розвиток, самовдосконалення й руйнування, тобто весь цикл розвитку соціальних систем в аспекті їх структурного впорядкування» [38, с. 158]. У соціальному контексті синергетика «організовується не тільки на вивчення когерентних (синергетичних) процесів самоорганізації, але і на ідеологію (і практику) співробітництва, свідомої спільної діяльності індивідів і соціальних груп у пошуках універсального консенсуса, балансів позицій і інтересів» [38, с. 158].

У синергетиці система називається відкритою, якщо вона «обмінюється з оточуючим середовищем речовиною, і енергією» [96, с. 35]. Цей обмін відбувається через усі точки системи, а не лише через її границі (межі). «Це, як кажуть, – об'ємні джерела і стоки» [140, с. 33]. Ця властивість відкритих систем є надзвичайно важливою для подальшого моделювання системи загальної середньої освіти. Адже найчастіше мають на увазі спектр результатів освітньої діяльності, а не нібито єдиний результат функціонування освітньої системи.

Відкриті системи зустрічаються у фізиці, хімії, біології, економіці, освіті, тобто в неживій та живій природі і суспільстві. Якщо система не обмінюється з навколишнім середовищем речовиною, але обмінюється енергією, вона називається замкненою, або закритою. Система, яка «не обмінюється з навколишнім середовищем ні енергією, ні речовиною» [96, с. 35], називається ізольованою.

Зазвичай нерівноважним називається стан системи, який характеризується неоднорідністю розподілу значень макропараметрів системи за відсутності зовнішніх впливів на неї. Нерівноважними називаються такі процеси, «в яких система проходить через нерівноважні стани» [366, с. 892].

Рівноважний стан системи характеризується рівністю значень макропараметрів усіх її частин і максимумом ентропії системи в цілому. Довільна ізольована система з часом досягає стану рівноваги.

Під самоорганізацією зазвичай розуміють процес довільного виникнення у відкритих системах нових структур, які є більш складними, ніж

ті, що існували до цього. Свідченням появи більш складних форм організації є зменшення ентропії (зростання порядку, «впорядкованості», інформації) системи. Це відбувається шляхом перетворення енергії внутрішнього і зовнішнього простору системи на енергію вищої якості. Причому здатність до самозародження й саморозвитку реалізується не стільки шляхом притоку енергії, інформації та речовини ззовні, а саме через можливості, закладені у внутрішньому просторі системи.

Процеси утворення нового протікають нелінійно. Нелінійність означає певний вид математичних рівнянь, до яких входять шукані величини в степенях, більших за одиницю, або коефіцієнти, які залежать від властивостей середовища. Нелінійні рівняння мають два і більше якісно відмінних розв'язків, яким відповідають різні шляхи еволюції системи. «Для них невластивими є принцип суперпозиції (накладання), який дозволяє «зшивати» розв'язки більш складної задачі із розв'язків простіших задач. ... Ці рівняння описують ситуацію, за якої зміна зовнішніх впливів у «к» разів, на відміну від лінійних, не призведе до пропорційного відгуку об'єкта. По суті нелінійність означає велику різноманітність поведінки і багатство можливостей – порогові ефекти, неєдиність розв'язків, існування хаотичних траєкторій, парадоксальний «антиінтуїтивний» відгук при зміні зовнішніх дій» [151, с. 45]. Нелінійні моделі мають не просто різні, а альтернативні розв'язки, які неможливо реалізувати одночасно.

У реальних умовах це проявляється в багатоваріантності та непередбачуваності переходу системи з одного якісного стану до іншого. Перехід до складнішого відбувається в точці біфуркації (від лат. *bifurcus* – роздвоєний), де виникає набір можливих сценаріїв розвитку. Отже, це «точка розгалуження можливих шляхів еволюції системи, якій на рівні математичного опису відповідає розгалуження розв'язків нелінійних диференціальних рівнянь» [140, с. 364]. «Це означає, що шлях розвитку не єдиний, що можна в потрібний момент втрутитись у хід подій і змінити його. Майбутнє виявилось не єдиним» [135, с. 61]. Мета нашого дослідження передбачає розроблення теорії і технології «втручання у хід подій», тобто у процес змінювання (розвитку) освітніх об'єктів (систем).

Появу біфуркації (ще з часів І. Пригожина) пов'язують із досягненням критичного значення певного управляючого параметра, який є водночас і константою середовища. О. Князева і С. Курдюмов зазначають, що в цьому немає нічого дивного, адже «зміна параметрів нелінійних рівнянь понад критичні значення, по суті справи, створює можливість переходу в інше середовище, в інший світ. Але якщо якісно змінити

середовище, ... то цілком природно очікувати появи нових можливостей: нових структур, нових шляхів еволюції, біфуркації» [140, с. 36]. Вони вказують, що набагато цікавішими є «задачі іншого виду, в яких змінюються лише характеристики початкового впливу на те саме середовище. Зміна характеру початкової дії означає зміну не її інтенсивності, а просторової конфігурації, топології (скажімо, симетрії або кольорової симетрії) цієї дії. І при цьому в середовищі з'являються різні структури» [140, с. 36].

Спрогнозувати, який саме сценарій розвитку освітньої системи або її складника буде реалізовано, надзвичайно складно. Тому пошук технологічного інструментарію зміни «просторової конфігурації систем» і є одним із завдань нашого дослідження.

Множину значень параметрів системи, до якої вона довільно (спонтанно) прямує, називають аттрактором. Тобто аттрактор — це «стійкий стан (структура) системи, який ніби «притягує» (*atrahere* — лат., притягувати) до себе всю множину «траєкторій» системи, які визначаються початковими умовами» [140, с. 364].

У більшості наукових праць під аттрактором розуміють зображення відносно стійкого стану в фазовому просторі. Однак окремі автори аттракторами називають «реальні структури у відкритих нелінійних середовищах, на які виходять процеси еволюції у цих середовищах у результаті затухання проміжних перехідних процесів» [140, с. 364]. На відміну від І. Пригожина і його послідовників, які широко вживають термін «аттрактор», Г. Хакен користується концепцією «мод», або «рівноважних конфігурацій» [406, с. 35].

У класичній науці аналогом аттрактора є стан рівноваги, у випадку відкритих систем — стаціонарний стан, який залежить від умов, заданих навколишнім середовищем. Тобто стаціонарна структура — це стійка структура, яка не розвивається і є одним із аттракторів еволюції відкритого нелінійного середовища. Відповідно нестаціонарна структура — це структура, яка еволюціонує, «здатна до росту, ускладнення, ... розпаду» [140, с. 366]. Для стаціонарних структур характерною є просторова неоднорідність, яка не змінюється із часом.

Особлива заслуга синергетики полягає у встановленні конструктивної ролі хаосу (відсутності порядку), який виявився здатним породжувати порядок — так звані дисипативні структури. Завдяки цьому стали значно зрозумілішими природні механізми виникнення якісних змін. «Сьогодні ми знаємо, що в умовах, далеких від рівноваги, можуть спонтанно виникати нові типи структур. У сильно нерівноважних умовах може здійснюватися перехід від безпорядку, теплового хаосу до порядку.

Можуть виникати нові динамічні стани матерії, які відображають взаємодію даної системи з навколишнім середовищем. Ці нові структури ми назвали дисипативними, намагаючись підкреслити конструктивну роль дисипативних процесів у їх утворенні» [318, с. 21]. «Тут більш важлива роль стоків. Такі структури тяжіють до стаціонарного стану. Вони ніби «захолюдають» на стоках» [38, с. 20]. Розуміння механізмів виникнення дисипативних структур дозволить нам в подальшому представити процес урізноманітнення організаційних форм у просторі освітньої системи саме як виникнення, розвиток, «замороження» дисипативних структур. Інший тип структур – нестаціонарні (еволюціонуючі), які виникають за рахунок активності нелінійних джерел енергії. Ці процеси мають певну форму, здатні розвиватися, перетворюватися й поширюватися у середовищі із збереженням форми. Вивченням таких структур займалися С. Курдюков і О. Князева [140].

У результаті відкриття творчої ролі хаосу весь процес розвитку (руху до вищих форм складного) зводиться тепер до певної закономірної послідовності упорядкованих (когерентних, кооперативних) і хаотичних етапів. Тобто в основі структуроутворення помітні дії двох протилежних тенденцій: нарощування неоднорідностей (виникнення зон порядку, зростання інформації) у неперервному (хаотичному) середовищі внаслідок флуктуацій як внутрішніх (спонтанних), так і тих, які викликані активністю навколишнього середовища, дій системи управління і розмивання новоствореного порядку через дисипацію, дифузію різних видів, які руйнують неоднорідності. У першому випадку це «дія нелінійних зворотних зв'язків у складній системі, фактор самовпливу, самодії, самозростання (або самоослаблення) процесів у складній системі (середовищі). Причому ці нелінійні позитивні (або негативні) зворотні зв'язки (самовпливи) є не енергетичними, а селективними і конфігураційними: лише правильно топологічно організований, резонансний вплив призводить до значного підсилення (або ослаблення) процесів у середовищі» [140, с. 56]. Саме управління розвитком ми пропонуємо розглядати як «правильно топографічно організований» вплив на освітню систему для забезпечення її спрямованого розвитку.

«Розсіююче начало у відкритій системі може пересилити, перебороти роботу джерела, розмивати всі неоднорідності, які ним створюються. У такому режимі структури не можуть виникати» [140, с. 34]. Розсіюючий фактор «... багатofункціональний, він може виступати:

- а) як сила, яка виводить на структуру-аттрактор еволюції;
- б) як спосіб переходу меж різними режимами еволюції, режимом швидкого росту і режимом ослаблення інтенсивності процесів;

в) як фактор когерентності, встановлення зв'язків між структурами, погодження структур, які розвиваються в різних темпах, в єдине ціле (цілісну еволюціонуючу структуру)» [140, с. 57].

Очевидно, що розвиток системи відбувається через нерівноважність і випадковість, вибір однієї з потенційно можливих траєкторій розвитку.

Важливо зупинитися детальніше на окремих етапах самоорганізації складних систем, у т. ч. і освітніх.

Надзвичайна роль відводиться флуктуаціям – «випадковим відхиленням миттєвих значень величин від їх середніх значень (від стану рівноваги)» [38, с. 19]. Якщо флуктуації недостатньо великі, то «система повернеться до попередньої рівноважної структури – «скотиться» на той само аттрактор» [140, с. 25]. Якщо ж флуктуації виявляться великими, то «виникає незворотність розвитку: дана система або якісно змінюється (народжується нова структура, порядок, зв'язаний з новою диференціацією елементів системи), або взагалі руйнується» [38, с. 19].

Флуктуації можуть бути як внутрішніми (наприклад, ініціативи колективу, який функціонує в режимі демократії), так і зовнішніми (наприклад, зовнішнє управління). Вони є проявом хаосу на мікрорівні системи.

У тих випадках, коли система перебуває в стаціонарному стані, незначні флуктуації їй не загрожують. Але якщо система віддаляється від стаціонарного стану і наближається до нерівноважного, чутливість до флуктуації різко зростає. «Це виявляє в нас одночасно і надію, і тривогу: надію на те, що навіть малі флуктуації можуть підсилювати і змінювати всю їхню (складних систем) структуру (це означає, зокрема, що індивідуальна активність не є безглуздом); тривогу – тому що наш світ, мабуть, назавжди втратив гарантії стабільних, незмінних законів» [318, с. 276]. У нерівноважному стані мікрвідхилення з часом можуть наростати і «малі причини ведуть до великих наслідків. Це явище інколи називають ефектом метелика, так пояснюючи назву: змах крил метелика у нестійкій системі може з часом викликати бурю, змінити погоду у великому регіоні» [135, с. 24].

Для того, щоб флуктуації закріпилися, локалізувалися у середовищі або системі, необхідні три чинники. «По-перше, система повинна бути відкритою, тобто до неї повинні надходити речовини, енергія або інформація, які компенсують втрати на розсіювання, затухання, дисипацію. По-друге, потрібна нелінійність, що обумовлює певні зв'язки між гармоніками (модами), які забезпечують вибірково чутливість системи

до зовнішніх впливів. По-третє, повинен бути фактор, який «виідає», вбиває зайві види руху (моди), тобто ті, які не підтримуються у зв'язку із нелінійністю. Це може бути дисипація або деякий її аналог» [140, с. 127]. Через дисипації «виідаються», знищуються ті гармоніки, «які недостатньо підтримуються енергетично» [140, с. 55].

Але чому надзвичайно складна, безкінечно мірна система, у тому числі і освітня система, яка поводить на рівні елементів хаотично, може бути описана «невеликою кількістю фундаментальних ідей і образів»? [140, с. 33].

Одна з відповідей, яку пропонує синергетика, така: «вся справа у тому, що відбувається самоорганізація. Складні системи мають дуже багато ступенів свободи, але все побудовано так, що у процесі еволюції виділяється кілька головних, до яких підпорядковуються всі інші. Ці головні ступені свободи називаються параметрами порядку. Коли цих параметрів небагато, є шанс описати складну систему просто» [135, с. 36]. Завдяки цьому, «самоорганізація породжує порівняно невеликий набір досить простих сутностей» [135, с. 67].

Оскільки різні змінні, які описують поведінку системи, змінюються з різною швидкістю, то одні з них можна замінити середньостатичними значеннями, інші – просто виключити, адже періоди їхньої релаксації прямують до нескінченності. «Нелінійність створює перекачку енергії від однієї гармоніки до деяких інших, а дифузні члени обумовлюють затухання найбільш високочастотних гармонік» [140, с. 154]. У результаті отримують систему рівнянь для параметрів порядку або «для незатухаючих мод, які наростають до макроскопічних значень і визначають динаміку системи поблизу точки нерівноважності. Ці моди утворюють остов, що виростає із флуктуацій, які переважають межу нерівноважності. Вони, таким чином, описують ембріональний стан просторово-часової структури, яка виникає» [406, с. 244].

Не слід забувати, що «у моделюванні ... виділення параметрів порядку залишається швидше мистецтвом, ніж наукою» [135, с. 80]. Для практики сьогодні поки що «набагато важливішою була б побудова алгоритмів, які дозволяють встановлювати співвідношення між цими параметрами» [135, с. 82]. Це твердження є надзвичайно важливим для нашого дослідження під час пошуку макропараметрів станів реальних освітніх систем та функціональних залежностей між ними.

Синергетика постійно звертається до понять «потенційна та актуалізована реальність». Як зазначає В. Костюк, властивості цих реальностей принципово різні. «Потенційна реальність є цілісне (не має частин і тому

не володіє причинно-наслідковими зв'язками і просторово-часовими характеристиками), невизначене утворення. Актуалізована реальність, навпаки, складається із взаємодії різних процесів і подій, які відбуваються в просторі-часі. При цьому обидві реальності можуть (частково) переходити одна в одну» [151, с. 5]. Саме тому «соціальний порядок стає у наших уявленнях поліваріантним. Потенційні структури соціального порядку весь час незримо присутні у пластах національної культури як можливі варіанти нових стаціонарних станів» [38, с. 154]. Цей висновок є правомірним і щодо освітніх систем як складних соціальних систем.

Важливо відзначити ще одну властивість актуалізованої й потенційної реальностей. Завдяки обміну стійкістю відбувається постійне їх оновлення. Те, що набуває стійкості, актуалізується. Те, що втрачає стійкість, переходить у потенційне існування.

Все це дало змогу В. Костюку назвати «об'єкт складним, якщо він має як актуальну, так і потенційну складову. Об'єкти, які не мають потенційної складової, називаються простими» [151, с. 13]. Відповідно прості об'єкти можна описати лінійними моделями, а складні – лише нелінійними. На нашу думку, доцільно було б додати, що лінійними моделями можна описати і складні системи, але лише в окремих граничних станах, наприклад, у стаціонарних.

Для потенційної реальності характерними є властивості цілісності, прихованої альтернативності, наявності постійного фонду малих випадкових збурень (флуктуацій).

Така позиція добре узгоджується з твердженнями І. Пригожина про те, що нерівноважність виявляє потенційні можливості, які перебувають у нелінійності і ніби «сплять» у рівновазі або її околицях. Аналогічно висловлюються О. Князева і С. Курдюмов, які стверджують, що «для виходу на новий аттрактор потрібні флуктуації. Потрібні «потрясіння» системи. Треба пройти через шари хаосу, щоб створити нову структуру, добути інформацію, мати історичну інновацію взагалі» [140, с. 74]. Цей висновок є важливим для нашого дослідження, оскільки висуває чіткі вимоги до інструментарію змінювання систем, вказуючи на те, що це має бути тривала в часі, складна за своєю структурою, напружена, інформаційно містка діяльність (робота).

Унаслідок дії зовнішніх та внутрішніх чинників, які руйнують лінійність або рівноважність, система із стаціонарного стану переходить до нерівноважного, образно кажучи, від «порядку» до «хаосу». Це означає, що відбувається зникнення єдиної актуальної реальності і система переходить у стан, який є «вмістилищем» всього набору допустимих потенційних реальностей.



За словами О. Чижевського, «відбувається ніби насичення «супільного розчину», а це, у свою чергу, викликає випадання кристалів, на поверхнях яких відкладаються подальші нашарування. Таким чином, коли середовище насичене, достатньо тільки кинути у нього організуюче начало, як навколо нього утворюються ідентичні за ідеологією нашарування» [418, с. 304]. Даний висновок є також важливим для нашого дослідження, оскільки дозволяє правильно обрати технологічний інструментарій спрямованого розвитку освітніх систем. На нашу думку, це має бути акційна діяльність, інформаційно й топологічно точно організована аж до рівня точності «кристалічних» структур. Звідси випливає, що засобом організації «інформаційно і топологічно точної» акційної діяльності може бути лише відповідна управлінська технологія. Тому виникає додаткове завдання дослідження відповідності типів управління станам, у яких знаходяться складні відкриті системи.

Для соціальних систем, як стверджує В. Василькова, «соціальна динаміка у всій її різноманітності й полімовірності виглядає як єдиний універсальний і багаторівневий процес самоорганізації, де у різних формах і на різних рівнях соціальної системи розгортаються одні і ті ж (аналогічні) структурно-організаційні закономірності» [38, с. 343]. Цей висновок є важливим для прогнозування поведінки освітніх систем як складних та ієрархічних, адже відкриваються перспективи для організації спрямованого розвитку освітніх систем через «підтримку» тенденцій змін, яскраво виражених у подібних системах.

Під розвитком найчастіше розуміють «процес руху від нижчого (простішого) до вищого (складнішого), у результаті якого відбувається зміна якості предмета, зникнення старого і виникнення нового» [399, с. 449]. Причинами якісних змін в об'єкті можуть бути як зовнішні впливи, так і внутрішні процеси. Але сам процес творення нового може відбуватися лише за законами, зумовленими властивостями самого об'єкта. Тому доцільно визначити такі ознаки розвитку, як незворотність, спрямованість, закономірність змін, у результаті чого «виникає нова якість, стан об'єкта – його складу і структури» [366, с. 1108].

Традиційно розрізняють дві форми розвитку: «еволюційну, пов'язану із поступовими кількісними змінами об'єкта, і революційну, яка характеризується якісними змінами в структурі об'єкта» [366, с. 1108].

У форматі синергетики доцільно революційний розвиток розуміти як біфуркаційний, або просто розвиток. Що ж стосується поняття «еволюція», то його краще застосовувати в широкому розумінні – для «визначення змін, розвитку взагалі, і позначати ним не лише кількісні

зміни, а й весь процес розвитку в цілому» [399, с. 122]. Для ілюстрації кількісних змін у межах тієї самої якості будемо використовувати термін «ріст», або кількісні зміни, а еволюцію об'єкта будемо розуміти як діалектичну єдність кількісних і якісних змін, або росту і розвитку.

Як уже зазначалося раніше, відкриті системи можуть перебувати в стаціонарному стані, тобто мати певний рівень або характер гомеостазу – «відносну динамічну постійність складу і властивостей внутрішнього середовища, стійкість основних функцій» [366, с. 322]. Поняття «гомеостаз» введено в науку американським фізіологом У. Кенноном і використане у 40-х роках У. Р. Ешбі для опису моделювання широкого кола систем. На нашу думку, з позицій синергетики йдеться про аттрактор або набір аттракторів, якщо дана система може мати кілька стаціонарних станів або рівнів гомеостазу.

Для кожного стаціонарного стану характерними є певні спектри енергетичних потенціалів між системою й зовнішнім середовищем, а також всередині системи між її частинами. Наявність сталої різниці потенціалів між різними точками системи та системи і зовнішнім середовищем дозволяє забезпечувати стабільність обмінних потоків. Зрозуміло, що для цього система витрачає енергію, яка повинна постійно надходити до неї. З іншого боку, просторово-часову або структурну неоднорідність системи, характерної для даного стаціонарного стану (рівня гомеостазу), яка залишається незмінною, можна розглядати як інформацію, тобто як впорядкованість, програму діяльності, код організованості, набір правил, тверджень тощо. Тобто енергія забезпечує сам факт наявності обмінних процесів, а їх упорядкованість (напрямок, швидкість, тривалість) забезпечує інформація.

Л. Мельник звертає увагу на надзвичайно важливу деталь. «Енергія і інформація не тільки взаємодіють одна з одною – вони взаємообумовлюють одна одну. Дещо спрощуючи, можна сказати, що енергія нібито створює інформацію, а інформація – енергію» [200, с. 186]. І в більш чіткій формі «при виконанні роботи інформація може замінити енергію з економією останньої» [200, с. 267]. На нашу думку, правомірно сформулювати твердження і так: «Інформація може виконувати функції енергії».

Якщо врахувати також, що «ефект локалізації – створення нестаціонарних еволюціонуючих структур» [38, с. 173] відбувається «за рахунок нелінійних джерел енергії» [38, с. 173], то можна зробити надзвичайно важливий для теорії й практики висновок. На нашу думку, ефекту локалізації порядку як найважливішого вихідного етапу самоорганізації соціальних систем можна досягти, інвестуючи інформацію, а не лише енергію.

Звернімо увагу на наявність постійних обмінних потоків між системою та зовнішнім середовищем. Такий обмін речовиною, енергією та інформацією зазвичай називається метаболізмом. Як відомо, рівень метаболізму стаціонарна система «намагається» зберегти, використовуючи механізми негативного зворотного зв'язку, які діють у напрямі, зворотному до дій зовнішнього середовища. Цей шлях виявляється виправданим, якщо є принципова можливість, «доклавши зусиль», збільшити (зменшити) надходження в систему або ж збільшити (зменшити) її виходи чи стоки. Але в соціальних системах такої можливості практично немає. Чого лише варті «інформаційні атаки» на будь-яку освітню систему (наприклад, сучасних засобів масової інформації, зокрема телебачення), які легко досягають її «свята святих» — інформаційного коду або, на нашу думку, організаційної культури (принципи, традиції, цінності). В умовах демократичного суспільства такий стан — норма дня. Тому можна стверджувати, що характер гомеостазу освітніх систем змінюється стрибкоподібно, а рівень метаболізму — неперервно. Крім того, освітні системи, як і будь-які соціальні системи, «пропускають» крізь себе окремі ресурси або їх зміни (збільшення, зменшення), не вступаючи з ними у взаємодію, забезпечуючи лише канали їх «транзиту», або використовують механізми «складування», якщо окремі продукти, які вони виробляють, зовнішнє середовище «відмовляється» приймати в попередній кількості.

Логічно також припустити, що існує таке співвідношення між макропараметрами обмінних потоків (рівень метаболізму), за якого складний об'єкт (система) не відчуватиме перевантажень, тобто перебуватиме в одному із стаціонарних станів. Нічого не заважає тому, щоб таких «оптимумів» на неперервній шкалі інтегральної характеристики обмінних процесів було декілька. Тому робимо висновок: відкриті соціальні системи (зокрема освітні) можуть мати декілька відмінних рівнів метаболізму, і кожному такому рівню відповідає один або кілька різних стаціонарних станів (рівнів гомеостазу).

Припустимо, що ми маємо оптимум на шкалі рівня обмінних потоків. Що ж служить загальним принципом, який пов'язує в єдине ціле різноманітні критерії відбору того чи іншого стаціонарного стану? Такими загальними принципами є мінімум розсіювання (дисипації) енергії або мінімум виробництва ентропії. Л. Мельник вважає, що друге формулювання загального принципу відбору є набагато глибшим і повнішим. «Термін ентропія передбачає не лише енергетичний, а й інформаційний підтекст. Завдяки цій обставині, поняття «мінімум ентропії» здатне відобразити не лише наслідок (мінімізацію розсіювання

енергії), а й причину (завдяки максимальному закріпленню інформації або максимальному підвищенню рівня організованості системи).

Мінімізація ентропії – це максимізація інформації і мінімізація розсіювання енергії. Крім згаданого причинно-наслідкового зв'язку, вона відображає виключну різноманітність характеристик системи: максимум впорядкованості, максимум ефективності, мінімум відходності і т. ін.» [200, с. 275].

Варто детальніше зупинитися на розгляді поведінки складних систем на різних ділянках – у лінійній і нелінійній сферах. І. Пригожин та І. Стенгерс вказують: «теорема про мінімум виробництва ентропії стверджує, що в ... лінійній області система еволюціонує до стаціонарного стану, який характеризується мінімальним виробництвом ентропії, сумісним із накладеними на систему зв'язками. Ці зв'язки визначаються граничними умовами» [318, с.129]. І далі: «...коли граничні умови заважають системі перейти у стан рівноваги, вона робить краще з того, що їй залишилось, – переходить у стан ентропії, тобто в стан, настільки близький до стану рівноваги, наскільки дозволяють обставини» [318, с. 129].

Враховуючи зв'язок між ентропією та інформацією, «меншому значенню ентропії відповідає більше інформації, яка фіксує даний стан» [200, с. 197], можна стверджувати, що з усіх можливих сценаріїв буде реалізовано той, який є найбільш інформаційним, найбільш впорядкованим, складніше організованим. Тобто має місце внутрішня потреба системи в самовдосконаленні, самоускладненні, самоорганізації. Отже, робимо висновок: ознаками реалізованого етапу розвитку системи (зокрема освітньої) є ускладнення її внутрішньої структури, зростання кількості складників і посилення зв'язків між ними та, як наслідок, урізноманітнення продуктів освітньої діяльності, поліпшення їх якісних і кількісних характеристик.

У даному контексті О. Князева і С. Курдюмов стверджують, що «структури-аттрактори, до яких ідуть процеси у відкритих нелінійних середовищах, являють собою, по суті, цілі еволюції» [140, с. 25]. Тому «майбутнє – це, зокрема, аттрактори еволюції» [140, с. 117]. «Майбутнє дає можливість народитись теперішньому. Майбутнє (краще із того, що вже було) відпускає із себе теперішнє» [140, с. 119], «теперішнє не тільки визначається минулим, передісторією системи, воно будується, формується із майбутнього, відповідно до контурів прийдешнього. «Від майбутнього віє непомітно вітер», – звучать у дусі цього слова Ніцше» [140, с. 133].

Відомо, що під час руху до стаціонарного стану система «забуває» початкові умови. «Якими б не були початкові умови, система рано чи пізно перейде у стан, який визначається початковими умовами. У результаті реакція такої системи на будь-які зміни граничних умов стає

передбачуваною» [318, с. 130]. Все це стає можливим тому, що «у рівноважному і слабко нерівноважному стані існує лише один стаціонарний стан, залежний від значень управляючих параметрів» [318, с. 147]. Але «в тих випадках, коли можлива «нестійкість», потрібно вказувати поріг, відстань до рівноваги, за якими флуктуації можуть призводити до нового режиму, відмінного від «нормальної» стійкої поведінки» [318, с. 13]. Тобто якщо сили, які діють на систему, стають досить великими і примушують її залишити лінійну сферу, флуктуації, замість того, щоб затухати, посилюються й завоюють усю системою, змушуючи її еволюціонувати до нового режиму, що може бути «якісно відмінним від стаціонарних станів, які відповідають мінімуму виробництва ентропії» [318, с. 131]. Фактично на сьогодні залишається справедливим твердження І. Пригожина та І. Стенгерс про те, що, незважаючи на всі спроби, узагальнення теореми про мінімум виробництва ентропії для систем, в яких потоки вже не є більше лінійними функціями сил, виявилось неможливим.

В околицях точки біфуркації в умовах нелінійного середовища неможливо вказати, який саме аттрактор обере система. Вона стає надзвичайно чутливою до флуктуацій (зовнішніх і внутрішніх). Саме цей висновок вказує на необхідність створення нових, принципово інших технологій управління системами на етапах їх змінювання, зокрема прогресивного розвитку.

Актуальною проблемою є також розкриття механізмів об'єднання простіших структур у більш складні. На сьогодні узагальнено й описано лише один такий спосіб. «... синтез простих еволюціонуючих структур в одну складну структуру відбувається через встановлення спільного темпу їх еволюції. Структури потрапляють в один темпосвіт, починають розвиватися з однаковою швидкістю» [140, с. 170].

Значимо, для освітніх систем ситуація виявляється набагато складнішою, адже ці системи не просто складні, а й ієрархічні. Тому на практиці дуже часто можна спостерігати, що різні структурні складники освітньої системи розвиваються з різною швидкістю. Більше того, окремі з них протягом досить тривалого часу можуть зовсім не змінюватися або ж навіть деградувати. Тому для освітніх систем надзвичайно важливим є одне із фундаментальних положень синергетики, яке наголошує на тому, що «кожний рівень управління системою ... володіє автономністю у межах свого характерного часу» [203, с. 12]. Це означає, що, наприклад, і в «проблемній» регіональній освітній системі можуть бути дуже хороші навчальні заклади або ж і в дуже хороших школах можуть існувати проблемні стаціонарні зони. І ці факти є проявами закономірностей функціонування складних відкритих систем.

Не менш важливою проблемою на шляху пізнання процесів розвитку є проблема поширення емпіричного знання, заснованого на нинішньому або минулому досвіді, на майбутнє. У науці ця проблема існує як проблема індукції, сформульована у XVIII ст. англійським філософом і економістом Д. Юмом. «Нема нічого суперечливого у припущенні, що порядок природи може змінитися, і об'єкт, подібний до того, з яким ми ознайомилися на досліді, може супроводжуватись іншими або протилежними діями» [151, с. 28].

Скориставшись принципом індукції Д. Юма, В. Костюк визначив три різні типи можливих еволюційних перетворень.

«Перший тип – закони буття не змінюються, змінюються лише події. Другий тип – змінюються не тільки події, а й закони, за якими вони змінюються. Але незмінними залишаються закони, за якими змінюються закони, які управляють подіями. Третій тип – не залишаються незмінними ніякі універсальні закони, що пов'язують минуле, сьогодення і майбутнє.» [151, с. 32]. «Майбутнє стає непередбачуваним, а довільна форма детермінізму – принципово обмежена. Передбачуваність існує лише у межах скінченного горизонту видимості. Чим ближче чергова біфуркація, тим менші наші передбачувальні можливості» [151, с. 32].

Для дослідження окресленої теми наукового пошуку це принципово важливо, адже загалом, аналізуючи поведінку освітніх систем, які є ієрархічними (складники водночас можуть належати до різних ієрархій, і перебувати у різних якісних станах), ми припускаємо існування й третього типу еволюції, а вже, як окремі випадки, – другого та першого типів.

Вивчення й аналіз літератури щодо засад синергетичної парадигми світобачення дає підстави для висновку: синергетика є цілісною загальнонауковою методологією дослідження розвитку складних систем, має великий евристичний потенціал, адекватно відображає сутність процесів функціонування і розвитку відкритих ієрархічних освітніх систем і може використовуватися як теоретико-методологічна основа для розроблення педагогічних теорій і технологій спрямованого розвитку освітніх систем.

### ***1.1.2. Стани відкритих систем та підходи до управління ними***

Зазвичай в синергетиці виділяють два якісно відмінних стани відкритих систем – стаціонарний і нестаціонарний, чи нерівноважний. З точки зору теорії, таке припущення допустиме, але з позицій практики воно недостатньо точне, тобто «грубе». Не треба ігнорувати того, що реальні соціальні системи завжди інертні – для зміни їхнього стану

потрібен певний час, інколи досить тривалий: дні, тижні, місяці, навіть роки! Окремі автори додатково використовують поняття «слабко нерівноважний стан» [318, с. 147].

Аналіз результатів педагогічних спостережень за поведінкою реальних освітніх систем та окремих її складників дозволяє стверджувати, що вони здебільшого знаходяться в станах, значно ближчих до стаціонарних, ніж до нерівноважних. Цьому сприяє високий рівень унормованості освітніх систем та наявність постійного державного і громадського контролю за їх діяльністю. Тому такі «проміжні» стани існують об'єктивно і їх потрібно відносити до стаціонарних. Межі цих станів у фазовому просторі визначаються межами наявного стаціонарного стану та точками біфуркації на допустимих траєкторіях розвитку.

З огляду на це нами виділено три якісно відмінні стани відкритих систем: рівноважний стаціонарний, динамічний стаціонарний, нерівноважний [261].

Рівноважний стаціонарний стан (РСС) – це такий стан, у якому реальні значення макропараметрів стану системи і характер функціональних залежностей між ними точно відповідають аттрактору як ідеальному образу стабільно функціонуючої системи, як «меті» еволюції за умов достатнього ресурсного забезпечення. Рівновага виступає не стільки як стабільний порядок, а здебільшого як самопідтримуваний порядок у середині системи завдяки її відкритості.

У тих випадках, коли кількість і номенклатура ресурсів не забезпечується у повному обсязі, система не зможе досягти або ж зберігати режим рівноважного стаціонарного функціонування, тобто не зможе «вийти» на аттрактор або потрапити (залишитися) в РСС.

Динамічний стаціонарний стан (ДСС) – це такий стан системи, у якому значення макропараметрів стану системи і характер функціональних залежностей між ними поки що відрізняються (інколи навіть суттєво) від конкретного аттрактора, але вже (ще) визначаються ним, а сама система здійснює рух (повертається) до відповідного рівноважного стаціонарного стану. Для таких станів доцільно говорити про ймовірність перебування системи в тій чи іншій конкретній точці фазового простору, а в організації функціонування системи потрібно шукати оптимальні шляхи досягнення мети.

Спроби описати цей стан постійно здійснюються в рамках системного підходу і саме через поняття «ймовірність». Слід зазначити, що лише синергетика розкриває справжню сутність цього стану, акцентуючи увагу на вмінні «розгледіти у сьогоднішньому стані нелінійної

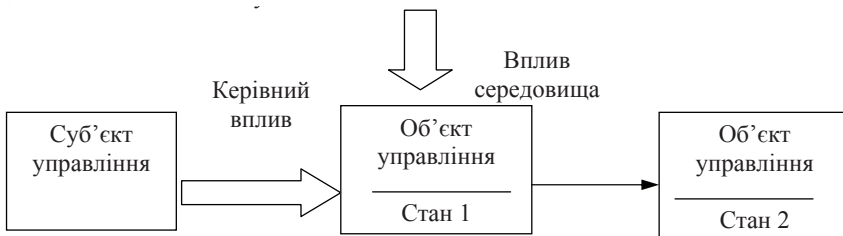
системи ті фрагменти, у яких процеси зараз протікають так, як вони йшли у всій системі у минулому, і ті фрагменти, у яких процеси зараз ідуть так, як вони будуть відбуватися у всій системі у майбутньому. Причому це – елементи готового, нереконструйованого минулого і реального, незмодельованого майбутнього» [140, с. 139].

Нерівноважний стан (НРС) – це такий стан системи, у якому макропараметри стану системи і характер функціональних залежностей між ними змінюються стохастично, тобто випадково. У НРС відсутній стійкий набір макропараметрів стану. Поняття ймовірності для НРС втрачає сенс, оскільки змінною є й сама якість. Система ще не «визначилась», не «обрала» аттрактор, який визначатиме її напрям руху через ДСС до РСС. Система перебуває в точці біфуркації, або ж для реальних систем – і в її дуже вузьких околицях (межах).

Історія та теорія менеджменту розкрита в численних роботах [14; 42; 84; 157; 163; 181; 280; 440; 442; 443; 446; 447; 449; 450; 452; 454; 455; 461; 462; 465; 466; 469; 470; 471; 474].

Після виділення трьох якісно відмінних станів відкритих систем пропонуємо всі наявні підходи в управлінні систематизувати і в подальшому виділяти три відповідні їм типи (тип – «найвища категорія у систематиці» [44, с. 1246]) управління [261].

Першим типом є управління системою, яка перебуває в рівноважному стаціонарному стані, або лінійне (процесне) управління. Характерною ознакою такого управління є його лінійність – «чим більше зусиль, тим кращий результат». Простота алгоритмів такого управління зумовлена тим, що система в РСС не змінюється – немає ні росту, ні розвитку. Лінійне управління завжди є управлінням за програмою без оперативної інформації про стан середовища та об'єкта управління. Ця інформація не потрібна, адже система перебуває в РСС, її аттрактор відомий і з часом не змінюється. Структурна схема лінійного управління подана на рис. 1.1.: Стан 2 об'єкта управління ідентичний до його Стану 1.



*Рис. 1.1. Структурна схема лінійного управління (управління першого типу)*



Об'єктом управління, як правило, виступає виробничий процес і його результат. Для управлінців-практиків такі управлінські схеми привабливі – просто, ефективно і швидко. Але потрібно пам'ятати, що таке управління соціальними системами відповідає «здоровому глузду» лише за умов, коли система перебуває в РСС, і відразу ж, як тільки система вийшла з нього, таке управління стає неефективним і може призвести до руйнації самої системи.

Лінійний (процесний) підхід в управлінні інтенсивно розвивався на початку ХХ століття і ліг в основу «школи наукового управління» Ф. Тейлора [451], «адміністративної школи» А. Файоля [455].

Лінійний (процесний) підхід в управлінні розвивався також завдяки роботам Г. Гантта, Ф. Гілбрета, Л. Гілбрет, Г. Емерсона, Л. Урвіка, Дж. Муні, Л. Вебера.

Ключовими поняттями лінійного (процесного) підходу є: спеціалізація, технічні стандарти, організація робочого місця, технологічна картка, інструкція, нормування операцій, диференційована оплата праці, структура організації, функції і універсальні принципи управління, єдиноначальність і колегіальність, винагорода, розпорядження, принцип єдиної мети тощо.

Уже в 20–30-х роках ХХ століття з'являються роботи М. Фоллет [400] та Е. Мейо, які заклали основи «школи людських відносин», в якій визнавалась дія «закона ситуації» на противагу положенням лінійного (процесного) підходу щодо існування одного, кращого із всіх способів управління організацією. Ця позиція мала серйозне підґрунтя, і в подальшому «школа людських відносин» трансформувалась у «школу поведінкових наук» (Д. Макгрегор, Г. Саймон, Д. Макклелланд та інші).

Лінійне (процесне) управління досліджене, і тому немає потреби приділяти йому спеціальну увагу. У практиці роботи керівників усіх рівнів воно, як і всі інші типи управління, застосовується постійно. У цьому відношенні освітні системи не виняток. Часто механізми лінійного управління називають авторитарним управлінням і описують їх, використовуючи лише негативні характеристики. Це принципово неправильно, адже саме лінійне управління є найефективнішим, коли система знаходиться у РСС. Інструментарій лінійного управління немає підстав вважати застарілим, він має бути в арсеналі кожного управління і в нинішній час.

Другим типом є управління системою, яка перебуває в динамічному стаціонарному стані, тобто системне управління. Таке управління спрямоване на підтримку внутрішньої тенденції системи до самоорганізації, саморуху до рівноважного стаціонарного стану. Воно нелінійне.

Але оскільки всі якісні перетворення в системі відбуваються в напрямі наближення до єдиної, чітко визначеної якості (аттрактора), таке управління є ймовірнісним, але лише в межах однієї якості. Таке управління є цілісним, а тому прогнозованим.

Системне управління – це завжди управління за оперативною інформацією про стан середовища та про стан об'єкта управління (рис. 1. 2). Стан 1 і Стан 2 об'єкта управління є різними.



*Рис. 1.2. Структурна схема системного управління (управління другого типу)*

Інформацію про стан середовища збирають до здійснення управлінської дії, а про стан об'єкта, як правило, після неї – через механізм зворотного зв'язку для формування наступної, вже скоригованої дії. Можливим є застосування комбінованого управління, якщо характер управлінської дії водночас визначається інформацією обох видів.

Для досягнення більшої точності застосовують ієрархічне управління шляхом побудови освітньої системи як ієрархічної, багатоцільової та структуризованої. У ній оперативна інформація про стан середовища та об'єкта управління одночасно потрапляє до регулюючих елементів різних ієрархічних рівнів.

Наприклад, інформацію про рівень навчальних досягнень учнів збирають і водночас обробляють учитель, директор навчального закладу, відділ освіти райдержадміністрації або міської ради тощо. Кожний рівень управління виробляє з даної проблеми власне управлінське рішення, яке направляє до нижчого рівня. Отже, остаточна, або кінцева, управлінська дія, спрямована на об'єкт управління, «несе» в собі опосередковано й дії вищих інстанцій. Ієрархічно «вищі» елементи управління виконують зазвичай стратегічні функції обліку й аналізу, прогнозування, визначення місії та планування, контролю, а «нижчі» – управлінські функції реалізації задуму. Слід пам'ятати, що зі збільшенням кількості

ієрархічних рівнів управління зростає загроза збоїв і помилок, найбільш непоправними з-поміж яких є загроза самопереходів будь-якого рівня з РСС до ДСС чи навіть і до НРС. Проте в освітніх системах, де рівні невизначеності й неповноти інформації високі, доцільно застосовувати «принцип необхідної ієрархії: чим менше формалізовані залежності керівних впливів від збурень середовища і стану об'єктів управління і чим більша невизначеність у прийнятті рішень, тим вища ієрархія потрібна для управління» [12, с. 249].

Система управління даного типу нагадує рух на велосипеді – їхати до поставленої мети можна, але зупинитись та аналізувати стан спокою як окремих момент руху неможливо. Тобто говорити про стан об'єкта управління в конкретний момент можна лише статистично, з певною ймовірністю. Слід зазначити, що в даному випадку ми маємо справу з процесами становлення (змінювання) певної якості, а тому – з розвитком, який супроводжується і кількісними змінами. Тому системне управління є управлінням розвитком і сьогодні успішно досліджується в рамках класичного системного підходу.

Об'єктами управління при такому підході є сама система, її удосконалення, а також виробничий процес, у т. ч. підвищення його результативності, а також ефективності. Ключовими поняттями теорії системного управління є система, оптимізація, програма діяльності тощо.

Однак можливі випадки, коли управління не спрямоване на підтримку внутрішньої тенденції системи до самоорганізації. Такі дії зразу «викидають» систему з обраної траєкторії розвитку, і система опиняється у штучно зніційованій точці біфуркації, тобто в зоні нерівноважності, якій відповідає вже наступний тип управління. Наслідки такого переходу можуть бути як позитивними, так і негативними для системи.

Механізми системного управління часто називають демократичними, адже вони потребують пошуку колективом оптимального шляху вирішення проблеми. Цілком зрозуміло, що ці механізми є ефективними, якщо системи знаходяться в ДСС, і виявляються зайвими, занадто «витратними» і непотрібними, якщо система знаходиться в РСС.

Для практиків важливо пам'ятати, що, не виходячи з режиму системного управління, можна скористатися алгоритмами лінійного управління, адже «... існує можливість в околицях певної точки описати поведінку системи лінійною моделлю. При цьому важливо мати на увазі її обмеженість (локальний характер) і можливість одержання лише одного із варіантів розв'язку» [173, с. 36]. Тобто якщо в лінійному управлінні «горизонт бачення» фактично безмежний, то в системному управлінні він, навпаки, обмежений і при наближенні до нерівноважного стану

швидко скорочується та зникає зовсім, перетворюючись на точку. У межах «горизонту бачення» можна скористатися лінійним управлінням і реалізувати якусь конкретну програму. Це твердження не поширюється на складні ієрархічні освітні системи і справедливе у межах одного якісного рівня. Отже, системне управління не заперечує лінійне, а розглядає його як окремий випадок (система знаходиться в РСС).

Основою для розроблення у 50-х роках ХХ століття теорії і практики системного управління став інтенсивний розвиток теорії систем (Л. Берталанфі), кібернетики (Н. Віннер) та теорії інформації. «Але лише в 60-х роках теорія загальних систем зайняла гідне місце в теорії менеджменту. Вона замінила попередній процесний підхід до управління, заснований на розумінні управлінської діяльності як функціонально обумовлених елементів, які витікають один із іншого, системним підходом» [157, с. 228].

Системне управління інтенсивно розвивалось у другій половині ХХ століття завдяки роботам П. Друкера, Т. Пітера, Р. Уотермана, Р. Паскаля, Е. Атоса – авторів моделі «Маккінсі 7С».

У філософській, соціальній та психолого-педагогічній літературі ґрунтовно розкрито поняття та сутність цілісних систем [15; 25; 383; 472]; системного підходу [447; 459; 472; 476]; теорії відкритих систем [447; 459; 472]; системного аналізу в управлінні [12; 163]; системного підходу в управлінні [104; 181]; розвитку освітніх систем [34; 40; 46; 47; 59–60; 63; 87; 167–169; 281–284; 288; 294–295; 301–302; 310–316; 323; 324; 332; 352–353; 354; 359; 382; 385]; управління освітніми системами [3; 4–6; 11; 16; 20; 21; 39; 74; 99; 100–101; 105; 113; 132–133; 143; 182; 437; 438]; системного підходу в навчанні [10; 29]; системного підходу в вихованні [8; 24; 32; 50–51]. Основні засади системного управління висвітлені у працях вітчизняних та зарубіжних вчених [7; 4; 42; 48; 52; 75; 84; 85–86; 93; 95; 191–194; 280].

Ключовими поняттями системного управління є: система, структура, функціональні зв'язки між складниками системи, оптимальність, імовірність, демократизація, комплексна програма розвитку тощо.

Третім типом є управління системою, що перебуває в нерівноважному стані, яке називаємо синергетичним управлінням. Зауважимо, що даний тип управління названо нами синергетичним у «вузькому» значенні слова, адже синергетика не заперечує ні лінійного, ні системного управління, а лише розглядає їх як граничні або окремі випадки, так само як і системне управління не заперечує лінійного, а допускає його як один із варіантів. У даному разі ми керуємося принципом

відповідності Н. Бора – більш загальна теорія повинна включати в себе всі відомі теорії як граничні окремі випадки.

Для синергетичного типу управління важливо те, що система потрапила в точку біфуркації й очікується (відбувається) етап вибору нової якості. Особливості такого управління досліджуються лише у синергетиці. Зрозуміло, що синергетичне управління є управлінням розвитку, і тому говорити у даному контексті про стаціонарність системи, тобто про отримання результатів функціонування певної якості й у певній кількості, некоректно. Йдеться про створення нового простору для досягнення (за допомогою відповідних технологій) нових освітніх результатів, тобто про власне розвиток системи.

Синергетичне управління не може здійснюватися ні за лінійною програмою як процесне, ні за оперативною інформацією через пошук «оптимального» шляху (рішення) як системне. Сутність синергетичного управління полягає в тому, що воно є резонансним і здійснюється акційно і лише за інформаційними кодами упорядкування – організаційними принципами, які належать до «потенційної організаційної культури» системи і які можуть «транспортуватись», «інвестуватись» у систему за допомогою спеціальних носіїв, «об'єктивуються» в ній, про що детальніше буде сказано в розділі 4. Ці теоретичні засади закладено у структурну схему синергетичного управління (рис. 1. 3). Стан 1 і Стан 2 об'єкта управління є різними.

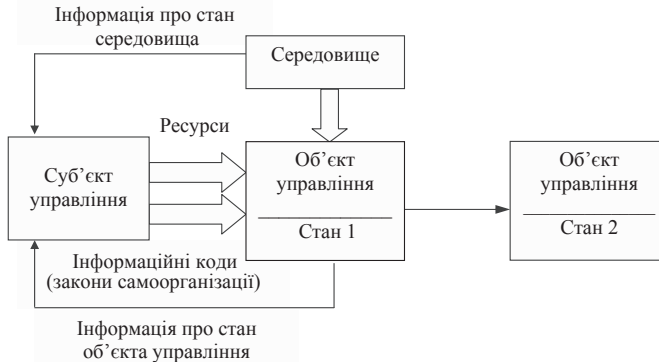


Рис. 1. 3. Структурна схема синергетичного управління (управління третього типу)

Отже, справедливим є твердження про те, що «реальним світом управляють не детерміністичні закони, так само як і не абсолютна випадковість» [38, с. 31].

Об'єктом синергетичного управління є процес розвитку самої системи та запровадження нових технологій у ній. Таке управління на практиці часто називають партнерським, кооперативним. При ньому є вільний вибір змісту, форм діяльності і можливість діяти самостійно за умов безумовного дотримання принципів організаційної культури системи.

Синергетичне управління на сьогодні знаходиться в стадії становлення. У науці і практиці відсутні цілісні теорії і технології синергетичного управління. Воно розвивається в надрах ситуативного підходу в управлінні, починаючи з 70-х років ХХ століття, і як підхід спільно із системним підходом знайшло своє відображення в управлінні проектами, інноваціями та мережами.

У дослідженнях вітчизняних та зарубіжних вчених розкрито основні засади синергетики (теорії самоорганізації) [30; 38; 88; 96; 115; 135; 140; 200; 203; 317; 318; 374; 406]; особливості застосування синергетичного підходу в дослідженнях освітніх систем [120; 125; 141; 142; 161; 185; 209; 330; 408; 412; 421; 423]; шляхи використання синергетики в управлінні освітніми системами [165; 224; 244; 260; 261; 266].

Ключовими поняттями синергетичного управління є: система, самоорганізація, розвиток, порядок, організаційна культура, проект, інновація, програма розвитку тощо.

З позиції принципу індукції Д. Юма, введені нами типи управління принципово відмінні. Можна бути фахівцем з лінійного управління, але зовсім не приймати чи не розуміти принципів системного або, тим більше, синергетичного управління. Часто системне і синергетичне управління об'єднують в єдиний системно-синергетичний підхід [165; 173; 423 та ін.], але таку інтеграцію можна вважати коректною лише для вирішення обмеженого кола управлінських завдань, далеких від конкретної практики, яка зразу «розведе» ці підходи на різні рівні. Системне управління є ефективним лише на ділянці траєкторії розвитку в околицях конкретного аттрактора і стає безсилим при наближенні до точки біфуркації і в самій точці біфуркації. Системне та синергетичне управління відрізняються передусім об'єктами та цілями управління.

Правомірним є висновок, що визначальною ознакою майстерності в управлінні слід вважати здатність за кожною проблемою побачити її «материнську» систему, визначити її стан (РСС, ДСС або ж НРС) і вже потім застосовувати інструментарій одного з трьох типів управління.

Таким чином, застосувавши положення синергетики, зокрема про можливі стани відкритих систем довільної природи, до реальних освітніх систем, вдалося:

– виявити і обґрунтувати наявність трьох якісно відмінних станів, у яких можуть перебувати освітні системи: рівноважного стаціонарного стану (РСС), динамічного стаціонарного стану (ДСС), нерівноважного стану (НРС);

– підібрати і обґрунтувати для кожного стану відповідний тип ефективного управління: для РСС – лінійне (процесне) управління; для ДСС – системне управління; для НРС – синергетичне управління;

– розкрити сутність синергетичного управління: воно здійснюється лише за інформаційними кодами упорядкування – організаційними принципами, які належать до потенціальної організаційної культури системи і які об'єктивуються в системі за допомогою спеціальних інструментів управління.

Звідси робимо висновок: синергетичне управління доцільно використовувати як засіб забезпечення спрямованого розвитку складних відкритих систем. Проте як концепція, так і технологія такого управління потребують додаткового дослідження.

### **1.1.3. Траєкторії розвитку складних об'єктів**

Продовжуючи теоретичне дослідження проблеми, зосередимо увагу на вивченні спектру траєкторій розвитку. Пропонуємо задати положення довільної складної системи у двовимірному фазовому просторі у вигляді зони обмежених розмірів. Для реальних (освітніх, соціальних) систем саме так і треба діяти, оскільки вимірювання параметрів стану системи завжди здійснюється з певною похибкою, яка часто досягає навіть десятків відсотків. Тому такі зони будуть мати вигляд прямокутників.

Уздовж горизонтальної осі відкладатимемо значення складної функції, яка характеризує потужність потоків ресурсів (матеріальних та ідеальних цінностей) між системою та середовищем. Назвемо її рівнем обмінних потоків, або рівнем метаболізму (РМБ). Ця функція є неперервною. У синергетиці соціальний метаболізм найчастіше представлений «трьома основними потоками: обмін природними багатствами, територіями, сферами життєвого простору, людськими ресурсами (ресурсна сфера); обмін товарами, капіталом (економічна сфера); обмін ідеями, інформацією, цінностями (інформаційно-культурна сфера)» [35, с. 260]. При цьому потоки мають бути узгоджені і в часі, і за кількістю та номенклатурою ресурсів. Тому на осі РМБ обов'язково існуюватимуть точки, а для реальних систем – відрізки, на яких система буде поводитися стабільно, без перевантажень (надлишок або дефіцит) ресурсами і продуктами діяльності, тобто перебуватиме в одному з допустимих РСС. Позначимо такі точки з околицями, тобто відрізки, цифрами 1, 2, 3... n.

Уздовж вертикальної осі відкладатимемо значення іншої складної функції, яка показуватиме рівень складності або організованості системи, тобто рівень гомеостазу (РГС). Функція РГС є дискретною, тобто мають сенс лише окремі точки на вертикальній осі (для реальних систем – відрізки), які відповідатимуть різним якісним станам системи. Перехід (переведення) системи з існуючого РГС до наступного (попереднього) ми називаємо якісним перетворенням (переходом між найближчими якісними станами). Позначимо такі точки (відрізки) цифрами 1, 2, 3 ...  $m$ . Це теж не суперечить положенням синергетики, адже «можливі формоутворення дискретні, квантові. Проміжні еволюційні форми нестійкі» [140, с. 9].

Важливо зазначити, що сам вигляд функцій РМБ і РГС не є предметом аналізу, достатньо знати лише окремі їхні властивості, описані вище.

Стан, у якому в даний час перебуває складна система (нагадаємо – соціальна за якістю й освітня за функціями), тобто довільний реально існуючий стан актуалізованої реальності, позначатимемо великими літерами АР. Стани потенційної реальності, допустимі для даної системи за фіксованого значення рівня метаболізму, позначатимемо великими літерами ПР. Цифра перед літерами означатиме рівень гомеостазу (від 1 до  $m$  у порядку зростання складності, організованості, інформаційного потенціалу). Цифрами (від 1 до  $n$  у порядку зростання потужності обмінних процесів) після літер (АР і ПР) позначатимемо рівень метаболізму за фіксованого рівня гомеостазу.

Нехай ми маємо складний об'єкт. Тоді спектр його можливих рівноважних стаціонарних станів, тобто РСС, або аттракторів, можна подати у вигляді матриці станів складного об'єкта – розмірністю  $m \times n$ . Наприклад:

0	0	4ПР3	4ПР4
3ПР1	3ПР2	3ПР3	3ПР4
2ПР1	2ПР2	2ПР3	2ПР4
1ПР1	1ПР2	1ПР3	1ПР4

Два нулі в першому рядку (вибрано спеціально для прикладу) означають, що у рівнях метаболізму 1 і 2 не існує гомеостаз рівня 4. Матриця станів реальної системи може мати набагато більше «0» у стовпчиках та рядках. Ми будемо аналізувати досить «щільну» матрицю.

Умовні позначки у вигляді сукупності цифр і літер можна замінити набором текстових тверджень, які точно характеризують той чи інший стан складного об'єкта. Так треба діяти під час аналізу реальних освітніх (соціальних) систем. Але поки що їхній зміст нас не цікавить, і тому доцільно максимально формалізувати викладки, щоб не ускладнювати процедури аналізу зайвими деталями.

Формалізовані стани, описані вище, втілено графічно у вигляді спектра станів складного об'єкта (рис. 1. 4). Здійснимо аналіз траєкторій його розвитку у визначеному фазовому просторі. Нагадаємо, що



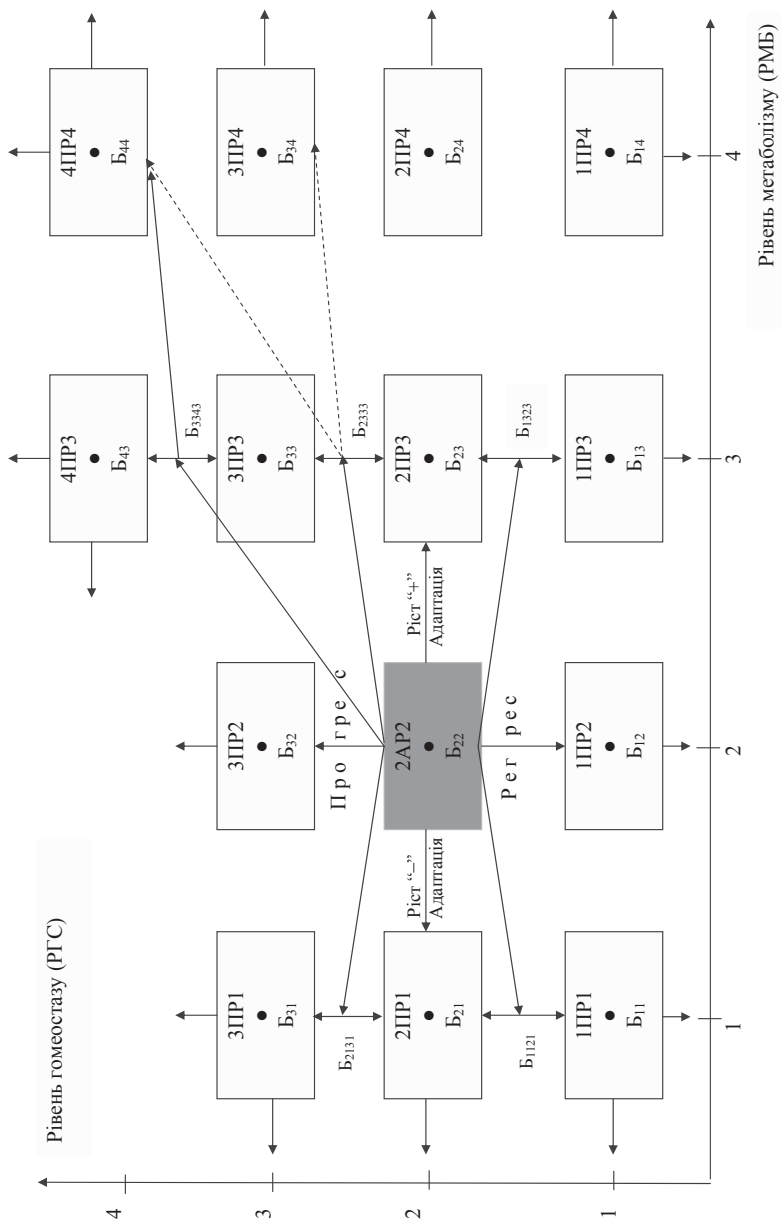


Рис. 1. 4. Спектр станів складного об'єкта

нас не цікавить функціонування системи в тому або іншому стаціонарному стані і управління нею, а лише перехід (саморух) та переведення системи з однієї сфери фазового простору до іншої (синергетичне управління). Можна говорити також – від одного РСС до іншого РСС, від одного аттрактора до іншого аттрактора. Таке розуміння управління не суперечить традиційному, коли під ним розуміють «процес переведення складної динамічної системи (школи) з одного якісного стану в інший» [284, с. 61].

На рис. 1. 4. означено один актуалізований стан – 2АР2 і 13 потенціально можливих.

Розглянемо траєкторію руху 2АР2 → 3ПР2. Такий рух є прогресом, адже має місце зміна рівня гомеостазу в напрямі зростання складності та організованості. Нагадаємо, що прогрес – це «напрямок розвитку, для якого характерним є перехід від нижчого до вищого, від менш досконалого до більш досконалого» [366, с. 1075].

Оскільки такий рух відбувається в умовах того самого рівня метаболізму (на осі РМБ це цифра 2), то його може зініціювати і здійснити сама система, наприклад, завдяки активності підсистеми управління. Для цього слід чітко знати мету, визначити (спроєкувати) склад та властивості стану 3ПР2 і виконати відповідну роботу – вчинити певні дії, тобто «перебудуватися».

Прогресивним розвитком будуть змінювання системи траєкторіями 2АР2 → 3ПР1, 2АР2 → 3ПР2, 2АР2 → 3ПР3 та 2АР2 → 4ПР3. Із спектра видно, що розвиток за траєкторією 2АР2 → 3ПР4 не може бути реалізований безпосередньо, оскільки після проходження першої ділянки траєкторії від 2АР2 до т. Б<sub>2333</sub> система потрапляє в зону протягування двох аттракторів 2ПР3 і 3ПР3 і при такому рівні метаболізму (рівень 3) обов'язково «вийде» на одного з них. Тобто т. Б<sub>2333</sub> є точкою біфуркації з двома виходами при даному рівні метаболізму.

Пояснимо правила виставлення індексів біля літер Б, які позначають точки біфуркації на переходах між аттракторами. Для прикладу розглянемо т. Б<sub>2333</sub>. Перші дві цифри відповідно означають нижній рівень гомеостазу (2) і певний рівень метаболізму (3) системи, а дві останні цифри – відповідно вищий рівень гомеостазу (3) і рівень метаболізму (3). Кожному рівноважному стаціонарному стану або аттрактору відповідає точка біфуркації, в якій відкривається весь спектр можливих (віртуальних) траєкторій, шойно буде порушено лінійність стану.

Щоб відрізнити точки біфуркації (назвемо їх латентними, тобто такими, «які не виявляються зовнішньо, приховані» [44, с. 481]) від точок біфуркації на переходах, позначимо їх літерою Б з двома цифрами.

Перша цифра означатиме рівень гомеостазу, а друга – рівень метаболізму. Наприклад, т.  $B_{22}$  відповідає аттрактору 2AP2.

Проаналізуємо траєкторію 2AP2 → 3ПР4. Відрізок ( $B_{23}$ ;  $B_{2333}$ ) назвемо інформаційним бар'єром  $J(B_{23}; B_{2333})$ , який потрібно подолати, щоб не «скотитись» на аттрактор 2ПР3. Але для цього треба виконати певну роботу, і тому має місце поглинання енергії, адекватне величині інформаційного бар'єру. Якщо робота не була виконана чи система не отримала якимось чином додаткової інформації, вона потрапить у 2ПР3, станеться розсіювання енергії, зростання виробництва ентропії. Ці втрати визначатимуться величиною інформаційного бар'єру  $J(B_{23}; B_{2333})$ .

Аналогічно неможливо здійснити прямий перехід або переведення системи за траєкторіями, наприклад, 2AP2 → 4ПР4. Адже на цьому шляху теж існує точка біфуркації  $B_{3343}$ , з якої є віртуальні виходи на 3ПР3 і на 4ПР3, а також за відповідної потужності обмінних потоків – і на 4ПР4, 3ПР4 та 3ПР2. У подальшому ці висновки ми будемо використовувати під час розроблення програм розвитку освітніх систем, а також під час оцінювання існуючих у педагогічній науці і практиці підходів до управління розвитком.

Рух системи в напрямі, протилежному до вертикальної осі, означає якісні зміни зі зниженням рівня складності або організованості, тобто – регрес. Для системи, яка перебуває в стані 2AP2, регресом будуть такі переміщення: 2AP2 → 1ПР1, 2AP2 → 1ПР2, 2AP2 → 1ПР3. Регрес супроводжується виділенням енергії з системи з наступним її розсіюванням, втратою інформації (її кількість дорівнює величині інформаційних переходів між рівнями гомеостазу, наприклад  $J(B_{11}; B_{21})$ ), та спрощенням (зниженням рівня складності) структури.

На практиці дуже часто переходи типу 2AP2 → 1ПР2 і 2AP2 → 1ПР3 не оцінюють як регрес, оскільки в першому випадку кількісні характеристики продуктів виходу не змінюються, а в другому навіть зростають. Але це суперечить науковим висновкам, істині. Адже має місце об'єктивна втрата якості, яку в освіті складно виміряти.

Регрес відбувається внаслідок зменшення потужності ресурсних потоків (зовнішні чинники, в т. ч. й управління) або внаслідок спеціально організованих (управління або свідомо бездіяльність) чи спонтанних дій внутрішніх органів управління системою та характеризується величиною пройденого інформаційного бар'єру і зростанням виробництва ентропії.

За незмінності обмінних потоків маємо траєкторію типу 2AP2 → 1ПР2. За умови зменшення рівня обмінних потоків – траєкторії типу 2AP2 → 1ПР1, і під час його зростання – 2AP2 → 1ПР3.

Траєкторії типу 2АР2 → 2ПР1 та 2АР2 → 2ПР3 не передбачають зміни якості, а тому в цих випадках можна говорити лише про кількісні зміни зі знаком «-» або зі знаком «+». Таке змінювання ми називаємо адаптацією системи до змін зовнішнього середовища. Адже адаптація – це пристосування системи до змін середовища за умов, коли система продовжує залишатися сама собою, тобто не змінює своєї якості. На нашу думку, адаптацію недоцільно трактувати занадто широко – синонімічно до розвитку під впливом зовнішніх чинників, адже якісно змінена, а тому інша система вже не є тотожною сама собі, а тому відбулася не адаптація, а власне розвиток системи.

Наприклад, завдяки реалізації програми розвитку загальноосвітній навчальний заклад отримав старшу профільну школу, у складі якої є клас технологічного профілю, де учні здобувають першу робітничу професію. Якщо з часом існуючий напрям професійної підготовки втратить актуальність і виникне новий (наприклад, замість операторів комп'ютерного набору почнуть готувати обліковців бухгалтерських документів), то відбудеться не розвиток ЗНЗ, а саме адаптація. Адже зміни відбувалися в межах існуючої якості – наявності в ЗНЗ старшої школи з технологічним профілем, в якому забезпечують здобуття першої робітничої професії.

Досліджуємо, як відбувається процес набуття системою нового рівня метаболізму при однаковому рівні гомеостазу. Такі процеси протікають автоматично, без додаткових зусиль самої системи. Однак це відбувається лише тоді, коли найповільніші змінні змінюються на певну цілу одиницю, достатню для збільшення (зменшення) продукту освітньої діяльності також на цілу одиницю. Наприклад, для того, щоб у структурі загальноосвітнього навчального закладу з'явився ще один клас технологічного профілю, під час навчання в якому учні здобувають першу робітничу професію – професію водія, треба, щоб не просто зросли ресурси, а щоб з'явилася ще одна посада інструктора, конкретна мінімальна сума грошей на придбання ще одного автомобіля тощо. Коли такі зміни ресурсів відбудуться в потрібному обсязі, кратному до існуючих мінімальних норм, тоді й виникне новий стаціонарний стан зі «старим» рівнем гомеостазу (нічого якісно нового в ЗНЗ не з'явилася), але вже з іншим рівнем метаболізму.

Цікавим є рух типу 2АР2 → 3ПР1, коли в умовах зменшення потужності обмінних потоків (ресурсів) відбуваються прогресивні якісні перетворення. Аналіз дозволяє зробити висновок, що для системи, представленої на рис. 1. 4, це рух у «глухий кут». Вихід із нього в напрямі прогресу можливий лише за траєкторіями типу 3АР1 → 3ПР2 і далі до

4ПР3. Це очевидно, адже для системи, стани якої зображені на рис. 1. 4, для рівнів метаболізму 1 і 2 немає гомеостазу четвертого і вищих рівнів. Отже, має місце нікому не потрібна петля  $2AP2 \rightarrow 3ПР1 \rightarrow 3ПР2$ . Але такі переходи виправдані, особливо для творчих людей (колективів), які з'являються та існують у всі часи, але змушені працювати і творити в реальних умовах ресурсних обмежень, інколи дуже жорстких. Їх надбання на значно багатшому ресурсному просторі забезпечують здобуття вагомих результатів.

Введемо до спектру станів складної системи (рис. 1. 4) додаткові позначення. Рух системи по горизонталі зліва направо позначатимемо стрілочкою « $\rightarrow$ », справа наліво « $\leftarrow$ ». Рух по вертикалі знизу вгору « $\uparrow$ », а згори вниз « $\downarrow$ ».

На діаграмі видно, що переміщення типу  $\leftarrow 3ПР1$ ,  $\leftarrow 2ПР1$ ,  $\leftarrow 1ПР1$ ,  $1ПР1\downarrow$ ,  $1ПР2\downarrow$ ,  $1ПР3\downarrow$ ,  $1ПР4\downarrow$ ,  $1ПР4 \rightarrow$ ,  $2ПР4 \rightarrow$ ,  $3ПР4 \rightarrow$ ,  $4ПР4 \rightarrow$ ,  $4ПР4\uparrow$ ,  $4ПР3\uparrow$ ,  $\leftarrow 4ПР3$ ,  $3ПР2\uparrow$ ,  $3ПР1\uparrow$  ведуть до руйнування системи, оскільки виводять її за межі області визначення. Про існування подібних «перспектив» завжди повинні пам'ятати всі «реформатори» та «модернізатори».

Розглянемо приклад. Нехай стану загальноосвітнього навчального закладу у статусі загальноосвітньої школи I–III ст. відповідає аттрактор 3ПР3. Після виконання певної цілеспрямованої роботи (програми розвитку), тобто реалізації певних акцій, вдалося школу реорганізувати в ліцей, якому відповідає аттрактор 4ПР3 чи навіть 4ПР4, якщо вдалося організувати освітній процес на збільшеному масиві ресурсів. Подальша реорганізація чи модернізація в напрямі зростання рівня гомеостазу призведе лише до руйнації системи як закладу системи загальної середньої освіти і до створення на його базі (точніше, з його матеріалу), наприклад, вищого навчального закладу I або II рівнів акредитації. Але це вже буде зовсім інша система. Вона втратить свою основну визначальну якість на найвищому системному рівні (як заклад системи загальної середньої освіти) і тому не може розглядатись у даному контексті взагалі. Розвиток ЗНЗ закінчився його «загибеллю». Історично ці дві системи (заклад ЗНЗ і ВНЗ I–II р. ак.) близькі одна до одної, але сутнісно – представники різних світів.

На рис. 1. 4 можна виокремити зону найближчого змінювання як об'єднання трьох якісно відмінних зон руху складного об'єкта:

- зону висхідних прогресивних змін (прогресу), обмежену точками  $B_{22}, B_{2131}, B_{31}, B_{32}, B_{43}, B_{33}, B_{2333}$ ;
- зону адаптації як об'єднання двох зон  $B_{22}, B_{2131}, B_{1121}, B_{22}, B_{2233}, B_{1323}$ ;
- зону нисхідних регресивних змін (регресу), обмежену точками  $B_{22}, B_{1121}, B_{11}, B_{12}, B_{13}, B_{1323}$ .

Після того, як система здійснить вибір і почне рухатися до одного із аттракторів, можна говорити про зону найближчого розвитку, наприклад, про ділянки типу  $2AP2 \rightarrow 3PP2$  або  $2AP2 \rightarrow 3PP3$ .

Спектр станів складної системи дозволяє визначити кілька принципово різних підходів до управління розвитком. Будемо розглядати випадки, коли система вже зробила свій вибір, вийшла на одну із траєкторій і рухається до одного із рівноважних стаціонарних станів, тобто аналіз здійснюватимемо у форматі системного управління (управління другого типу).

Дослідимо процес переведення системи на вищий рівень гомеостазу за незмінного рівня метаболізму. Наприклад, змінювання за траєкторією типу  $2AP2 \rightarrow 3PP2$ .

Проведений аналіз дав змогу встановити, що складна система, спектр можливих станів якої представлено на рис. 1. 4, має потенціальну реальність, якій відповідають 9 рівноважних стаціонарних станів – аттракторів (1PP1, 2PP1, 3PP1, 1PP2, 2PP2, 3PP2, 1PP3, 2PP3, 3PP3), один із яких – 2PP2 вже актуалізувався і існує у вигляді 2AP2.

Такий рух здійснюється завдяки роботі внутрішніх органів управління, які, наприклад, запропонували новий організаційний порядок, нову внутрішню організацію в межах реально існуючих, на даний час, ресурсних потоків. Таке управління є автономним, незалежним, навіть «вільним». Це відкриває перспективи для освітньої діяльності. Описана вище теорія дозволяє пояснити феномени освітньої практики щодо створення принципово нового і прогресивного не завдяки зовнішньому, а незалежно від нього, а інколи – всупереч йому (наприклад, рух траєкторією  $2AP2 \rightarrow 3PP1$ ). Сьогодні в освітянській практиці це не така вже й велика рідкість.

Дослідимо переведення системи на вищий рівень гомеостазу в процесі зміни рівня метаболізму. Наприклад, рух за траєкторією типу  $2AP2 \rightarrow 3PP3$  або  $2AP2 \rightarrow 3PP1$ . Такий рух системи залежить як від внутрішніх органів управління, так і від чинників зовнішнього середовища. Він реалізується шляхом здійснення спеціальної акції або програми як впорядкованої сукупності акцій, які потребують виконання певної роботи, супроводжується акумулюванням енергії системи у власній структурі, але вже вищого рівня організації, збільшенням обсягів накопиченої інформації, зменшенням виробництва ентропії.

Дослідимо перехід системи на нижчий рівень гомеостазу в процесі зміни рівня метаболізму. Наприклад, за траєкторіями типу  $2AP2 \rightarrow 1PP1$ ,  $2AP2 \rightarrow 1PP3$  тощо. Такий рух відбувається автоматично, за умови пасивності (свідомої чи несвідомої) внутрішніх органів управління

системи і лише від факторів зовнішнього середовища залежить: потрапить система в стан ІПР1 чи ІПР3.

Можливий також перехід системи на нижчий рівень гомеостазу за умови незмінного рівня метаболізму. Наприклад, рух за траєкторією, типу 2АР2 → 1ПР2. Переміщення здійснюється автоматично в разі погіршення роботи внутрішніх органів управління системи або як наперед продумана акція цих органів.

Враховуючи те, що кожний складний об'єкт має кілька потенційно допустимих траєкторій розвитку при наявному рівні метаболізму, а сам рівень метаболізму також можна змінювати шляхом залучення нових ресурсних потоків, логічно припустити існування процесу змінювання за обраним напрямом, визначеними змістом і тривалістю. Такий розвиток ми назвали спрямованим. Отже, спрямований розвиток – це процес змінювання за обраним напрямом, визначеними змістом і тривалістю.

У даному контексті «розвиток» – це «процес руху від нижчого (простішого) до вищого (складнішого), у результаті якого відбувається зміна якості предмета» [399, с. 449]; «спрямований» – дієприкметник пасивного стану минулого часу до спрямовувати, тобто «направляти певним чином плин чого-небудь, чийсь біг, чийсь ходу; надавати потрібного напрямку діяльності, вчинкам, розмові і т. ін.» [44, с. 1183]; «процес» – це «попередня зміна станів та явищ, яка відбувається закономірним порядком, хід розвитку чого-небудь // сукупність послідовних дій, засобів, спрямованих на досягнення чого-небудь» [44, с. 997]; «змінювання» – дія за значенням змінювати, тобто «робити іншим, іншими; міняти (зовнішній вигляд, характер, властивість, стан і т. ін.; перетворювати що-небудь на (у) щось інше» [44, с. 373]; «обраний» – дієприкметник пасивного стану минулого часу до обрати (обирати), тобто «вирізняти, відбирати за якою-небудь ознакою» [44, с. 637]. Як впливає із наведеного вище визначення спрямованого розвитку, таких ознак «вирізнення (відбирання)» є три: напрям, зміст і тривалість. Під напрямом розуміємо «шлях діяльності, розвитку кого-, чого-небудь; спрямованість якоїсь дії, явища» [44, с. 576]. Зміст – це «сутність, внутрішня особливість чого-небудь» [44, с. 373], яка визначається якістю («виражає притаманну речам специфічну визначеність, що тотожна з їхнім буттям, і відрізняє їх від інших речей у певній системі зв'язків» [399, с. 578]) та обсягом, тобто «змістом чого-небудь з погляду його величини, кількісного вираження і т. ін.» [44, с. 653]. Під тривалістю розуміємо «час, період, строк, протягом якого щось діє, відбувається, існує» [44, с. 1266].

З аналізу визначення «спрямованого розвитку» як процесу виділяємо такі основні властивості, які розкривають сутність його механізму:

- спрямований розвиток є закономірним процесом зміни якості об'єкта, тобто для нього характерними є всі загальні закони розвитку;
- спрямований розвиток є сукупністю послідовних дій, засобів, спрямованих на досягнення бажаного стану;
- спрямований розвиток є змінюванням, тобто процесом, який відбувається завдяки здійсненню певних дій зовнішніми і внутрішніми системами, у т. ч. дій свідомих, наперед спланованих;
- спрямований розвиток є змінюванням за одним із потенційно допустимих шляхів (напрямів) і не може відбуватися за довільним напрямом, який не належить до потенційно допустимих;
- спрямований розвиток є змінюванням за якісними та кількісними показниками лише в межах потенційно допустимих перетворень;
- спрямований розвиток є процесом, який має чіткий початок, тривалість і кінець.

У даному контексті кожна властивість «виражає один із моментів виявлення сутності речі у відношеннях з іншими речами; ... кожна окрема річ має багато властивостей, єдність яких виражає її якість» [399, с. 70].

Якщо враховувати, що реформування – це «перетворення, змінювання, переобладнання якої-небудь сторони суспільного життя (порядків, ін-тів, установ), які не знищують основ існуючої соціальної структури» [366, с. 1133], то відносно освітніх об'єктів (систем) спрямований розвиток пропонуємо розглядати як механізм їх реформування.

Здійснення реформ через механізм спрямованого розвитку дозволяє:

- за цілі реформ обирати лише зміни якості освітньої системи та її складників;
- використати рушійні сили та енергію природного розвитку освітніх систем для досягнення наперед визначеної мети – нового стану системи;
- ставити лише реальні цілі реформування освітніх систем;
- обов'язково створювати ресурсне середовище для здійснення реформ;
- уникати витрат матеріальних та ідеальних ресурсів на досягнення цілей реформування, які не є цілями розвитку.

З проведеного аналізу робимо висновок: для забезпечення процесів прогресивного змінювання через механізм спрямованого розвитку обов'язково потрібно мати спеціальний засіб. У даному випадку засіб



— «якась спеціальна дія, що дає можливість здійснити що-небудь, досягти чогось; спосіб» [44, с. 326]. Доцільно, щоб цим засобом була технологія, яку можна передати безпосереднім виконавцям і яка дозволить організувати процес спрямованого розвитку широкого класу освітніх систем з урахуванням конкретних умов та цілей. Під технологією розуміємо сукупність «знань, відомостей про послідовність окремих виробничих операцій» [44, с. 1245] та «виробничих операцій, методів і процесів у певній галузі виробництва, прийомів, які використовуються в якійсь справі, майстерності тощо» [27, с. 1322].

Технологію, яка забезпечує розвиток освітніх систем через механізм спрямованого розвитку, ми назвали технологією спрямованого розвитку освітніх систем.

Запропонована вище цілісна система наукових положень стосовно процесів розвитку та управління ними є авторським розвитком теорії «класичної» синергетики. Важливо те, що представлені вище підходи до управління «базуються на поєднанні втручання людини із сутністю внутрішніх тенденцій системи, яка розвивається. Тому тут з'являється в деякому розумінні вищий тип детермінізму – детермінізм з розумінням неоднозначності майбутнього і з можливістю виходу на бажане майбутнє. Це детермінізм, який підсилює роль людини» [140, с. 48]. І вже не здається занадто фантастичним твердження Д. Габора про те, що майбутнє не можна передбачити, але його можна винайти. Саме такий детермінізм ми називаємо спрямованим розвитком.

Показово також те, що запропоновані вище сценарії діяльності можна успішно здійснити, якщо прогнозувати, «виходячи:

- а) «із завдань» процесів (структур-аттракторів еволюції);
- б) «від цілого», виходячи із загальних тенденцій процесів, які розгортаються в системах як цілісних утвореннях на динамічному рівні розвитку системи, і, тим самим,
- в) з ідеалу, якого бажає людина і який узгоджується з власними тенденціями розвитку процесів у середовищах» [140, с. 33].

На нашу думку, прикладом технології забезпечення розвитку освітніх систем у контексті системного підходу є програмно-цільове управління, яке розроблялось і розробляється сьогодні передусім російськими вченими: М. Поташником, В. Лазаревим, О. Хомерики, О. Моїсеєвим, Г. Капто, О. Лоренсовим, П. Третьяковим та ін. [167; 169; 206; 310–315; 377].

У працях вітчизняних та зарубіжних вчених досліджено загальні питання управління в освіті [29; 37; 144; 145; 179; 197; 219; 291; 309]; інформаційного забезпечення управління [23; 66; 73; 110; 154; 195; 415;

416]; практики управління школою [107; 375; 376; 387; 389]; психології управління [429].

На засадах синергетики розглядається технологія управління розвитком, яка базується на принципі так званого «вузького місця». «Регламентацию виробництва найбільш повільною стадією можна назвати принципом мінімуму, принципом «вузького місця» в сильній формі» [203, с. 12]. «Вузькі місця динамічні: після ліквідації одного виникає інше. Тому можна запропонувати здійснювати процес управління деякою системою за допомогою послідовної ліквідації «вузьких місць» [203, с. 13]. За умови уважного ознайомлення із запропонованою М. Міловановим технологією управління розвитком стає зрозуміло, що ним описані лише способи регулювання надходження ресурсів із зовнішнього середовища до системи або ж від одних її структурних одиниць до інших. Тобто, на наш погляд, розглянуто спосіб переміщення або його супроводу (за запропонованим нами спектром станів складного об'єкта) лише в горизонтальному напрямі. Але це – процес адаптації, а не розвитку. Як здійснювати рух по вертикалі, залишається нез'ясованим. Водночас сама ідея є продуктивною і співзвучною із нашими пошуками, якщо говорити не лише про ресурси, а передусім – про форми порядку.

Проте головна проблема залишається нерозв'язаною. «Як управляти, не управляючи, як малим резонансним впливом підштовхнути систему на один із власних і потрібних для суб'єкта шляхів розвитку, як забезпечити самоуправління й самопідтримуючий розвиток?» [140, с. 65].

Проблему можна сформулювати й по-іншому. Яким має бути управління, якщо система перебуває в нерівноважному стані? Як і які дії потрібно вчинити, щоб система здійснила потрібний вибір? Тобто яким має бути синергетичне управління, або управління третього типу?

Поки що в синергетиці визначено лише загальний напрям пошуків і не більше. Це шлях відгуку, шлях луни, «шлях резонансного збудження бажаних і – що не менш важливо – здатних реалізуватися в даному соціальному середовищі структур» [140, с. 169].

Найбільш конкретно і продуктивно в рамках загального підходу звучать сьогодні наступні твердження: «Потрібна певна топологія впливу. Виявляється, керівна дія має бути не енергетичною, а топологічно правильно організованою. Важлива топологічна конфігурація, симетрична «архітектура» впливу, а не її інтенсивність. Резонансний вплив – це вплив просторово розподілений. Це певний укол середовища в потрібних місцях і в певний час» [140, с. 304]. «Для створення надскладної організації можна працювати в тому середовищі, яке є,

не чекати його тривалої еволюції до більш складного середовища з сильною нелінійністю, а належним чином трохи змінювати константи наявного середовища» [140, с. 110].

Наука управління освітніми системами підхопила цей ключ, що дуже важливо, однак далі не пішла. Це підтверджується висновками багатьох вчених, зокрема А. Шевцова («Керівний вплив педагога має бути не стільки енергетично потужним, скільки правильно топологічно організованим» [423, с. 8]), А. Подрейка («Навчання повинно мати «резонансний характер», тобто здійснювати «малими впливами» прискорений перехід до нових, модифікованих структур знання і стереотипів поведінки» [304, с. 102]), Т. Назарової («Намагаючись формалізувати смисл синергетичного підходу до управління освітніми системами, ми, очевидно, повинні змістити акцент із традиційного питання «що робити?» (адже тепер зрозуміло, що треба дати можливість системі самовизначитись і по можливості допомогти їй у цьому), перенести його на питання: «Яким чином це зробити?», щоб знайти відповідь для визначення величини зусилля (управляючого імпульсу) і просторово-часової топології його прикладання» [209, с. 29]), О. Козлової («синергетика орієнтує на резонансний вплив» [142, с. 52]).

На жаль, крім пропозицій «збуджувати процеси самоуправління, пристосовувати їх до внутрішніх і зовнішніх умов» [307, с. 26], поки що немає нічого «синергетичного» в роботах з питань технології управління освітніми системами. Зустрічаються навіть ультрареволюційні заклики типу «нехай працює механізм самоорганізації».

Виняток становлять окремі праці, де йдеться про освітні системи і де відображено надзвичайно важливі деталі процесів синергетичного управління. Так, В. Кушнір пропонує: «Для впровадження нового потрібно «розхитати» тенденції старого, ввести педагогічний процес у нестійкий стан, впровадити нове у вигляді певних активних елементів (активаторів), підтримати їх резонансними діями через нелінійні позитивні зворотні зв'язки» [165, с. 57]. В унісон попередній звучить думка, висловлена С. Капіцою: «Аналіз ... показує, що в принципі існує ефективна технологія формування «точок росту»... Але це вимагає значних інтелектуальних затрат, можливостей жорсткого і точного управління в надсистемі (системі наступного рівня)» [135, с. 128]. О. Пугачова зазначає, що управлінці «виробляють генеральну політику і намагаються скерувати процес у потрібному напрямі, надавши можливість самоорганізації погодити всі дрібні деталі системи, яка адаптується в світі, що стрімко змінюється» [330, с. 44]. С. Подмазін наголошує, що «...потрібно не нав'язувати особистості шляхи її розвитку, а створювати якомога більше

умов і можливостей для її саморозвитку в межах соціокультурних норм і гуманітарних моральних цінностей» [303, с. 99].

Потрібно завжди пам'ятати, що зі штучно генерованих структур або конфігурацій лише ті, які сутнісно відповідають потенційній реальності та внутрішнім тенденціям розвитку системи, можуть бути реалізовані на практиці. Синергетика таким чином ставить об'єктивні перешкоди управлінському реформаторському волюнтаризму.

Із наведених вище висловів учених можна також зробити висновок, що в теорії управління освітніми системами на сьогодні лише визначено напрям пошуків основ синергетичного управління. Опис прикладів моделювання, створення і потім застосування нових синергетичних технологій управління системами, які можуть перебувати і в нерівноважних станах, поки що відсутній, за винятком запропонованих нами схем, описаних вище.

Такий фактичний стан дослідження проблеми викликає сумніви щодо доцільності використання основ синергетики в освітній управлінській практиці навіть серед самих науковців-освітян, що, на нашу думку, є помилковим. Так, Т. Назарова і В. Шаповаленко зазначають: «Ми не впевнені в тому, що освітні структури треба реформувати на основі самоорганізації, як це пропонується, оскільки не вважаємо їх відкритими...». І далі ще жорсткіше: «Чекати результатів самоорганізації від «зашкарублених, зашорених», гранично детермінованих освітніх структур, якими вони є сьогодні в своїй більшості, – все одно, що чекати появи пташеняти з незаплідненого яйця» [209, с. 31]. Висловлює сумніви й М. Поташник: «...у синергетиці немає нічого, що допомогло б досліджувати проблеми освіти ... . У синергетиці взагалі відсутнє поняття «мета», а в соціальних науках, в освіті мета – фундаментальна категорія» [314, с. 89]. Ці та аналогічні погляди вчених зумовлені неприпустимим ігноруванням сутнісних характеристик нинішнього стану суб'єктів освітнього процесу – учнів, учителів, батьків, громадськості та суспільства загалом. Не може освітня система бути ізольованою чи закритою, якщо всі її складники є відкритими системами, які особливо в наш час переживають епоху глибоких змін, перебувають у нерівноважних станах та неперервному русі. Саме тому у визначенні системи загальної середньої освіти центральне місце нами відведено потокам освітніх ресурсів, відкритості освітньої системи як її фундаментальній властивості.

На жаль, чимало вчених не помічають відмінностей між метою еволюції системи освіти і метою освітнього процесу, який організовується в цій системі чи завдяки їй. Адже досягти освітньої мети,

використовуючи освітню систему (школу, систему виховної роботи, учнівський клас тощо) неможливо, якщо невідомо, в якому стані перебуває ця «материнська» система – в рівноважному стаціонарному, динамічному стаціонарному чи нерівноважному. Без цієї інформації неможливо одержати результат освітньої діяльності встановленої якості і в потрібній кількості чи перевести систему (реформувати, модернізувати тощо) з одного рівноважного стаціонарного стану в інший, не «опинившись» у нерівноважному, а потім у динамічному стаціонарному станах. Отже, без знання законів синергетики здійснити спрямований розвиток об'єкта чи пояснити наявні артефакти змінювання неможливо не лише практично, а навіть віртуально, теоретично.

Виконаний етап теоретичного дослідження проблеми дав змогу зробити такі висновки:

- складний об'єкт має скінчену кількість можливих стаціонарних станів у межах зони найближчого змінювання;
- існує три відмінних траєкторії змінювання складного об'єкта: прогрес як висхідний рух до вищого рівня якості (рівня гомеостазу); регрес як нисхідний рух до нижчого рівня якості (рівня гомеостазу); адаптація як кількісні зміни в межах обраної якості (рівня гомеостазу);
- рух за будь-якими траєкторіями здійснюється під впливом внутрішніх і зовнішніх чинників одночасно або окремо;
- спрямований розвиток – це процес змінювання за обраним напрямом, визначеними змістом і тривалістю;
- спрямований розвиток є оптимальним та ефективним механізмом реформування освітніх систем;
- спрямований розвиток складного об'єкта можливий лише в межах одного якісного перетворення (переходу між найближчими якісними станами).

## **1.2. Теорія функціонування і спрямованого розвитку освітніх систем**

Теорія та практика розвитку освітніх систем у сучасних умовах переживає складний період. Рекомендації вчених, розроблені на основі системних підходів, стають усе громіздкішими, переобтяженими умовами та винятками, і їх дедалі важче безпосередньо використовувати в масовій практиці, тому що системи або їх частини перебувають у нерівноважному стані. Це передусім стосується системно-структурних та системно-функціональних підходів. Педагогічна практика успішно освоїла поки що лише процесні підходи до управління, лінійна логіка яких не дозволяє забезпечити досягнення поставленої мети в складних

соціальних системах, якими є сучасні освітні системи. І це закономірно, оскільки ні процесні, ні системні підходи не дозволяють адекватно описати дійсність, якщо там починають відбуватися інтенсивні кількісні і, головне, якісні зміни. Саме такий період інтенсивних соціально-економічних перетворень переживає наше суспільство.

З іншого боку, слід пам'ятати, що освітні системи є специфічними. Характер процесів, які протікають у них, та продукти освітньої діяльності значною мірою залежать від складних економічних, соціальних, інформаційних та інших процесів, які відбуваються далеко за їх межами. Прикладом може бути стан засобів навчання в конкретному навчальному закладі, обсяг вільних фінансових ресурсів, які батьки можуть спрямувати на навчання дитини, психічний стан учня на уроці тощо. Коли зміни навколишнього середовища є незначними, ці специфічні особливості освітніх систем малопомітні. Для опису їхньої поведінки достатньо використати моделі стаціонарних процесів та системний підхід, який через поняття імовірності пояснював би наявність або відсутність тих чи інших процесів, продуктів, результатів, тоді як для опису та прогнозування поведінки освітніх систем, що функціонують в умовах інтенсивних зовнішніх і внутрішніх, кількісних і якісних перетворень, потрібно застосовувати принципово інші підходи.

Саме тому важливо мати цілісну синергетичну теорію функціонування і спрямованого розвитку освітніх систем, яка б могла адекватно відображати дійсність за будь-якого рівня зовнішніх і внутрішніх впливів та забезпечувати її перетворення.

Результати аналізу вітчизняної та зарубіжної наукової літератури з проблем використання синергетики у сфері управління освітніми системами дозволяє стверджувати, що поки що така цілісна теорія відсутня. Її створення є одним із завдань дослідження.

Враховуючи сутність системи загальної середньої освіти сільської місцевості, зокрема відкритість, її впевнено можна назвати «системою без меж», тобто БМ-системою. Тоді теорію, яка описує поведінку таких систем, пропонуємо назвати теорією БМ-систем («систем без меж») чи «теорією освітніх мереж». Ця теорія, що дає цілісне наукове уявлення про сучасні освітні системи, служитиме інструментом аналізу їх стану та процесів розвитку. Теорію БМ-систем складають вихідні твердження (аксіоми), які у своїй сукупності утворюють мережеву модель освітньої системи, і похідні твердження (закономірності функціонування освітніх мереж та загальні розв'язки основних опорних задач спрямованого розвитку освітніх систем).

### 1.2.1. Вихідні твердження (аксіоми)

Вихідними твердженнями (аксіомами) теорії БМ-систем («систем без меж») є:

1. Ресурсний простір освітнього середовища учня складається з чотирьох потоків освітніх ресурсів (ПОР), які відповідають чотирьом групам суб'єктів освітньої діяльності – учням (У), батькам (Б), вчителям (В), суспільству в особі соціумів та держави (С). Таких потоків матеріальних та ідеальних освітніх ресурсів є чотири: ПОРУ, ПОРБ, ПОРВ, ПОРС.

ПОРУ – потік ресурсів, які спрямовує для здійснення освітньої діяльності спільнота «Учні».

ПОРВ – потік ресурсів, які спрямовує для здійснення освітньої діяльності спільнота «Вчителі».

ПОРБ – потік ресурсів, які спрямовує для здійснення освітньої діяльності спільнота «Батьки».

ПОРС – потік ресурсів, які спрямовує для здійснення освітньої діяльності спільнота «Суспільство».

Потік освітніх ресурсів (ПОР) – це надані й спрямовані суб'єктом освітньої діяльності матеріальні й ідеальні цінності, на основі яких організовується освітній процес. Вони характеризуються множинами параметрів, значення яких постійно змінюється тією чи іншою мірою. Ці характеристики залежать від природи та умов протікання процесів, завдяки яким вони виникли, а оскільки тривалість їх циклів різна, то ніколи, принаймні на більш-менш тривалий час, не наступає їх спонтанного узгодження. Такий тривалий період може мати місце лише за умов цілеспрямованого їх узгодження, виконання певної роботи.

У кожному з чотирьох видів ПОР можна виокремити такі найважливіші групи освітніх ресурсів: матеріальні та ідеальні цінності; засоби та технології навчальної діяльності; ресурси часу та фінансів; сукупність актуалізованих соціально-психологічних цінностей, принципів, установок та станів; нагальні матеріальні й духовні потреби учасників освітнього процесу; здібності (здатності) суб'єктів освітньої діяльності; впливи тощо.

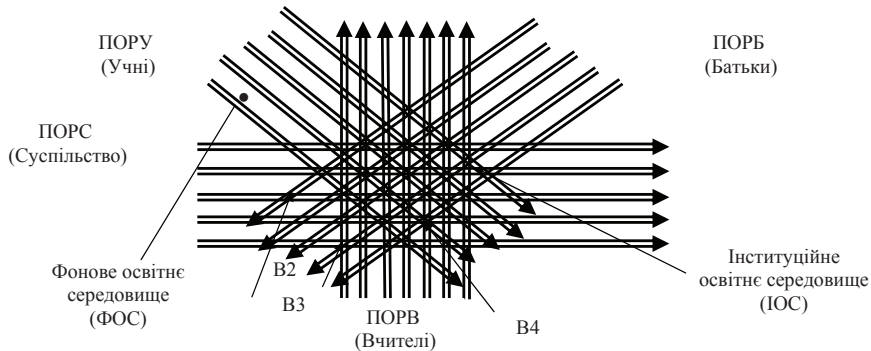
Освітня система не є суцільною, однорідною, тобто ізотропною, а складається з окремих більш-менш упорядкованих зон, тобто є мережею (сіткою) і між її зонами порядку існують зв'язки взаємодії. Елементами (найменшими неподільними частинами), з яких складається структура мережі, є вузли (В) – зони безпосередньої взаємодії ПОР. Тривалість такої взаємодії різна. Адже це може бути і влучне слово вчителя, і навіть його погляд, бесіда або ж якась практична дія – вчинок, демонстрація явища тощо.

Вузли за своїм складом поділяються на три групи: В4 – вузли четвертого порядку – зони безпосередньої взаємодії ПОР усіх чотирьох видів; В3 – вузли третього порядку – зони безпосередньої взаємодії ПОР трьох видів; В2 – вузли другого порядку – зони безпосередньої взаємодії ПОР двох видів.

Простір, обмежений сукупністю вузлів четвертого порядку, є власне освітньою системою, тобто внутрішнім простором БМ-системи. Він є також і інституційним освітнім середовищем (ІОС) учня як сукупність відповідних матеріальних та ідеальних цінностей.

Сукупності вузлів третього та другого порядків утворюють відповідно зону сильного впливу (ЗСВ) та зону помірному впливу (ЗПВ). Освітні потоки чотирьох видів, які взагалі не вступили у взаємодію, утворюють чотири різних простори освітніх ресурсів – ПОРУ, ПОРВ, ПОРБ, ПОРС – відповідно до різних суб'єктів освітнього процесу (учні, вчителі, батьки, суспільство). Названі вище зони та простори утворюють зовнішній простір БМ-системи. Він є фоновим освітнім середовищем (ФОС) учня.

Отже, освітнє середовище учня, тобто сукупність освітніх ресурсів, умов та впливів, у яких учень здобуває освіту, існує як інституційне освітнє середовище (ІОС), яке спеціально створюється завдяки діяльності окремих освітніх інституцій та цілісних освітніх систем, і як фонове освітнє середовище (ФОС), яке існує стихійно або завдяки спрямованим діям, але вже поза межами власне педагогічних систем. Цілковито очевидно, що ФОС і ІОС інтенсивно взаємодіють між собою і формуються на єдиному надпотужному ресурсному просторі. Концептуальну структурну модель освітнього середовища учня зображено на рис. 1. 5.



*Рис. 1.5. Концептуальна структурна модель освітнього середовища учня*



Вимогу до характеру розбудови структури внутрішнього простору БМ-системи, за якою вона формується як дискретна, тобто складається з окремих конструкційно й функціонально закінчених самодостатніх складників між якими існують зв'язки взаємодії, означено нами як принцип модульності структурування освітніх систем.

2. У результаті безпосередньої взаємодії ПОР усіх чотирьох видів, яка відбувається у вузлах В4, утворюються продукти освітньої діяльності першого рівня (ПОД1). До складу ПОД1 входять результати освітньої діяльності першого рівня (РОД1) – освітні продукти, які уособлюють зміст освітньої послуги та проміжні продукти освітньої діяльності (ППОД1), що використовуються в подальшому для отримання продуктів освітньої діяльності вищих рівнів. Частина РОД1 в ПОД1 дуже мала, але вона завжди присутня. РОД1 рідко мають особистісну або суспільну цінність і є нестабільними. ПОД1 – це здебільшого «матеріал» або ресурс для створення результатів освітньої діяльності вищих рівнів, тобто власне РОД.

Як уже зазначалося, ПОР не є узгодженими в часі як за інтенсивністю, так і за номенклатурою. Саме це не дозволяє спонтанно, без сторонніх впливів отримувати ПОД1 встановленої якості та в потрібній кількості. Для узгодження ПОР застосовується модуляція, яку виконує підсистема управління першого рівня – ПСУ1. Характер процесів модуляції визначається особливостями освітньої технології, яка застосовується для отримання ПОД1. Модуляція здійснюється шляхом створення та перерозподілу резервів ОР, прискорення чи уповільнення процесів їх взаємодії або іншими шляхами. ПСУ1, як і підсистеми управління наступних рівнів, виконують не лише функції модуляції ОР, а й здійснюють також низку аналітико-синтетичних функцій, продукуючи потужний активний вихід, а тому можуть самостійно чинити вплив на хід процесів у всій освітній системі. У зонах ЗСВ та ЗПВ, тобто у ФОС учня, відбуваються процеси формування ОР, їх попередня модуляція, а також одержання окремих результатів освітньої діяльності, які не є предметом цього дослідження.

3. Усі вузли мережі взаємодіють між собою через ПОД1, які утворюються у процесі їх функціонування. Ця взаємодія має кооперативний характер – поведінка вузлів може самостійно взаємоузгоджуватись, і виникає можливість спільного використання освітніх ресурсів усіх видів.

4. Усі вузли мережі мають властивість вибіркової чутливості на дії (впливи) внутрішніх і зовнішніх чинників. Лише у разі відповідності природи, інтенсивності і частоти сигналу внутрішнім властивостям вузла

має місце резонансний відгук на нього. Відгуки на сигнали, які не відповідають внутрішнім властивостям вузла, незначні або зовсім відсутні.

5. Рівноважний стаціонарний стан, у якому залишаються незмінними значення макропараметрів системи – склад, структура, функції, продукти виходу – є штучним для вузла, оскільки ПОР неузгоджені між собою, а тому може існувати лише завдяки активності підсистеми управління першого рівня – ПСУ1. Але рівноважний стаціонарний стан є бажаним, адже саме в ньому або в динамічному стаціонарному стані (частково) вузол продукує ПОД1 встановленої якості і в потрібній кількості.

Як зазначалося раніше, стаціонарний стан буває рівноважним (РСС), коли макропараметри зовсім не змінюються, і динамічним (ДСС), коли вони коливаються навколо певних сталих значень у межах однієї якості («притягуються» певним аттрактором).

Нерівноважний стан (НРС), для якого характерна кардинальна зміна значень макропараметрів і їх набору, – це природний стан вузла, він настає автоматично при послабленні ролі ПСУ1 або внаслідок цілеспрямованої дії з її боку; за умов різких змін параметрів ПОР, які вже не можна «узгодити» шляхом модуляції; за наявності нових продуктів освітньої діяльності, створених іншими вузлами. У НРС чутливість вузлів до змін внутрішніх і зовнішніх чинників стану різко зростає.

6. Вузли в НРС піддаються впливові власних флуктуацій, які в РСС гасяться самі собою завдяки наявності дифузії або діям ПСУ1.

У НРС флуктуації та зовнішні впливи викликають незворотні процеси, які дуже складно, а то й неможливо спрогнозувати. Для даного стану характерні нелінійні відношення: «причина – множина неоднорідних наслідків». Вихід із НРС відбувається в точці біфуркації (точці розгалуження різних траєкторій розвитку) через вибір одного з можливих стаціонарних станів, якому відповідає певний набір параметрів стану – аттрактор. Чим складніші системи і нерівноважніший їхній стан, тим з більшої кількості потенціально можливих шляхів розвитку здійснюється вибір майбутнього стаціонарного стану. Вихід із точки біфуркації не можна точно спрогнозувати, але він визначається попередньою історією вузла, характером зовнішніх впливів та набором ПОД1, створених іншими вузлами, цілеспрямованими діями ПСУ1.

У результаті виходу із точки біфуркації вузол має нову структуру, інший характер поведінки, набір макропараметрів та продукти виходу іншої якості – ПОД 1', зокрема РОД1' та ППОД1'.

7. Складні продукти освітньої діяльності, в тому числі й результати освітньої діяльності створюються у процесі узгодженого

функціонування певної кількості вузлів, які утворюють функціональний модуль (ФМ). Функціональний модуль обов'язково має підсистему управління другого рівня (ПСУ2), завдяки якій він може перебувати у рівноважному стаціонарному стані тривалий час і продукувати продукти освітньої діяльності другого рівня (ПОД2, тобто РОД2 і ППОД2), отримуючи для цього освітні ресурси та ППОД1.

Функціональні модулі бувають різних рівнів: функціональні модулі першого рівня (ФМ1) складаються із В4; функціональні модулі другого рівня (ФМ2) складаються із В4 і ФМ1; функціональні модулі третього рівня (ФМ3) складаються із В4, ФМ1 та ФМ2 і т. д. Функціональні модулі є компонентами інституційного освітнього середовища учня.

Створення результатів та проміжних продуктів освітньої діяльності третього рівня (ПОД3, тобто РОД3 і ППОД3), які асоціюються із освітніми послугами загальносистемного рівня, забезпечується завдяки функціонуванню цілісних освітніх систем, наприклад загальноосвітнього навчального закладу або територіальної системи освіти тощо. Загальносистемний рівень обов'язково має підсистему управління третього рівня (ПСУ3). Модель освітнього середовища (освітньої системи), яка передбачає наявність у його (її) структурі рівнів елементів і компонентів (функціональних модулів) та загальносистемного рівня названа нами концептуальною структурною моделлю освітнього середовища (освітньої системи).

8. Функціональний модуль відносно інших складників мережі поводяться як єдине ціле, і для нього характерні всі описані вище властивості вузлів В4.

9. Мережа у цілому завжди продукує не одиничний продукт виходу, а множину продуктів освітньої діяльності всіх трьох рівнів: РОД1, РОД2 і РОД3 та ППОД1, ППОД2, ППОД3. Тому освіта як результат є сукупністю результатів освітньої діяльності на усіх трьох рівнях, а освіта як процес – сукупністю освітніх технологій, які застосовуються в освітніх інституціях усіх трьох рівнів.

Результати освітньої діяльності трьох рівнів – РОД1, РОД2, РОД3 – є самоцінними й відповідають освітнім потребам замовників освітніх послуг.

Інші підмножини – проміжні продукти освітньої діяльності – ППОД1, ППОД 2, взаємодіючи між собою, забезпечують утворення продуктів освітньої діяльності вищих рівнів – РОД2 та РОД3, а також відповідно і ППОД2 та ППОД3.

Освітні системи створюються, або здійснюється їх модернізація, саме для отримання РОД3 та широкого спектру РОД2. Ці результати

освітньої діяльності демонструють споживачам на презентаціях та в рекламі систем освіти. Що ж стосується РОД1, то вони досить «універсальні», і їх можна виявити як у «нових», так і в «старих» (або нереформованих) системах. Для акцентування уваги на дискретності структури загальносистемного рівня та засобах його забезпечення – розмаїтті функціональних модулів – сьогодні у педагогічній практиці часто використовують терміни «модульна структура», «модульна технологія», «модульна організація освітніх систем» або ж система (навчальний заклад) «модульного типу».

10. Для утримання елементів, компонентів та ІОС учня в цілому в рівноважному стаціонарному стані, за якого продукується набір РОД визначеної кількості і якості, створюються відповідні спеціальні інструменти впорядкування ПОР та організації освітнього процесу – освітні інституції (ОІ) і їх впорядковані сукупності – цілісні освітні системи (ЦОС) та їх підсистеми.

Така необхідність є об'єктивною. Привнесені суб'єктами освітньої діяльності ресурси та самі їх дії завжди неузгоджені як за номенклатурою, потужністю, так і за часовими та іншими параметрами. Саме ця неузгодженість і є головним джерелом неперервного процесу продукування суперечностей, які суб'єктами освітнього процесу (учнями, їхніми батьками, вчителями, суспільством – соціумом і державою) сприймаються як окремі проблеми або проблемний простір освітньої системи. Для забезпечення існування ефективного і продуктивного освітнього процесу потрібно постійно вдаватися до спеціальних організаційних заходів з метою узгодження потоків освітніх ресурсів та дій суб'єктів освітньої діяльності. Механізмом, який постійно здійснює такі спеціальні «організаційні заходи», і є освітня інституція або цілісна освітня система, зокрема їх підсистеми управління.

Для подальшого дослідження складу і структури системи освіти потрібно визначитися з її найменшою самодостатньою частиною. Пропонуємо самодостатню частину системи освіти розглядати як освітню інституцію. Це досить зручно, адже інституція – це «установа, заклад або частина, підрозділ установи, закладу» [44, с. 400]. Тому під освітньою інституцією розуміється освітня установа, навчальний заклад або частина, підрозділ установи, закладу, а також їх об'єднання.

Логічно виділити кілька типів освітніх інституцій:

– освітні інституції першого типу, або мікроінституції (ОІ1). Це найменші частини (елементи) освітніх установ, навчальних закладів або органів управління освітою;

– освітні інституції другого типу, або мезоінституції (ОІ2). Це підрозділи (компоненти) навчальних закладів, освітніх установ або органів управління освітою;

– освітні інституції третього типу, або макроінституції (ОІ3). Це окремі навчальні заклади, установи освіти, органи управління освітою, а також їх асоціації (співтовариства, об'єднання, комплекси), які функціонують як цілісні системи. Тому освіта як соціокультурний інститут є сукупністю освітніх інституцій усіх трьох рівнів.

11. Найвищим рівнем інтеграції освітніх інституцій у цілісних освітніх системах є спільне використання (кооперація) ресурсів і можливостей, а також узгодження (координація) функціонування й розвитку. За наявності таких властивостей системи модульного типу (розбудовані відповідно до вимог принципу модульності структурування освітніх систем) перетворюються на освітні мережі.

Під освітніми мережами розуміємо освітні системи (підсистеми) модульного типу, між освітніми інституціями яких існують горизонтальні й вертикальні зв'язки кооперації ресурсів і можливостей, а також координація функціонування й розвитку.

У зв'язку з очевидним зростанням складності і впорядкованості структури та ефективності використання освітніх ресурсів нами запропоновано освітні мережі вважати вищим рівнем розвитку освітніх систем.

12. Характер порядку (упорядкованості), який існує у вузлі, функціональному модулі, системі в цілому, можливо однозначно описати за допомогою скінченої множини  $X$  її законів самоорганізації, або по-іншому – організаційних принципів ( $X_k$ ). Множина  $X$  для будь-якого об'єкта пізнання є виразником його сутності, а окремі  $X_k$  – окремими сутностями, які характеризують його окремі аспекти. Множина  $X$  є організаційною культурою системи і складається з її організаційних принципів.

Отже, на засадах синергетики як загальнонаукової методології дослідження складних об'єктів та з урахуванням сутності освітніх систем, з використанням аксіоматичного методу та теоретичного моделювання сформульовано 12 вихідних тверджень синергетичної теорії функціонування і спрямованого розвитку освітніх систем – теорії БМ-систем («систем без меж»), чи «теорії освітніх мереж». Сукупність цих положень є моделлю внутрішнього простору БМ-системи як освітньої мережі.

### ***1.2.2. Похідні твердження (логічні наслідки)***

Похідними твердженнями, або логічними наслідками теорії БМ-систем, є закономірності функціонування освітніх мереж та загальні

розв'язки основних опорних задач спрямованого розвитку освітніх систем.

### *1.2.2.1. Закономірності функціонування освітніх мереж*

Дослідимо поведінку БМ-системи в умовах дії на неї зовнішніх і внутрішніх впливів різної потужності. Як уже зазначалося, для БМ-систем поняття «зовнішнє» і «внутрішнє» – умовні й використовуються виключно для спрощення викладок. Розглянемо кілька основних випадків.

1. Потоки освітніх ресурсів з часом не змінюються, підсистеми управління вузлів і функціональних модулів та процеси дифузії забезпечують достатній і постійний у часі розподіл концентрацій освітніх ресурсів по всьому внутрішньому просторі БМ-системи.

За таких умов В4 або ФМ перебувають у рівноважному стаціонарному стані. Характер процесів, які протікають у них, не змінюється. Вони відбуваються лінійно у сферах, далеких від зон кризових станів. У РСС спрацьовують принципи детермінізму: причина – один наслідок (без додаткових умов). Систему складно вивести з рівноваги. Зміна значень окремого параметру потоку освітніх ресурсів не може суттєво вплинути на хід освітнього процесу і його результат. Система ніби не відчуває зовнішніх і внутрішніх впливів. Флуктуації параметрів освітнього процесу гасяться автоматично дифузними потоками. Фактично ми маємо справу з ефектом «зайвих дій» або «зайвої інформації», суть якого полягає в тому, що досягнення конкретної мети є реальним і за значно нижчих рівнів окремих параметрів потоків освітніх ресурсів та технологій, і просте зростання деяких із них не веде до зміни характеристик продуктів виходу. Саме цим можна пояснити суперечність, яку часто спостерігають практичні управлінці, коли, «значно покращивши роботу» в конкретному напрямі, не отримуєш змін характеристик продуктів виходу, наприклад, результатів освітньої діяльності. Цей самий ефект дещо в іншому ракурсі висвітлює проблему розвантаження практичних працівників від зайвої, нікому не потрібної роботи.

Управління об'єктами, які перебувають у РСС, виявляється ефективним навіть при застосуванні простих лінійних (процесних) підходів, які розглядають управління як універсальний процес, що складається із послідовності взаємопов'язаних дій – функцій управління: планування, організації, розпорядження, координації, контролю тощо. Процес управління за таких умов є простою сумою всіх його функцій, тоді як оперативна інформація про об'єкт не потрібна, і управління здійснюється за наперед розробленою програмою.

Слід зауважити, що системи та їхні складники можуть перебувати в РСС лише відносно короткий відрізок часу. З іншого боку, простота та ефективність процесних підходів в управлінні часто є причиною безпідставного поширення їхньої логіки на переважну більшість освітніх процесів, що, в свою чергу, є причиною значної кількості управлінських невдач і веде до зайвих втрат ресурсів і часу та до розчарувань.

При переході від рівня вузлів В4 до рівня модулів ФМ1 і далі ймовірність того, що складники перебувають у РСС, різко падає й наближається до нуля на рівні цілісних освітніх систем. Ця закономірність відома в науці як «закон Легасова»: чим вищий рівень системи, тим менш стійкий її стан. З цього можна зробити висновок, що лінійне (процесне) управління можна застосовувати на локальному, рідше на модульному (підсистемному) рівнях і практично ніколи – на рівні цілісних систем.

Проте оскільки вузли і функціональні модулі мають властивість вибіркової чутливості до сигналів, може так статися, що окремі з них навіть за сильних зовнішніх і внутрішніх збурень перебувають певний час у РСС. Тому лінійне (процесне) управління не можна вважати застарілим. Його інструментарій завжди повинен бути в арсеналі практичного управління, оскільки дозволяє швидко і просто здійснити досягнення поставленої локальної цілі.

Тому керівникові вищого рівня не слід «захоплюватися» процедурами надання «цінних вказівок» керівникові навчального закладу або територіальної системи освіти щодо одержання ПОД3 чи навіть ПОД2. Вказівки щодо управління локальними процесами та отримання ПОД1 є універсальними, і рідко можна помилитися, даючи їх. Забезпечувати одержання ПОД3 у потрібній кількості і встановленої якості із зовнішнього центру управління практично неможливо, користуючись лише засобами лінійного (процесного) підходу в управлінні.

Отже, сформулюємо одну із закономірностей функціонування освітніх мереж: освітня мережа здатна забезпечувати одержання результатів освітньої діяльності визначеної якості та кількості тривалий час, якщо вона отримує достатню кількість необхідних ресурсів, а внутрішні підсистеми управління всіх рівнів працюють ефективно з використанням технологічного інструментарію лінійного (процесного управління).

2. Зміни параметрів потоків освітніх ресурсів є посередніми, а підсистеми управління всіх рівнів забезпечують стабільність макропараметрів стану системи та освітнього процесу в допустимих межах.

БМ-система переходить у динамічний стаціонарний стан (ДСС), починає «відчувати» вплив зовнішнього середовища та активність

власних складників — елементів і компонентів. Поведінка системи в ДСС описується засобами системного підходу, що дозволяє з певною ймовірністю прогнозувати значення макропараметрів системи і результати освітнього процесу. Система виробляє продукти освітньої діяльності постійної якості з кількісними характеристиками, які лежать у визначених межах, зумовлених, з одного боку, мінімальними значеннями параметрів потоків освітніх ресурсів, а з іншого — їхніми максимальними значеннями. Має місце їх нормальний розподіл.

Освітній процес протікає в зонах, близьких до рівноважного стану, а флуктуації вдається гасити за рахунок активних дій підсистем управління. У даному стані незначні зміни окремих параметрів потоків освітніх ресурсів можуть призвести до значних змін параметрів продуктів освітньої діяльності. Причому можуть змінюватися лише кількісні характеристики, але якість залишається того самого рівня. У ДСС хід процесів та їхні результати залишаються прогнозованими: одна причина здатна викликати множину однорідних наслідків (з певною ймовірністю).

ДСС є типовим для більшості закладів та систем освіти, які функціонують у відносно стабільних зовнішніх умовах.

Важливо зауважити, що поряд із В4 і ФМ, які перебувають у ДСС, окремі з них можуть перебувати в РСС, і до них правомірно застосовувати управлінські лінійні (процесні) підходи.

Особливості ДСС освітніх мереж можна використати для раціоналізації освітньої практики. Уміле використання потоків освітніх ресурсів з максимальними та мінімальними рівнями параметрів дозволяє в тих самих умовах функціонування забезпечити значне зростання кількісних характеристик результатів освітньої діяльності. У даному разі ми маємо справу з передовим педагогічним досвідом на раціоналізаторському рівні. Управління освітніми системами здійснюється з використанням інструментарію системних, інколи лінійних підходів в управлінні.

Отже, сформулюємо наступну закономірність функціонування освітніх мереж: освітня мережа здатна забезпечувати одержання результатів освітньої діяльності визначеної якості та у більшій кількості, за наявності додаткової кількості необхідних ресурсів та завдяки здійсненню внутрішніми підсистемами управління спеціальних дій щодо оптимізації (раціоналізації) освітнього процесу з використанням інструментарію системного управління.

3. Зміни параметрів потоків освітніх ресурсів є суттєвими, а підсистеми управління всіх рівнів не забезпечують стабільності макропараметрів стану системи та освітнього процесу в допустимих межах.



Механізмам дифузії не під силу забезпечувати рівномірний розподіл освітніх ресурсів у просторі й часі. Утворюються зони їх надлишку і дефіциту. За даних умов освітня система стає некерованою, переходить у нерівноважний стан. Переважна більшість процесів у НРС набуває нелінійного характеру: одна причина здатна викликати множини неоднорідних наслідків. Незначна зміна параметрів потоків освітніх ресурсів може призвести до значних кількісних і, головне, якісних змін продуктів освітньої діяльності. Ось чому в системах, які перебувають в НРС, можна незначними, але точними діями досягти значного успіху. Таких прикладів достатньо в практиці навчання й виховання, у сферах культури і бізнесу, у науці тощо.

У НРС різко зростає роль флуктуацій, система досягає критичного стану, і в точці біфуркації відбувається вибір одного з потенційно можливих аттракторів. За короткий час кількість ступенів свободи різко зменшується, зростає рівень впорядкованості внутрішнього складу і структури, зменшується ентропія. Об'єкт здійснює перехід на вищий рівень якості або ж навпаки – деградує й припиняє своє існування.

У точці біфуркації відчутно зростає роль підсистем управління всіх рівнів. Саме завдяки їх цілеспрямованій активності (виконанню роботи) можна, враховуючи природу об'єкта, рівень його розвитку та стан ресурсного простору, забезпечити перехід до бажаного аттрактора, точніше – мати змогу брати безпосередню активну участь (через виконання роботи, здійснення акції) у його практичному творенні, оскільки результати цього процесу абсолютно точно спрогнозувати неможливо. Це вимагає цілеспрямованих зусиль, витрат ресурсів і часу. У такі моменти об'єкт споживає, акумулює енергію, над ним виконується робота. Ентропія зменшується й досягає сталого мінімального значення, значно меншого, ніж у попередньому рівноважному стані. Настає новий стан, якому відповідає якісно вищий організаційно-функціональний рівень.

Сформулюємо наступну закономірність функціонування освітніх мереж: освітня мережа здатна забезпечувати одержання нових результатів освітньої діяльності або результатів вищої якості тривалий час лише на новому ресурсному просторі та після того, як відбудеться її спрямований розвиток завдяки використанню технологічного інструментарію синергетичного управління.

Отже, здійснивши дослідження поведінки моделі освітньої системи у вигляді освітньої мережі під дією зовнішніх та внутрішніх чинників (зміни потоків освітніх ресурсів та діяльність внутрішніх підсистем управління), з'ясовано такі закономірності функціонування освітніх мереж:

– освітня мережа здатна забезпечувати одержання результатів освітньої діяльності визначеної якості та кількості тривалий час, якщо вона отримує достатню кількість необхідних ресурсів, а внутрішні підсистеми управління всіх рівнів працюють ефективно з використанням технологічного інструментарію лінійного (процесного) управління;

– освітня мережа здатна забезпечувати одержання результатів освітньої діяльності визначеної якості та у більшій кількості за наявності додаткової кількості необхідних ресурсів та завдяки здійсненню внутрішніми підсистемами управління спеціальних дій щодо оптимізації (раціоналізації) освітнього процесу з використанням інструментарію системного управління;

– освітня мережа здатна забезпечувати одержання нових результатів освітньої діяльності або результатів вищої якості тривалий час лише на новому ресурсному просторі та після того, як відбудеться її спрямований розвиток завдяки використанню технологічного інструментарію синергетичного управління.

#### *1.2.2.2. Загальні розв'язки опорних задач спрямованого розвитку освітніх систем*

Використовуючи вихідні твердження та закономірності функціонування освітніх мереж, нами здійснено теоретичне дослідження і знайдено загальні розв'язки основних (у даному випадку п'яти) опорних задач спрямованого розвитку освітніх систем. Процес дослідження полягає у постановці окремих задач і пошуку їх загальних розв'язків.

*Задача 1.* Як описати стан будь-якої зони порядку освітньої системи на довільному ієрархічному рівні?

Для розв'язання задачі потрібно максимально формалізувати міркування. Для цього введено кілька нових понять.

Ми пропонуємо характер (сутність) локального порядку, який виник у системі, виразити через сукупність функціональних відношень між макропараметрами стану в даній точці (зоні) фазового простору. Такий формалізований функціональний зв'язок між макропараметрами стану пропонуємо називати законом самоорганізації (СО-законом). Тобто СО-закон – це об'єктивний постійний функціональний зв'язок між макропараметрами стану внутрішнього простору системи в точці (зоні) порядку. Характер цього зв'язку можна виразити як формулою за допомогою чисел, літер, окремих знаків, відношень, елементів тощо, так і словесно – у вигляді правила (твердження) або їх набору. У другому випадку СО-закон пропонуємо називати організаційним принципом.

У загальному випадку можуть мати місце спроби «прищеплення» (пересадження) системі будь-якого закону впорядкування її внутрішнього простору або такий локальний порядок виникне у процесі спонтанних флуктуацій. Зрозуміло, що перспективу матимуть лише ті форми порядку, які належать до множини потенційно можливих для даної системи відповідно до її природи та стану. Саме тому і є найбільш доцільним вживання терміна «закон самоорганізації», а не «закон організації», бо якщо другий не є першим, то він просто не буде реалізованим ніколи.

На жаль, в освітній практиці останніх років спостерігається занадто велика кількість фактів примусового нав'язування освітнім системам тих чи інших законів впорядкування їхнього внутрішнього простору. Але якщо новий порядок не є СО-законом конкретної системи, тобто об'єктивним законом, то він може існувати лише локально, не поширюватиметься на весь простір системи, і зрозуміло, що зразу ж зникне, якщо припиниться його зовнішня силова підтримка. Система в цей період не розвивається, а її внутрішній потенціал спрямовується на відторгнення чужорідного утворення. Якщо освітню систему тримати у такому стані тривалий час, то вона самозруйнується.

У системному аналізі впорядкована сукупність відомостей про реальний об'єкт, явище або систему називається інформаційною моделлю. Пропонуємо включити до інформаційної моделі скінченну множину характеристик ( $A^*$ ), за допомогою яких можна однозначно описати стан системи і які не зводяться до простіших. Такі характеристики означимо як мікропараметри ( $a_r$ ), а систему позначимо літерою  $S$ .

Якщо ми маємо справу з простим об'єктом, елементи або підсистеми якого позбавлені властивості взаємоузгоджувати свою поведінку, тобто самоорганізовуватись, то його стан можна однозначно описати за допомогою повного набору мікропараметрів. Тобто інформаційна модель простого об'єкта має вигляд:

$$S = \langle \{A^*\} \rangle \text{ або } S = \langle \{a_1, a_2, \dots, a_r\} \rangle, r \in \mathbb{N}$$

Значимо, що в педагогіці здебільшого доводиться мати справу з надзвичайно складними об'єктами – системами, здатними до самоорганізації. Наприклад, коли ми розглядаємо вихованця як педагогічний об'єкт, то поряд із такими мікропараметрами його стану, як зір, слух, пам'ять, увага, властивості темпераменту, здібності тощо, нас переважно цікавлять інтегральні характеристики, починаючи від рис характеру і до загальних спрямувань особистості – добрий, веселий, порядний. Саме ці характеристики та взаємозв'язки між ними і є об'єктами цілепокладання у педагогіці, тобто виступають власне педагогічними об'єктами.

Стан складних систем можна також описати за допомогою мікропараметрів і в кожний момент часу поставити у відповідність кожному стану системи  $S$  вектор  $s$  в  $r$ -вимірному просторі. При цьому для повного опису стану складної системи потрібно знати значення дуже великої кількості мікропараметрів, що в реальних умовах просто неможливо. Оскільки складні системи здатні до самоорганізації, то їх можна повністю описати за допомогою значно меншої кількості характеристик, які за аналогією до «параметрів порядку» [406, с. 33] названо нами макропараметрами стану. Позначимо їх через  $b_n$ . Запишемо множину макропараметрів  $V^*$ :

$$V^* = \{b_1, b_2, \dots, b_n\}, n \in N, n < r.$$

Зауважимо, що  $n$  значно менше за  $r$ . Причому  $A^*$  повністю визначає  $V^*$ . Тобто чого потенційно не було у множині  $A^*$ , того не може бути і у  $V^*$ .

Відповідно до положень теорії БМ-систем, якщо освітня система перебуває в рівноважному стаціонарному стані, тобто її склад, структура, функції та продукти виходу є незмінними, між її макропараметрами стану встановлюються певні функціональні відношення, які протягом тривалого часу не змінюються, аж поки система не перейде у нерівноважний стан. Як уже зазначалося, характер зв'язку між макропараметрами стану (СО-закон) можна виразити як формулою за допомогою чисел, літер, окремих знаків, відношень, елементів тощо, так і словесно – у вигляді правила (твердження) або набору правил. СО-закон не підлягає еволюції, він є абсолютним поняттям, на зміну одному СО-закону з часом приходять інші.

На нашу думку, кожна складна система має множину  $X^*$  таких законів самоорганізації. Тобто:

$$X^* = \{X_1, X_2, \dots, X_\ell\}, \text{ де } \ell \in N,$$

де  $X_\ell$  – математичний (семантичний, смисловий) запис закону самоорганізації системи.

Ми вважаємо, що той самий  $X_\ell$  (функціональний зв'язок між макропараметрами стану) може розбудовуватись у системах різної природи, і в цьому полягає його універсальність. За відповідних умов складні системи можуть обмінюватися законами самоорганізації. У цьому і полягає єдність навколишнього світу.

Не всі елементи множин  $A^*$ ,  $V^*$  і  $X^*$  можна спостерігати в реальних умовах у конкретний момент (інтервал) часу, а лише їх певні підмножини, відповідно  $A$ ,  $V$  і  $X$ , які названі нами *актуалізованою*

реальністю. Ввівши нову нумерацію елементів, ці множини можна записати так:

$$\begin{aligned} A &= \{a_1, a_2, \dots, a_i\} \quad i \in N, i \leq r \\ B &= \{b_1, b_2, \dots, b_m\} \quad m \in N, m \leq i \\ X &= \{X_1, X_2, \dots, X_k\} \quad k \in N, k \leq \ell. \end{aligned}$$

Множини  $A^*$ ,  $B^*$ ,  $X^*$  нами названо *потенційною реальністю* системи  $S$ .

Отже, система  $S$  може мати дві реальності:  $S_{\Pi}$  – потенційну реальність і  $S_A$  – актуалізовану реальність.

З урахуванням положень синергетики складну систему у статусі актуалізованої реальності у кожний конкретний момент часу можна однозначно описати за допомогою кортежу, який пропонуємо назвати інформаційно-синергетичною моделлю (ІС-модель):

$$S_A = \langle \{a_1, a_2, \dots, a_i\}, \{b_1, b_2, \dots, b_m\}, \{X_1, X_2, \dots, X_k\} \rangle \quad (1.1)$$

Тоді ІС-модель системи  $S$  у статусі «потенційної реальності», яка не залежить від часу, буде кортеж:

$$S_{\Pi} = \langle \{a_1, a_2, \dots, a_r\}, \{b_1, b_2, \dots, b_n\}, \{X_1, X_2, \dots, X_{\ell}\} \rangle$$

Раніше зазначалося, що складні системи мають властивість самоорганізовуватись, а тому їхню поведінку можна однозначно описувати за допомогою значно простішої інформаційно-синергетичної моделі:

$$S_A = \langle \{b_1, b_2, \dots, b_m\}, \{X_1, X_2, \dots, X_k\} \rangle \quad (1.2)$$

$$\text{або } S_A = \{X_1, X_2, \dots, X_k\}, \quad (1.3)$$

де  $X_k = f(b_1, \dots, b_m)$ ,  $b_m$  – макропараметр стану

У кожний конкретний момент часу стану системи  $S$  можна поставити у відповідність вектор  $s$  і множину законів самоорганізації  $X$ .

$$S_A = \begin{cases} s = (b_1, b_2, \dots, b_m) \\ X = \{X_1, X_2, \dots, X_k\} \end{cases}$$

У розробленій нами теорії БМ-систем співвідношення між множинами  $A$ ,  $B$  та  $X$  можна дещо спрощено, але досить наочно проілюструвати на прикладі моделі ідеального газу, яка широко застосовується в молекулярній фізиці й відома кожному з середньої школи.

Нехай ми маємо ідеальний газ, який складається з  $N$  молекул. Для того, щоб повністю описати стан цієї системи, треба знати кількість молекул, координати кожної молекули та їх імпульс. Іншими словами, ми повинні знати величезну кількість мікропараметрів. Для систем, які нас оточують у повсякденному житті, множина  $A$  складається із  $10^{22} - 10^{24}$  елементів. Але для опису процесів у газах немає потреби щоразу звертатися до молекулярно-кінетичної теорії. Поведінку систем можна характеризувати невеликою кількістю фізичних величин, які стосуються не окремих молекул, а всього макроскопічного тіла в цілому. Такими макропараметрами є об'єм ( $V$ ), тиск ( $p$ ) і температура ( $T$ ). Тобто множина  $B$  системи має лише три макропараметри:

$$B = \{V, p, T\}.$$

Між макропараметрами існують постійні функціональні відношення. Це закони Бойля-Маріотта, Гей-Люссака та Шарля:

$$pV = \text{const}, T = \text{const}$$

$$\frac{V}{T} = \text{const}, p = \text{const}$$

$$\frac{P}{T} = \text{const}, V = \text{const}.$$

Тому множина  $X^*$  системи складатиметься всього з трьох елементів – законів самоорганізації.

$$X^* = \{pV = \text{const}, T = \text{const}; \frac{V}{T} = \text{const}, p = \text{const}; \frac{P}{T} = \text{const}, V = \text{const}\}.$$

Але якщо скористатися рівнянням Менделєєва–Клапейрона

$pV = \nu RT$ , де  $\nu$  – кількість речовин,  $R$  – універсальна газова стала, то множина  $X^*$  системи матиме ще простіший вигляд і складатиметься з одного елементу:

$$X^* = \{pV = \nu RT\}.$$

Тоді інформаційно-синергетична модель типу (1.2) для найпростіших систем ідеального газу (ІГ) матиме такий вигляд:

$$ІГ_{II} = \langle \{V, p, T, \nu\}, \{pV = \nu RT\} \rangle,$$

а за конкретних умов, наприклад при  $T = \text{const}$ , відповідно:

$$\Gamma_A = \langle \{V, p, T\}, \{pV = \text{const}, T = \text{const}\} \rangle.$$

Описані властивості мають всі складні системи, здатні самоорганізовуватись, в тому числі соціальні і освітні.

Повернімося до розгляду соціальних систем, тобто людських спільнот, які складаються з одного і більше індивідів. Множину законів самоорганізації такої системи пропонуємо в контексті положень теорії БМ-систем називати базовою організаційною культурою (БОК). Питання теорії організації та організаційної культури досліджувались у працях зарубіжних вчених [134; 204; 362; 424; 433].

Доцільно виокремити потенційну базову організаційну культуру (ПБОК) та актуалізовану базову організаційну культуру (АБОК). Тобто:

$$\text{ПБОК} = X^* = \{X_1, X_2, \dots, X_\ell\}, \ell \in \mathbb{N} \quad (1.4)$$

$$\text{АБОК} = X = \{X_1, X_2, \dots, X_k\}, k \in \mathbb{N}, k \leq \ell. \quad (1.5)$$

Звичайно, що ПБОК може проявлятися лише через АБОК. Треба також зауважити, що до складу БОК входить і множина  $B$  ( $B^*$ ), оскільки виразити  $X_k$  без  $v_m$  неможливо. Центральне місце у БОК відіграє саме множина  $X$ , тобто множина законів самоорганізації. Якщо система має кілька рівнів, то під БОК слід розуміти множину законів самоорганізації усіх рівнів. Множини  $X$  ієрархічних рівнів системи або компонентів системи названі нами субкультурами.

Таким чином, АБОК системи є множиною найзагальніших базових уявлень, можливо, не завжди усвідомлених і таких, які часто складно, а то й неможливо виразити засобами природної мови. Взагалі для опису стану та поведінки соціальних систем потрібно створювати спеціальну мову, яка б поєднувала в собі риси природної мови і математики. Таку спеціальну мову умовно можна назвати ПРИММАТ (природна мова + математика). Це дозволяє однаково описувати різні типи систем однією мовою.

Інформаційно-синергетичну модель такої мови розглядаємо як кортеж:

$$\text{ПРИММАТ} = \langle \{B_T\}, \{X_T\}, \{F_T\} \rangle,$$

де  $V_T$  – множина макропараметрів, характерних для даних типів систем,

$X_T$  – множина типів законів самоорганізації,

$F_T$  – множина правил оперування з елементами множин  $V_T$  і  $X_T$ .

Логічно допустити, що закони самоорганізації  $X_k$  соціальної системи як елементи АБОК існують у вигляді абстрактних організаційних принципів  $(X(АП)_k)$ , які, як уже зазначалося, часто складно виразити засобами природної мови та прикладних організаційних принципів  $(X(ПП)_k)$  – основних положень, правил, установок, якими користуються на практиці та які можна передати засобами природної мови без особливих утруднень.  $X(ПП)_k$  відрізняються від  $X(АП)_k$  тим, що в цих залежностях між макропараметрами стану містяться узгоджувальні коефіцієнти, одні з яких, умовно кажучи, «не дорівнюють одиниці», а інші – «не дорівнюють нулю».

Прикладні принципи можна виразити засобами природної мови, але у формі реального буття вони не завжди точно передають зміст закону самоорганізації, розбудованого в системі в даній точці простору-часу.

Проілюструємо наведене вище міркування простими прикладами з математики.

Нехай  $b_1, b_2, i b_3$  – макропараметри стану системи. Тоді вираз

$$e_1 = \frac{e_2}{e_3},$$

можна розглядати як математичну модель конкретного закону самоорганізації  $X_k$ , який належить АБОК системи та існує у формі  $X(АП)_k$ .

Вираз

$$e_1 = \frac{k_1 e_2}{e_3} + k_2,$$

де  $k_1, k_2$  – коефіцієнти, які враховують реальну ситуацію в системі, також є математичним записом того самого закону  $X_k$ , але вже в дещо іншій формі – як  $X(ПП)_k$ , де враховані конкретні умови та ресурси.

У реальних умовах може трапитися, що макропараметр стану  $b_3$  протягом часу спостереження не змінювався чи змінювався дуже



повільно. Зрозуміло, що за таких умов ніхто не піддаватиме сумніву істинність наступного спостереження:

$$v_1 = k_3 v_2 + k_2,$$

де  $k_3 = \frac{\kappa_1}{\vartheta_3}$ ,  $k_2$  – сталі коефіцієнти в інтервалі спостереження, яке є математичним записом функціональної залежності між макропараметрами  $b_1, b_2, b_3$ .

Якщо зі спостереження, яке існує у вигляді  $X$  (ПП)<sub>к</sub>, шляхом додаткового аналізу можна отримати інформацію про істинний вигляд закону самоорганізації, тобто про  $X$  (АП)<sub>к</sub>, то в останньому випадку це зробити непросто. У цьому випадку, маючи конкретне спостереження, тобто  $X$  (ПП)<sub>к</sub>, практично неможливо встановити справжній вигляд  $X$  (АП)<sub>к</sub> (він такий самий, як і у першому випадку, але спотворений умовами спостереження – малою його тривалістю), а це вже може призвести до хибних висновків.

У реальному просторі-часі закони самоорганізації  $X_k$  проявляються (об'єктивуються) у вигляді артефактів (АФ<sub>і</sub>) – конкретних проявів життєдіяльності системи. Кортєж АФ та АБОК ми розглядаємо як цілісну організаційну культуру (ЦОК) системи, тобто:

$$\text{ЦОК}_A = \langle \{A\Phi\}, \{A\text{БОК}\} \rangle, \text{ чи } \text{ЦОК}_A = \langle \{A\Phi\}, \{X\} \rangle,$$

де  $X$  – може складатися як з  $X(\text{АП})_k$ , так і  $X(\text{ПП})_k$ .

У даному контексті множини  $X$  чи АБОК є організаційною культурою (ОК) системи.

Дослідникам соціальних систем найчастіше доводиться мати справу з АФ<sub>і</sub> та  $X(\text{ПП})_k$ . Слід пам'ятати, що для розкриття змісту АБОК, тобто набору  $X(\text{АП})_k$ , необхідно провести серію спеціальних досліджень та здійснити значну аналітичну роботу. Проте навіть за цих умов елементи АБОК можна описати засобами природної мови, скориставшись посиланнями на типові АФ<sub>і</sub> та  $X(\text{ПП})_k$ , накладаючи на них додаткові обмеження. Такі описи здаються поверховими («математики» зверхньо ставляться до описів «гуманітаріїв»), що, зрозуміло, не завжди правильно. Річ у тому, що у форматі природної

мови інших описів конкретних законів самоорганізації просто може не існувати.

Викладене вище відноситься до системи  $S$  без урахування того, що вона створена для отримання якогось продукту. Тепер розглянемо систему, створену для отримання результатів освітньої діяльності (РОД), і називатимемо її освітньою системою. Під результатами освітньої діяльності (РОД) розуміємо зміни в рівні освіченості (навченості, вихованості, розвитку) особистості, викликані цілеспрямованою освітньою діяльністю з використанням відповідних освітніх технологій.

Нехай  $T$  є множиною технологій, які реалізуються в даний час в освітній системі:

$$T = \{T_1, T_2, \dots, T_q\}, q \in N.$$

Під освітньою технологією  $T_q$  слід розуміти впорядковану сукупність знань про етапи і принципи організації освітньої діяльності та засоби і способи отримання результатів освітньої діяльності. Як видно з означення, ресурси не відносяться до поняття «технологія».

Тоді інформаційно-синергетичну модель функціонуючої освітньої системи можна подати у вигляді кортежу:

$$S_0 = \langle \{A\}, \{B\}, \{X\}, \{T\} \rangle \quad (1.6)$$

У формулі (1.6) відображено «актуалізовані» технології ( $T$ ), тобто ті, які реально існують у даному місці і в даний час. Зрозуміло, що множина «потенціальних технологій» –  $T^*$  – значно більша за  $T$  і містить усі технології, які можна за даних реальних умов застосувати в освітній системі.

Оскільки освітні технології  $T_q$  передусім є технологіями взаємодії учасників освітнього процесу в рамках конкретної системи, то цілком зрозуміло, що вони обов'язково містять елементи АБОК цієї системи. Звідси випливає, що не будь-які  $T_q$  можуть бути реалізовані в освітній системі, а лише ті, що у своїй структурі містять елементи, які є в множині  $X$  або які «потенційно» перебувають в  $X^*$  і не містять елементів, які є антиподами елементів множини  $X$ , тобто АБОК системи.

У теорії БМ-систем, яка виконує роль містка між синергетикою та педагогікою, найменшими складниками, або елементами, з яких

складається структура освітніх систем, є вузли В4 – зони безпосередньої взаємодії освітніх ресурсів, які надходять від чотирьох спільнот – учнів (У), вчителів (В), батьків (Б) та суспільства (С).

У результаті взаємодії освітніх ресурсів у рамках конкретної технології  $T_q$  у вузлі В4 встановлюється один із можливих варіантів рівноважного стаціонарного стану. Тому можна описати стан вузла В4 інформаційно-синергетичною моделлю у вигляді кортежу:

$$B4 = \langle \{A_{B4}\} \{B_{B4}\} \{X_{B4}\}, \{T_{B4}\} \rangle$$

Ввівши нумерацію мікро- і макропараметрів, можна записати:

$A_{B4}$  – множина мікропараметрів вузла В4,

$A_{B4} = \{a_1, a_2, \dots, a_s\}$ , де  $s \in N$ .

$B_{B4}$  – множина власних макропараметрів вузла В4,

$B_{B4} = \{b_1, b_2, \dots, b_t\}$ , де  $t \in N$ ,  $t < s$ ;

$X_{B4}$  – множина законів самоорганізації вузла В4,

$X_{B4} = \{X_1, X_2, \dots, X_f\}$ , де  $f \in N$ ;

$T_{B4}$  – технологія освітнього процесу, який застосовується у вузлі В4.

У реальних умовах використання технології  $T_{B4}$  частина елементів множин А і В чотирьох суб'єктів освітньої діяльності не буде задіяна в конкретному освітньому процесі, тобто виявиться зайвою, а тому матиме місце їх «повернення» з актуалізованої реальності (А і В) у потенційну реальність (А\* і В\*). З іншого боку, нові закони самоорганізації  $X_f$ , привнесені технологією  $T_{B4}$ , сприятимуть актуалізації нових властивостей, які перебували в потенційній реальності суб'єктів діяльності. Слід зауважити, що не будь-який закон самоорганізації  $X_f$  може бути розбудованим у вузлі В4, а лише той, який узгоджується з конкретними обсягами освітніх ресурсів та режимами їх надходження.

Отже, процес самоорганізації вузла В4, ініційований  $T_{B4}$ , шляхом привнесення в його простір конкретних законів самоорганізації  $X_f$  призведе до змін самого вузла (В4 перетвориться у В4'), а також усіх чотирьох суб'єктів освітнього процесу.

Стосовно учня такий перехід можна записати схематично:

$$y \rightarrow y',$$

де  $Y = \langle \{A_y\}, \{B_y\}, \{X_y\} \rangle$  – стан учня до початку освітнього процесу;

$Y' = \langle \{A_{y'}\}, \{B_{y'}\}, \{X_{y'}\} \rangle$  – стан учня після завершення конкретного освітнього процесу.

Раніше зазначалося, під результатами освітньої діяльності (РОД), організованої в просторі вузла В4, вважаються зміни, які відбулися з суб'єктами освітньої діяльності. Стосовно учня цей висновок можна записати:

$$\text{РОД } 1_y = \Delta Y, \text{ де } \Delta Y = Y' - Y, \text{ тобто}$$

$\text{РОД } 1_y = \langle \{\Delta A_y\}, \{\Delta B_y\}, \{\Delta X_y\} \rangle$ , де  $\Delta$  – означає зміну, не лише кількісну, а й якісну.

Отже, освіту дитини (навчання, виховання, розвиток) потрібно розглядати як процес самоорганізації складної системи, який протікає стихійно або за законами, привнесеними педагогічною технологією в умовах природного (фонового) або спеціально створеного (інституційного) освітнього середовища учня. Збагачення освітнього середовища відбувається за рахунок елементів множин А, В і Х інших суб'єктів освітнього процесу – учнів, вчителів, батьків, суспільства.

Даний підхід розкриває відмінності між соціалізацією особистості, що протікає спонтанно в умовах реального соціального середовища, і вихованням, яке здійснюється за законами, привнесеними педагогічною технологією в умовах педагогічно оформленого середовища (інституційного освітнього середовища). Тому на практиці виділяють пасивну та активну соціалізацію, пасивне та активне виховання [238].

Таким чином, загальним розв'язком задачі 1 є інформаційно-синергетична модель (ІС – модель) складного об'єкта (формули 1. 1; 1. 2; 1. 3).

*Задача 2.* Які і як потрібно застосовувати макропараметри стану для того, щоб найбільш точно описати стан цілісної освітньої системи?

Для розв'язання цієї задачі важливими є кілька положень теорії БМ-систем, зокрема твердження про те, що освітні системи є відкритими, не мають меж і складаються із ядра, чи власне освітньої системи, яка є ієрархічною, та зовнішнього простору – зон сильного і помірною впливів, а також потоків освітніх ресурсів.

Це твердження цілком правомірне, адже практично всі матеріальні та ідеальні ресурси, які, взаємодіючи у внутрішньому просторі освітньої

системи і тим самим забезпечуючи ті або інші результати її функціонування, формуються далеко за межами її ядра на рівні окремих індивідів та соціальних груп.

Не менш важливим у даному контексті є положення теорії БМ-систем, яке описує такі властивості структури освітніх систем, як взаємна проникність її складників – елементів і компонентів. Тобто підсистеми нижчого рівня є складниками підсистем вищого рівня. Наприклад, цілком очевидно, що окрема група учнів класу може мати власні особливі системні властивості, яких не мають інші особи. Ця група разом з іншими групами входить до структури класу, і вже на цьому підсистемному рівні (класному) з'являються нові інтегральні властивості. Класи входять до потоків (паралелей) і до загальношкільного колективу, які разом утворюють макрорівень, на якому проявляються нові загальносистемні інтегральні властивості, не притаманні нижчим рівням системи.

В ІС-моделі освітньої системи в даному випадку нас цікавить лише множина макропараметрів  $V$ , де

$$V = \{b_1, \dots, b_m\}, m \in \mathbb{N}$$

Нагадаємо, що макропараметри стану  $b_m$  – це невелика за кількістю сукупність інтегральних характеристик (ступенів свободи  $M$  – вимірного простору), за допомогою яких можна однозначно кількісно описати стан системи (окремих складників) і через які на даному системному рівні проявляє себе потужна багаточисельна множина мікропараметрів. Поява макропараметрів є наслідком протікання процесів самоорганізації у складних системах, зокрема і в освітніх системах та в їх складниках.

Усі макропараметри стану, за допомогою яких описуються властивості освітніх інституцій та освітніх систем в цілому, розділяємо на дві групи. До першої належать макропараметри, які характеризують результати функціонування системи (підсистеми), до другої – ті, які характеризують саму діяльність, що забезпечила одержання того чи іншого результату освітньої діяльності. Макропараметри, один з яких характеризує результат діяльності (позначимо через  $b_1$ ), а інший –

діяльність, яка забезпечила цей результат (позначимо через  $b_2$ ), будуть називатися спряженими. Спряженими є також і відповідні групи макропараметрів.

Макропараметри, які характеризують взаємодію потоків освітніх ресурсів на рівні лише одного конкретного ієрархічного системного рівня, називатимемо незалежними (у даному випадку – незалежними від процесів на інших рівнях). Ті макропараметри, які сформувалися на масиві мікропараметрів даного системного (підсистемного) рівня, а також нижчих (вищих) системних рівнях, будемо називати псевдонезалежними. Для прикладу, таким псевдонезалежним макропараметром освітнього процесу, організованого в конкретному навчальному кабінеті, міг би бути рівень його матеріальної бази. Цілком зрозуміло, що те чи інше значення цього макропараметра залежить як від зусиль завідувача цього кабінету, так і від інших учителів, працівників школи, дітей, батьків, спонсорів, а також від наявності чи відсутності цільових регіональних чи загальнодержавних програм матеріального та методичного забезпечення, грантів тощо. Отже, цей макропараметр формується на масиві мікропараметрів потоків освітніх ресурсів та процесів їх взаємодії на різних ієрархічних рівнях освітньої системи.

У випадках, коли систему (підсистему) описують за допомогою лише макропараметрів, які сформувалися на даному системному рівні, тобто незалежних макропараметрів, проблем не виникає. Пари (групи) спряжених макропараметрів можна успішно застосовувати для опису освітніх систем та їх складників. Між незалежним макропараметром  $b_1$ , який характеризує результат освітньої діяльності, і незалежним макропараметром  $b_2$ , який описує на цьому ж системному (підсистемному) рівні діяльність, що забезпечила результат  $b_1$ , існує лінійний причинно-наслідковий зв'язок: чим більше зусиль, тим кращий результат.

Однозначно треба визнати, що переважна більшість макропараметрів освітніх систем (якими користуються зазвичай) є псевдонезалежними, і використання їх для описів станів систем (підсистем), на нашу думку, не завжди коректне.

Важливо відмітити, що запропонований підхід демонструє цікаву властивість. Розглянемо кілька загальних прикладів. Скажімо, нехай

нас цікавить рівень знань учнів конкретного 10 класу з фізики (макропараметр  $b_1$ ). Для з'ясування значення цього макропараметра було проведено контрольну роботу. Провівши потім аналіз методичного інструментарію вчителя фізики, отримаємо й якесь конкретне значення макропараметра  $b_2$ , який характеризує його діяльність, що забезпечила конкретний рівень макропараметра  $b_1$ . Здійснимо додаткові заходи зі зменшення невизначеності макропараметра  $b_1$ . Дослідимо, з яких саме тем проводилася перевірка, які знання і вміння діагностувались, яке місце вони посідають у структурі знань з фізики тощо. У подальшому, під час визначення значення макропараметра  $b_2$ , потрібно обов'язково враховувати і роботу попередника вчителя, який навчав дітей в 7–9 класах, і внесок учителя математики, який навчив учнів здійснювати математичні дослідження, і роботу репетитора, якщо він був, а також самоосвіту учнів, роль і зусилля батьків тощо. Тепер роль діяльності вчителя, яка характеризується значенням макропараметра  $b_2$ , у забезпеченні конкретного значення макропараметра  $b_1$ , перестає бути очевидною – невизначеність макропараметра  $b_2$  зростає. І навпаки, зменшивши невизначеність у виявленні засобів і способів, які застосував учитель, тобто описавши їх якомога точніше, стає незрозумілим, формування яких саме знань та вмінь забезпечив той чи інший методичний прийом, та чи інша освітня технологія. Причини такої ситуації, на нашу думку, очевидні: ми залучили до аналізу дві групи спряжених псевдонезалежних макропараметрів, тому і проявилася суперечність, яку потрібно обов'язково розв'язати у ході нашого дослідження.

Наведемо приклад з освітньої практики. Завдяки певній управлінській діяльності, яку можна досить точно описати за допомогою макропараметра  $b_2$ , було досягнуто результат  $b_1$ . Але під час детального аналізу результату, тобто при зменшенні невизначеності макропараметра  $b_1$ , неможливо точно вказати, якими саме засобами було досягнуто цей результат. Чи він є результатом зусилля лише нинішньої адміністрації, чи і попередньої, чи залучалися ресурси з інших підсистемних рівнів (наприклад, ресурси дітей, батьків, вчителів, у т. ч.

часові, фінансові, матеріальні тощо)? Ситуація повторилася: чим точніше вдається виміряти (описати) значення одного зі спряжених псевдонезалежних макропараметрів, тим менш точно можна говорити про значення іншого.

Наведені вище приклади є узагальненням результатів великої кількості оцінок функціонування освітніх систем, здійснених автором дослідження у ході проведених фронтальних перевірок навчальних закладів, їх атестацій, вивчення стану і результатів навчально-виховної роботи з різних галузей знань тощо.

Для розв'язання виявленої суперечності пропонуємо у процесі здійснення теоретичних досліджень та у практичній роботі користуватися положенням, яке ми назвали принципом невизначеності [248]. Його суть полягає в тому, що під час одночасного застосування для опису стану складної ієрархічної освітньої системи (підсистеми) спряжених псевдонезалежних макропараметрів принципово неможливо дати точний опис її стану, тобто одночасно результатам її функціонування та механізмам діяльності, завдяки яким вони були досягнуті.

Це твердження можна схематично записати у вигляді аналітичного виразу:

$$\Delta b_1 \cdot \Delta b_2 = d, \text{ де} \quad (1.7)$$

$\Delta b_1$  – невизначеність довільного макропараметра  $b_1$   $n$ -го підсистемного рівня;

$\Delta b_2$  – невизначеність макропараметра  $b_2$   $n$ -го підсистемного рівня, спряженого з макропараметром  $b_1$ , тобто такого, який характеризує розгорнуті в часі дії, котрі забезпечили значення  $b_1$ ;

$d$  – стала величина (квант дії), якій відповідає елементарний акт спільної діяльності суб'єктів на  $n$ -ому підсистемному рівні.

Враховуючи сутність принципу невизначеності, було зроблено висновок: чим точніше вдається визначити значення макропараметра  $b_1$  (наприклад, рівень знань з якогось предмета, сформованість навички, конкретної риси характеру або наявність повної властивості колективу, навчального закладу, систем освіти тощо), тим з меншою точністю можна стверджувати, завдяки яким саме зусиллям (діям) (макро-



параметр  $b_2$ ), розгорнутим у часі, було забезпечено зміну (зростання, зменшення) макропараметра  $b_1$ . І навпаки, чим точніше вдалося виміряти (описати) значення макропараметра  $b_2$ , тим з меншою точністю можна стверджувати, що саме ці (виявлені, описані, виміряні), а не інші дії забезпечили зміну значення макропараметра  $b_1$ .

Використовуючи принцип невизначеності, можна зробити практичні висновки. По-перше, для точного опису якогось складника або освітньої системи в цілому потрібно використовувати лише пари (групи) незалежних макропараметрів відповідних системних рівнів. По-друге, точними є лише ті закони самоорганізації (організаційні принципи), які виражають функціональні зв'язки між незалежними спряженими макропараметрами. Звідси слідує, що для точного опису територіальної системи загальної середньої освіти на загальносистемному рівні потрібно використовувати множини незалежних макропараметрів та організаційні принципи лише найвищого – загальносистемного рівня.

Отже, загальним розв'язком задачі 2 є принцип невизначеності.

*Задача 3.* Якими є структура освітньої системи та засоби створення цілісного уявлення про неї?

У теорії БМ-систем освітня система розглядається як освітня мережа (сітка), яка включає складники різного розміру – від вузлів (В4), функціональних модулів різних рівнів (ФМ1, ФМ2, ... ФМ $N$ ) аж до рівня цілісної освітньої системи (ЦОС). Мережеву (сіткову) модель освітньої системи схематично подано на рис. 1. 6. [238].

Для того, щоб змінити множини  $A_y$ ,  $B_y$ ,  $X_y$ , які описують стан освіченості учня, потрібно організувати спільну освітню діяльність з використанням конкретних педагогічних технологій  $T_q$ . Для зміни деяких характеристик об'єкта освіти достатньо можливостей вузла, для зміни інших – потрібно створювати функціональні модулі, а то й цілісні системи. Тобто для досягнення конкретної педагогічної мети використовують існуючу освітню систему, реформують її чи створюють нову.

З позиції теорії БМ-систем зміна значень елементів множин  $A_y$  і  $B_y$  об'єкта освіти без зміни складу цих множин є простим тренуванням. Але і в цьому разі можливі непередбачувані наслідки – кількісні зміни

можуть перейти в якісні, система вийде з рівноважного стаціонарного стану, самоорганізується й виникне новий порядок.

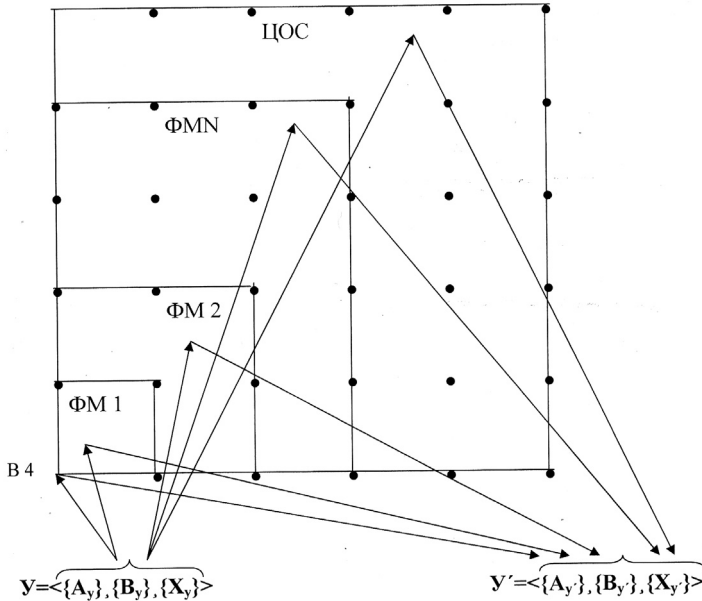


Рис. 1.6. Мережева (сіткова) модель освітньої системи

Якщо ж треба змінити склад множин  $A_y$ ,  $B_y$ ,  $X_y$ , об'єкта освіти, забезпечити появу або зникнення навіть одного елемента, потрібно усвідомлювати, що ми маємо справу з досить складним педагогічним завданням. Адже має відбутися самоорганізація системи, тобто зміна порядку (набору СО-законів), якісна перебудова структури, а цей процес складно спрогнозувати. Ця складність часто вважається непереборною, і науковці роблять неправильні висновки щодо можливостей застосування синергетики в педагогіці. «У синергетиці немає нічого, що допомогло б досліджувати проблеми освіти ... У синергетиці взагалі відсутнє поняття «мета», а в соціальних науках, в освіті мета – фундаментальна категорія» [314, с. 89].

У теорії БМ-систем, яка, безумовно, є синергетичною за своєю природою, проблема педагогічної мети розв'язується через її тотожність із поняттям «закон самоорганізації», який у педагогічній практиці на етапі усвідомлення (постановки) освітніх завдань найчастіше існує у формі

прикладних організаційних принципів (цінностей)  $X(ПП)_f$  (рідше абстрактних принципів  $X(АП)_f$ ) і тому може бути виражений засобами природної мови. Освіта в рамках теорії БМ-систем розглядається як процес самоорганізації, який протікає об'єктивно, тобто незалежно від учителя (як процес), але за законами, привнесеними педагогічною технологією  $Tq$  (залежить від учителя), у структурі якої міститься конкретний закон  $X_k$ , тотожний педагогічній меті. Саме цим і визначається напрям перетворень, тотожний меті освіти.

Якщо традиційно в синергетиці як цілі еволюції розглядаються аттрактори, то в теорії БМ-систем — закони самоорганізації, які перебувають ближче до мети освіти (навчання, виховання, розвиток) у зв'язку із наявністю в них узгоджувальних коефіцієнтів біля макропараметрів. Але освітня діяльність не завжди тотожна з еволюцією освітньої системи, вона значно різноманітніша. Тому привнесені у простір освітніх систем СО-закони не завжди тотожні аттракторам, що, однак, не заважає процесам мати самоорганізаційний характер. В освітній практиці ця властивість освітніх систем проявляється через існування спектра ефективних технологій (потенційна діяльність) отримання того самого продукту різними засобами.

Отже, педагогічний процес є «природним демоном», але «закутим у клітці» конкретного закону самоорганізації  $X_k$ , тобто педагогічної мети. Майстерність педагога полягає в здатності привносити, «вморожувати» в систему певний закон самоорганізації й забезпечувати його якнайширшу розбудову у всій системі, ніби за трафаретом, кодом чи правилом.

Освітні мережі (освітні системи) створюються під конкретну педагогічну мету шляхом формування у певних зонах простору освітніх інституцій та привнесення туди того чи іншого закону самоорганізації.

Наприклад, для зміни окремої риси особистості учня вчитель пропонує йому прочитати певну книгу, фактично забезпечуючи тим самим надходження до ціннісного простору їх спілкування (спільної діяльності в рамках конкретної педагогічної технології  $Tq$ ) конкретного закону самоорганізації  $X_k$ , який «належав» або був розбудований у просторі особистості героя книги. За умов вдалої педагогічної технології  $Tq$  та сприятливої потенційної реальності учня ( $A^*$ ,  $B^*$ ,  $X^*$ ) даний закон  $X_k$  забезпечить перебудову особистості вихованця, викликаючи до життя нову актуалізовану реальність  $U'$ . Так можуть включатися в структуру освітньої системи закони самоорганізації (як правило, у формі  $X(ПП)_k$ , адже треба врахувати особливості реальної системи), які роками або навіть століттями «спочивали» на сторінках книг, географічно

розташовані на відстанях за тисячі кілометрів чи існують у матеріальному світі (той чи інший вид гармонії (дисгармонії) в мистецтві, архітектурі, щоденному побуті) тощо. Дійсно, освітні системи є «системами без меж», тобто БМ-системами.

Зауважимо, що даний підхід не можна механічно віднести до класичної педагогіки. Таку педагогіку доцільно називати аналітичною або математичною [238]. Вона не заперечує істин класичної педагогіки, але дозволяє записати її «розмаїття» у вигляді невеликої кількості формалізованих положень – СО-законів та механізмів їх «прищеплення» – спеціальних освітніх технологій. Крім того, має місце нібито перевідкриття окремих положень педагогічної теорії та практики, але вже на якісно новій методологічній основі, що дозволяє уточнити зміст та розширити межі застосування цих положень, наприклад, застосовувати їх не лише у «статичі», а й у «динаміці».

У масовій практиці найчастіше доводиться мати справу з великою кількістю типових педагогічних завдань. Тому з часом формуються стаціонарні освітні системи (підсистеми) з більш-менш встановленим набором вузлів та функціональних модулів, які існують як відомі всім освітні інституції – групи, класи, потоки, факультети, навчальні заклади, системи освіти регіонів, система освіти країни. Але через динамічний характер зовнішнього простору освітніх систем (особливо в останні десятиліття) та індивідуальні відмінності учнів (вихованців) процеси реформування старих та створення нових освітніх систем ніколи не припиняються.

Педагогічні спостереження за поведінкою реальних освітніх систем дали змогу помітити їхню спільну і надзвичайно цікаву особливість – усі вони не «суцільні», «однорідні», «просторово однотипні», а навпаки – дискретні, тобто складаються з окремих зон, упорядкованих за певними законами (цінностями, нормативами тощо), пов'язаних між собою горизонтальними і вертикальними зв'язками, і які ніби «плавають» у невпорядкованому просторі – хаосі, своєрідному «бульйоні», з якого постійно черпають поживні речовини – освітні ресурси. І що важливо – «просторово-масова» частка впорядкованих зон (ІОС) в освітніх системах значно менша за педагогічно невпорядковану їх частку (ФОС), а один якісний стан освітньої системи від іншого відрізняється саме набором впорядкованих зон, характером зв'язків між ними та сукупністю їх СО-законів. Розвиток освітніх систем проявляється через зміну саме цих трьох груп характеристик.

Скориставшись концептуальною структурною моделлю освітнього середовища учня (рис. 1.5), сукупність впорядкованих зон

інституційного освітнього середовища (ІОС) та характер їх взаємного підпорядкування відобразимо за допомогою інституційної моделі (ІМ) цілісної освітньої системи (ЦОС):

$$\text{ІМ ЦОС} = \begin{cases} \sum OI_3 \\ \sum OI_2 \\ \sum OI_1 \end{cases} \quad (1.8)$$

де  $OI_1$  – освітні мікроінституції,  $OI_2$  – освітні мезоінституції,  $OI_3$  – освітні макроінституції.

Якщо в рамках інституційної моделі цілісної освітньої системи (формула 1.8) сутність освітніх інституцій усіх рівнів і системи в цілому розкрито за допомогою їх ІС – моделей (формула 1.3), то ми вважаємо, що вдалося створити цілісний образ освітньої системи (ЦОС), який ми означили як структурно-організаційна модель (СОМ) освітньої системи і виразили за допомогою формули:

$$\text{СОМ ЦОС} = \langle \{\text{ІМ ЦОС}\}, \{S_A\} \rangle \quad (1.9)$$

Отже, загальним розв'язком задачі 3 є структурно-організаційна модель освітньої системи як її теоретична модель (формула 1.9).

**Задача 4.** Що є чинниками вибору напряму спрямованого розвитку освітньої системи?

Пошуки відповіді зумовили необхідність зосередити увагу на принципі природовідповідності в організації навчально-виховного процесу, дотримання вимог якого є позитивною ознакою сучасних високоефективних педагогічних технологій. За наявності достатньої кількості відомих спроб найбільш точно передати сутність цього принципу можна дозволити дещо спрощене його трактування. Головна ідея цього принципу зводиться до обов'язковості врахування природи конкретної дитини при доборі мети, змісту, форм і методів педагогічної діяльності.

Цей принцип здебільшого застосовувався для оцінки лише педагогічних технологій. Логічно було б подивитися на проблему дещо ширше – зосередити увагу на аналізі відповідності самих інститутів освіти (зокрема загальної середньої) тим соціально-економічним, техніко-технологічним та комунікаційно-інформаційним умовам, в яких відбувається суспільне життя. Адже саме із зовнішнього по відношенню до навчального закладу середовища черпаються ресурси, і саме для нього готується кінцевий освітній продукт. У той же час спостерігаються випадки, коли освітяни самоізолюються від зовнішнього середовища і всі проблеми намагаються розв'язати лише засобами освіти.

Створюється враження, що школа не помічає «дрібничок» – кардинальної зміни соціально-економічного устрою в країні, процесів і результатів технічної, технологічної та інформаційної революцій, які прокотились у світі в другій половині ХХ століття.

Ситуація добре проглядається на прикладі систем загальної середньої освіти сільських регіонів країни, де мало що змінилося за два останніх десятиліття: лише катастрофічно зменшилась кількість учнів, зносилося шкільне обладнання, постарішали вчителі. Підтвердженням цього невтішного висновку є і те, що, незважаючи на постійні спроби сільських шкіл самоудосконалитись і самооновитись, лише менше одного відсотка сільських дітей навчається за програмами ліцеїв і гімназій або ж поглиблено вивчають окремі навчальні предмети.

Результати аналізу механізмів взаємоузгодження функціонування зовнішнього і внутрішнього простору БМ-системи як моделі реальних освітніх систем дозволяють сформулювати загальну вимогу до існуючих окремих освітніх інституцій та цілісних освітніх систем як ще один обов'язковий принцип фундаментальної відповідності, або соціально-економічної, техніко-технологічної та комунікаційно-інформаційної (скорочено СТК) відповідності. Його сутність зводиться до наступного: освітні інституції та системи (їх статус, структура, освітні технології, які в них застосовуються, механізми забезпечення ресурсами тощо) мають постійно оновлюватись відповідно до прогресивних змін, які відбуваються в соціально-економічних, техніко-технологічних та комунікаційно-інформаційних сферах суспільства на кожному з етапів його історичного розвитку.

Із принципу фундаментальної відповідності незворотно випливає висновок: якщо хоча б в одній із названих вище сфер життєдіяльності суспільства відбулися якісні зміни, потрібно негайно розпочинати конкретні і чітко спрямовані реформи в освітній галузі. Зволікання обов'язково приведуть до невиправданих втрат ресурсів (кадрових, матеріальних, фінансових тощо) чи до некерованого переродження самих освітніх систем. Нині ні в кого вже не викликає сумнівів той факт, що за останні 20 років такі якісні зміни відбулися в усіх трьох, названих вище, сферах суспільного життя країни.

Отже, загальним розв'язком задачі 4 є принцип фундаментальної відповідності.

*Задача 5.* Як у складній системі поширюється новий порядок та який технологічний інструментарій потрібно використовувати для забезпечення її спрямованого розвитку?

Введення поняття «СО-закон» відкриває перспективи щодо опису процесів поширення нового порядку в освітніх системах, незалежно від способу його появи (привнесений зовні чи виник у процесі флуктуацій), з використанням підходів математики, зокрема теорії фракталів.

Слово фрактал утворене від латинського «*fractus*» і в перекладі означає «той, що складається з фрагментів». Воно введено Бенуа Мандельбротом у 1975 році для позначення нерегулярних самоподібних структур, що складаються з частин, які певною мірою подібні до цілого. Тобто в невеликій частині фракталу міститься інформація про весь фрактал. Нині теорія фракталів є галуззю математики, яка швидко розвивається.

Можна припустити, що роль генератора (утворюючого елемента) чи бази для створення системи ітеруючих функцій (IFS) може виконувати саме СО-закон. Під ітерацією (від лат. *itero* – повторюю) розуміють повторне застосування математичної операції (із зміненими даними) під час розв'язування обчислювальних задач.

Залежно від властивостей системи, її стану та особливостей конкретного СО-закону, можуть мати місце 1, 2, 3 і т. д. ітераційні процеси розбудови порядку (самоорганізації системи), які охоплюють все нові й нові сфери – від вузлів В4, функціональних модулів (ФМ) аж до всього внутрішнього простору цілісної системи (ЦОС). Причому характер впорядкованості в будь-якій точці системи буде розбудованим на основі єдиного СО-закону. Слід з'ясувати, що виступає матеріальним носієм СО-закону, який є генератором нового порядку в освітній системі, зокрема в навчальному закладі.

Для прикладу, у методиці проектно-цільового управління навчальними закладами виділено такі джерела ініціатив: зовнішні (органи державної влади і управління системи освіти, громадськість, батьки учнів), внутрішні (вчителі, учні, працівники закладу) та адміністрація навчального закладу [238]. Ініціативи можуть мати форму державних документів, пропозицій, рекомендацій, побажань тощо, тобто існувати у формі різних ідей – правил, норм, задумів, намірів, планів, міркувань з приводу чогось тощо. Ці ідеї за своєю суттю, з формальної точки зору, і є не чим іншим, як носіями СО-законів для конкретної системи, на яку вони спрямовані або які стихійно виникли в її внутрішньому просторі.

Слід з'ясувати, яким чином поширюються ідеї в людській свідомості чи в соціальних, у т. ч. освітніх, системах, які, в свою чергу, складаються з певної кількості людей?

Вдалою сучасною теорією поширення ідей у соціальних системах є меметика. Поняття мем (від лат. *memos* – пам'ять) ввів 1976 року

Річард Докінз [89]. Цікавою для педагогічної теорії й практики є праця Річарда Броді, в якій він розкриває основи сучасної меметики [33].

Річард Броді подає кілька визначень мема. «Мем – це основна одиниця культурної трансмісії (передачі), тобто імітації» (за Докінзом); «Мем – це аналогічна гену одиниця культурної спадщини, внутрішнє уявлення знання» (за Плоткіним); «Мем – це складне поняття, яке набирає характерного, легкого для запам'ятовування образу. Матеріальні прояви мема є засобами його поширення» (за Деннет); «Мем – одиниця інформації, яка знаходиться в голові людини і впливає на хід певних подій, сприяє виникненню своїх копій у головах інших людей» (за Броді) [33].

Мемами є звички, догми, правила, лозунги, музикальні мотиви, мода на щось тощо. Подібно до гена, який є біологічним реплікатором (від лат. *replicatio* – подвоєння), мем виступає в ролі соціального реплікатора.

Поширення мемів у соціальних системах описується за схемами, запозиченими з біології, зокрема з епідеміології та теорії еволюції. Ці схеми досить зручні й продуктивні, особливо коли йдеться про процеси стихійної соціалізації або стихійного поширення мемів у макросоціальних системах. Водночас ідеї меметики ще ніколи не застосовувались у розробці педагогічних технологій саме через відсутність зрозумілих механізмів цілеспрямованого «прищеплення» мемів.

Щоб це стало можливим, пропонуємо доповнити меметику такими додатковими положеннями синергетики, теорії фракталів та теорії БМ-систем:

– математичною (аналітичною) моделлю (образом) мема є СО-закон;

– мем може поширюватись у системі (тобто може відбутися його реплікація) лише за умови, що система перебуває в нерівноважному стані, тобто її вузли, функціональні модулі чи вся система перебуває в точці біфуркації;

– поширення мемів у соціальній системі або в голові людини відбувається за законами розбудови фракталів, тобто має місце не схема: мем зовнішній – мем внутрішній, а локальна, модульна чи системна перебудова, впорядкування, самоорганізація внутрішнього простору відповідно до нового СО-закону.

Після «модернізації» меметики її можна застосовувати для пояснення феноменів виховання. У голові людини утворюється не мем – ідеальний образ або копія зовнішнього мема, а складна конструкція, подібна до фракталу, генератором (утворюючим елементом) якої є



СО-закон. Нехай таким СО-законом виступає довільна етична норма (порядність, любов до ближнього, акуратність тощо). Якщо вихователю вдалося прищепити цей СО-закон і забезпечити лише кілька його ітерацій, то впорядкованою буде лише певна ділянка внутрішнього простору особистості вихованця, і проявляться дана норма буде лише в певних сферах (любов до близьких людей, порядність лише в стосунках із друзями, акуратність, скажімо, лише в якійсь справі або, наприклад, лише на роботі тощо).

Процес виховання в даному випадку буде зводитися до прищеплення певного набору (можна точно визначити, якого саме, і розробити програми виховання для вихованців різних вікових груп усіх типів навчальних закладів) СО-законів, забезпечення їх поширення на весь простір людської свідомості, постійного вправляння, тобто періодичного (повторного) ініціювання розбудови фракталу за одним і тим самим СО-законом. Однак, прищеплення СО-законів відбувається лише за умов, коли система (її В4 та ФМ) перебуває у точці бифуркації. Тому практичні вихователі повинні знати, що перед тим як розпочати процес прищеплення того чи іншого СО-закону, потрібно перевести свідомість (окрему підсистему) вихованця з рівноважного стаціонарного (РСС) або динамічного стаціонарного (ДСС) станів до нерівноважного стану (НРС). В арсеналі практичної педагогіки є достатня кількість засобів продукування живого інтересу в учнів до тієї чи іншої справи, створення проблемних ситуацій, здійснення мотивацій навчально-виховної діяльності тощо.

Оскільки метою виховання в даній концепції є набір і властивості структур свідомості вихованця, а не факти їх прояву в поведінці (поведінка залежить ще й від зовнішніх і внутрішніх умов, у яких здійснювався той чи інший акт активності), то стає зрозумілим, що досить умовним є оцінювання роботи вчителя (школи, системи освіти тощо) «за кінцевими результатами», під якими сторонні спостерігачі найчастіше розуміють саме конкретні прояви поведінки тих чи інших вихованців (учнів, студентів тощо). Водночас відкриваються перспективи для розвитку психодіагностики, яка досліджує властивості власне структур особистості, тому її роль в оцінці якості педагогічної роботи постійно зростатиме.

Перевиховання можна розглядати як процедуру розбудови «нового» фракталу на просторі, де вже існує «старий» фрактал. Цілком очевидно, що цей процес успішно здійснити досить складно, адже він залежить від властивостей мозку конкретної людини. В одних людей можуть дуже добре зберігатися стаціонарні структури, і їх

«перепрограмування» виявиться просто неможливим, в інших – навпаки: надмірно висока пластика заважатиме утворенню стійких (стаціонарних) структур свідомості. Оскільки такі властивості визначаються на фізіологічному рівні, то можна припустити, що впливати на характер протікання таких процесів можна шляхом введення в організм тих чи інших хімічних речовин, що вже, між іншим, і має місце.

Якщо якийсь фрактал був розбудований на значному просторі, то після створення на цьому ж просторі іншого фракталу може так трапитися, що якась частина простору (В або ФМ) продовжує зберігати «старий» СО-закон. За певних умов «старий» фрактал може знову відродитися на всьому або частині простору системи, адже для цього є вся потрібна інформація. У даному разі матиме місце факт рецидиву «старого» СО-закону, а тому обов'язково треба чекати і змін у поведінці людини (підсистеми, системи). Звідси випливає, що абсолютного перевиховання не існує, воно має лише відносний характер.

Яким же повинен бути мем, щоб його легко і природно сприймала, привласнювала конкретна людина?

Як було зазначено раніше, СО-закон є аналітичною (математичною) моделлю мема. На одному СО-законі можна створити значну кількість мемів, застосувавши узгоджувальні коефіцієнти біля макропараметрів, функціонально пов'язаних між собою СО-законом. Коефіцієнти можуть бути «додатніми», «від'ємними» або ж дорівнювати «0», більшим або меншим за одиницю тощо. «Добираючи» коефіцієнти, домагаємось того, щоб мем абсолютно точно відповідав властивостям і стану системи, в якій очікується здійснення його реплікації.

Такий мем ми називаємо ідеальним мемом (ІМ). Він відрізняється від «абстрактного» мема тим, що його структура розбудована на основі конкретного СО-закону за допомогою узгоджувальних коефіцієнтів. Тобто ідеальний мем – це програма самоорганізації конкретної системи, створена на основі конкретного СО-закону з використанням узгоджувальних коефіцієнтів. Зрозуміло, що ідеальний мем може існувати лише стосовно конкретної системи і є відносним, а не абсолютним поняттям. Для вчителя важливо вміти створювати саме ідеальні соціальні реплікатори – ідеальні меми.

Як і процедура запису СО-законів, так і механізми пошуку узгоджувальних коефіцієнтів нині є не повністю дослідженими. Рівень розвитку сучасної психодіагностики не дозволяє це зробити з потрібною точністю. Тому проблема запису математичних (формалізованих) виглядів ідеальних мемів на сьогодні залишається відкритою.

Слід з'ясувати, як має діяти практичний вихователь для досягнення поставленої педагогічної мети.

Виявляється, що педагогічна практика дала відповідь на це запитання. Проілюструємо це на прикладі структурно-рівневої соціалізації особистості.

Одним із теоретичних положень цієї методики є принцип поетапного привласнення мети діяльності [234]. Його суть полягає у тому, що для того, аби ідея якоїсь конкретної справи, запропонована класним керівником, батьками, окремим учнем дитячому колективу (групі вихованців), стала їхньою внутрішньою спонукою до дій, потрібно, щоб вона, пройшовши через етапи інтеріоризації, реалізувалась у вибраному колективом варіанті справи і в індивідуальних шляхах та способах досягнення мети. Ідея як мета діяльності має «пройти» перший етап – етап оформлення її як зовнішньої цінності учнівського колективу. Оформлення цього етапу може бути довільним, що залежить від природи самої справи та особливостей учнівського колективу, його попереднього досвіду. Водночас цей етап обов'язково передбачає момент мотивації й позитивну установку на неї більшості членів колективу.

Другий етап – оформлення мети діяльності як внутрішньої цінності колективу. Цей етап реалізується через вибір учнівським колективом чи групою вихованців (дорослих) одного з можливих варіантів справи та її структурне планування (етапи, блоки, проміжні образи тощо – без деталізації). На цьому етапі важливо забезпечити для вихованців можливість обрати дійсно свій варіант справи через максимально демократизовану процедуру моделювання. Лише демократично вибраний чи змодельований варіант може задовольнити переважну більшість дітей.

Третій етап – оформлення мети діяльності як особистої цінності вихованця реалізується під час деталізації вихованцем структурних планових одиниць у процесі вибору ним особистого шляху і способів діяльності під час виконання поставленого завдання.

Таким чином, пройшовши через три етапи інтеріоризації, мета діяльності (ідея якоїсь справи) перетворюється з цінності зовнішньої на цінність внутрішню, втрачає ознаки нав'язаного, чужого, привнесеного ззовні.

Конкретну справу, яку виконували вихованці, ми назвали соціальною вправою. Вона є технологічною одиницею виховного процесу. Оскільки соціальна вправа змодельована на основі конкретного СО-закону та створена учнівським колективом і конкретними учнями, то в ній повністю враховано всі особливості природи і стану цього колективу (особистостей), тобто емпірично знайдено відповідні узгоджувальні

коефіцієнти біля макропараметрів, а тому вона є ідеальним мемом, або ідеальним соціальним реплікатором. Дотримання демократичної процедури, утвердженої принципом поетапного привласнення мети діяльності, дозволяє із «зовнішнього» мема або ідеї, яка народилась у самій системі, змоделювати ідеальний соціальний реплікатор. Він без жодної протидії сприймається системою і забезпечує її самоорганізацію відповідно до сутності (характеру) СО-закону. Тому цілком правомірним є розширення області застосування цього принципу і використання його в управлінській діяльності.

Досі ми мали справу із свідомістю окремої людини або соціальною системою як сукупністю багатьох людей. Поширення ідей у таких системах відбувається за схемами, описаними меметикою або, точніше, «модернізованою» меметикою (з урахуванням трьох запропонованих доповнень). Але логічно поставити наступне запитання: що є реплікатором для довільних соціальних систем (в т. ч. освітніх) і як треба моделювати (створювати) для них ідеальні реплікатори? Таким чином, що є системним реплікатором і як створюються ідеальні системні реплікатори (ICP)?

Виходячи із теорії БМ-систем, що описана вище, пропонуємо в якості ідеального системного реплікатора соціальних (освітніх) систем розглядати цільовий проект.

З цією метою розглянемо детальніше поведінку вузла В4 під дією зовнішніх і внутрішніх чинників змін. Для того щоб В4, пройшовши точку біфуркації, змінив свій стан із НРС на новий РСС, чи ж для створення нового вузла, який би відповідав вимогам, чітко встановленим підсистемою управління певного рівня, потрібно виконати роботу, тобто розробити і здійснити певну дію, акцію, яку ми пропонуємо називати цільовим проектом [242]. Таким чином, цільовий проект (ЦП) – це дія (акція) або комплекс взаємопов'язаних заходів, спрямованих на переведення освітнього об'єкта з існуючого стану в бажаний або створення нового, упродовж заданого часу за наявних обмежень.

У тих випадках, коли ЦП є носієм нового СО-закону (організаційного принципу), будемо називати його інноваційним цільовим проектом (ІЦП). Доцільно розрізнити такі групи інноваційних цільових проектів:

ІЦП1 – цільовий проект першого рівня, який застосовується для переведення вузла В4 у новий стан В4' та отримання нових продуктів освітньої діяльності першого рівня – ПОД1'.

ІЦП2 – цільовий проект другого рівня, який застосовується для переведення ФМ у новий стан ФМ' та отримання продуктів діяльності другого рівня ПОД 2'.

ІЦПЗ – цільовий проект третього рівня, який застосовується для переведення загальносистемного рівня ЦОС у новий стан та отримання продуктів діяльності третього рівня ПОДЗ'.

Вимогу використання ІЦП як інструментів забезпечення спрямованого розвитку складних систем нами названо принципом проектності в управлінні розвитком.

Продовжимо спостерігати за складною системою, яка розвивається. У результаті реалізації ІЦП1 вузол В4 трансформується у В4' і починає продукувати ПОД1'. На появу ПОД1' резонансно відгукуються вузли ФМ, до складу яких входять перший вузол або ж інші вузли БМ-системи. Це призводить до того, що окремі вузли переходять у нерівноважний стан і за сприятливих умов здійснюється їх перехід через точку біфуркації в нові стаціонарні стани. Але оскільки кінцевий результат таких стійких переходів точно передбачити неможливо, то для отримання оновленого функціонального модуля наперед визначених властивостей ФМ', зокрема здатного продукувати ПОД 2', необхідно знову здійснити комплекс взаємопов'язаних заходів, тобто новий цільовий проект або навіть кілька взаємоузгоджених цільових проектів типу ІЦП2.

Аналогічно поява ФМ' і продукування ним ПОД2' призводить до перебудови ФМ вищих рівнів і забезпечує перехід цілісної системи в нерівноважний стан (НРС). Для забезпечення спрямованого розвитку потрібно розробити і здійснити ІЦПЗ або їх впорядковану сукупність – програму розвитку.

Отже, для отримання нових ПОДЗ' необхідно здійснити принаймні три каскади цільових проектів, а то й більше, що залежить від особливостей структури цілісної системи, а не лінійну програму, як вважається традиційно. Тому програми розвитку складних ієрархічних систем ми назвали каскадними програмами розвитку (КПР) [233, 256].

Підсистеми управління можуть не лише сприяти здійсненню описаних вище перетворень, а й гальмувати їх, штучно стримувати або ж діяти неузгоджено між собою, що, безумовно, призведе не до оновлення системи і переходу її на вищий рівень розвитку, а до повної руйнації.

Зауважимо, що внаслідок зміни розподілу концентрацій освітніх ресурсів у внутрішньому просторі БМ-системи окремі вузли і функціональні модулі можуть припинити своє існування, а на основі існуючих освітніх ресурсів, які були там задіяні, створюватимуться нові елементи та компоненти чи перерозподілятимуться між уже наявними В4 та ФМ.

Проведений аналіз поведінки моделі БМ-системи дозволяє стверджувати, що освітня система має не «зони розвитку», а швидше «точки

розвитку», які відповідають «точкам хаосу», і які з'являються лише тоді, коли складники системи перебувають у нерівноважному стані, а вже потім вони розростаються до «зон розвитку» і з часом та за сприятливих умов можуть охопити всю систему, забезпечуючи тим самим її перехід у нову якість.

Отже, обов'язковою умовою, за якої можна розпочинати процес спрямованого змінювання об'єкта (у т. ч. і його розвитку) є його перехід в НРС – природний або штучно зиніційований. Причиною, яка здатна спровокувати перехід вузла В4 у нерівноважний стан, може бути як зміна характеру потоків освітніх ресурсів, так й ініціатива підсистеми управління (ПСУ1) у вигляді енергетичної, інформаційної чи комплексної інвестиції (виконання роботи).

Існує загроза того, що оновлений вузол В4' не зможе довго функціонувати, бо не буде повною мірою забезпечений освітніми ресурсами, які йому потрібні для створення ПОД1'. Це важливо пам'ятати «реформаторам», які можуть засобами командно-адміністративного тиску створювати локальні й навіть модульні підсистеми, які нібито є продуктивними, а насправді виявляються нежиттєздатними і тимчасовими, оскільки не можуть бути забезпечені новими ресурсами в потрібній кількості та асортименті на досить тривалий час. На жаль, це часто трапляється з педагогічними експериментами. Життєздатними є лише такі форми оновленого, які визріли з реального стану і не є сторонніми вкрапленнями. Вони, можливо, не завжди ефектні та ідеальні за формою, але завжди оптимальні та ефективні.

Факти переведення ЦОС або її складників на новий, якісно вищий організаційно-функціональний рівень і продукування ними нових продуктів освітньої діяльності належать до передового педагогічного досвіду новаторського рівня. Для забезпечення спрямованого розвитку освітніх систем потрібно застосовувати технології синергетичного управління, зокрема цільові проекти та каскадні програми розвитку.

Оскільки окремі вузли та функціональні модулі БМ-системи можуть перебувати як в НРС, так і в РСС та ДСС, для управління кожною групою складників доцільно застосовувати відповідні типи управління: синергетичне, системне та лінійне (процесне). Водночас спостерігаються лише спроби вдосконалення класичних системних підходів, що, безумовно, не може призвести до значного розширення меж їх використання, а, навпаки – призводить до створення громіздких управлінських схем, переобтяжених умовностями та формальностями, що унеможлиблює застосування їх у масовій практиці. З іншого боку, теорія БМ-систем, довівши, що в цілісній системі в один і той же час її

складники можуть перебувати у різних станах (РСС, ДСС, НРС), пропонує застосовувати до них відповідні типи управління. Це значно розширює інструментарій управління та спрощує саму його процедуру. Управління стає цільовим, прагматичним.

Використання отриманих теоретичних висновків проілюструємо на прикладі вирішення одного з найбільш складних завдань практичного управління – забезпечення спрямованого розвитку освітніх систем.

Що і як потрібно зробити, для того щоб отримати оновлену цілісну освітню систему, здатну продукувати результати освітньої діяльності нового рівня? Іншими словами – як забезпечити спрямований розвиток освітніх систем?

Розгляньмо кілька можливих ситуацій.

1. Поштовхом до оновлення освітньої системи стала зміна характеру потоків освітніх ресурсів, викликана процесами, які протікають у спільнотах: «Суспільство», «Вчителі», «Батьки», «Учні». Фактично ми маємо справу з процесом природного саморозвитку освітньої системи, коли її оновлення здійснюється «знизу вгору» – від оновлення вузлів до оновлення функціональних модулів і цілісної системи. Оскільки освітня система змінюється відповідно до змін потоків освітніх ресурсів, вона перебуває з ними в узгодженому стані – ні їх надлишку, ні їх дефіциту не спостерігається. Основна складність полягає в узгодженні дій між підсистемами управління: потрібно, щоб ПСУ2 діяла з урахуванням потреб ПСУ1, а підсистема ПСУ3 – відповідно ПСУ1 та ПСУ2, оскільки після переходу вузла із стану В4 в В4' з'являється нова реальність – замість продуктів освітньої діяльності (ПОД1) з'явилися продукти освітньої діяльності нової якості (ПОД1'), яких не можна не враховувати, адже вони є складниками ПОД 2' та ПОД 3'. Таким чином стоїть вимога узгодження підсистем управління всіх рівнів – підсистеми управління вищого рівня повинні діяти відповідно до інтегративних потреб підсистем управління нижчих рівнів та їхніх станів. Отже, однією з фундаментальних умов протікання процесів природного саморозвитку БМ-систем є узгодження дій підсистем управління різних рівнів на демократичній основі, тобто «знизу вгору». Актуальними є процедури постійного «глибинного моніторингу» та чітко сформульований образ бажаного майбутнього, на який потрібно вивести процес самоорганізації складної освітньої системи.

2. Перетворення ініціюються ПСУ 3 або підсистемами управління вищих рівнів, і їхні дії мають не випадковий характер, а здійснюються відповідно до конкретної програми дій. Таке управління доцільно розглядати як адміністративно-інформаційне інвестування.

Напрямок поширення команд – «згори вниз» – забезпечує дотримання вимоги узгодженості дій підсистем управління всіх рівнів. Але оскільки для отримання ПОД1' потрібно через реалізацію цільового проекту ЦП1 забезпечити перехід вузла із стану В4 в стан В4', а для отримання ПОД2' потрібно здійснити цільовий проект ЦП 2 і так далі, оновлення цілісної системи протікатиме за тим самим єдиною можливим сценарієм, описаним у першому випадку, тобто сценарієм природного процесу саморозвитку. Однак цей процес уже керований і дозволяє отримувати не лише ПОД1', а і ПОД2' та ПОД3' визначеної кількості і якості. Проте в даному разі залишається неврегульованим один принциповий момент: чи є в достатній кількості освітні ресурси, щоб тривалий час забезпечувати продукування повного набору нових продуктів освітньої діяльності? Тому іншою фундаментальною умовою оновлення цілісних освітніх систем є повне їх забезпечення освітніми ресурсами.

Для цього слід проаналізувати «програми дій», які найчастіше пропонують підсистеми управління вищого рівня (ПСУЗ). Вони можуть бути лінійними, системними, синергетичними.

В основі побудови лінійної цільової програми лежить лінійний (процесний) підхід. Такі програми можна застосовувати лише для забезпечення функціонування окремих вузлів і функціональних модулів, які перебувають у РСС, повністю забезпечуються ресурсами та за відсутності появи продуктів освітньої діяльності нової якості (для ФМ). Реалізація таких програм не забезпечує розвитку самої системи чи її складників, а сприяє лише поліпшенню кількісних характеристик результатів освітньої діяльності (РОД).

В основі системної цільової програми лежить системний підхід. Така програма забезпечує досягнення поставленої мети, якщо освітні ресурси надходять до системи в достатній або надлишковій кількості, змінюються в чітко визначених межах, що не призводить до переходу жодного її компонента у НРС, а складники системи або вся цілісна освітня система вже обрали аттрактор і рухаються до певного РСС. Такі програми забезпечують розвиток – дозволяють в околицях вже обраного РСС (конкретного аттрактора) забезпечити рух до нової якості.

В основі синергетичної каскадної програми розвитку лежить синергетичний підхід. Програма розвитку дозволяє забезпечити досягнення поставленої мети за умов будь-яких перетворень як внутрішнього, так і зовнішнього простору освітньої системи. Вона є найуніверсальнішою і виявляється єдиною можливою програмою дій для забезпечення спрямованого розвитку складних систем.



Доцільно за найбільш загальну характеристику реальної системи обрати її АБОК як взаємоузгоджену сукупність організаційних принципів (цінностей), тобто СО-законів (множина  $X$ ). Їх сутність розкривається через характер функціональних відношень між інтегральними властивостями системи – макропараметри їх стану. Здійснювати спрямований розвиток таких систем означає напружено змінювати їх організаційну культуру, тобто АБОК. Це можна зробити на локальному рівні за допомогою окремого інноваційного цільового проекту (ЦП) та загальносистемному рівні – за допомогою каскадних програм розвитку (КПР).

Слід зауважити, що каскадна програма розвитку як сукупність взаємоузгоджених інноваційних цільових проектів не повинна бути переобтяжена деталями та здійснюватися лише поетапно: після реалізації кожного каскаду цільових проектів обов'язково має бути етап аналізу отриманих результатів та корекції змісту наступного етапу. Потрібно також пам'ятати, що, реалізуючи каскадну програму розвитку, можна контролювати лише напрям оновлення системи, а не повну відповідність результатів її функціонування тим зразкам, які були обрані перед початком перетворень у встановлені терміни.

Звернення сучасної педагогіки до можливостей синергетики зумовлено тим, що освітня галузь країни перебуває в нерівноважному стані, далекому від стаціонарних режимів функціонування. Причиною цього є різка зміна кількісних і якісних характеристик потоків освітніх ресурсів (відсутність стаціонарності), які задіяні в навчально-виховному процесі, а також активна інтервенція інформаційних кодів у середовище освітніх систем. Тому синергетика в найближчі роки буде все впевненіше виступати методологічною основою різноманітних педагогічних теорій.

Для ефективного застосування теорії БМ-систем як теоретичної основи педагогічних технологій спрямованого розвитку внутрішнього простору БМ-систем потрібно дослідити її поведінку у нерівноважному стані. Важливо, що саме у НРС відбуваються процеси переходу вузлів (В4), функціональних модулів (ФМ) і цілісних освітніх систем (ЦОС) до нового якісного стану та продукування ними нових продуктів освітньої діяльності (ПОД1', ПОД2' і ПОД3').

Нерідко, розкриваючи загальні положення синергетики, дослідники акцентують увагу на тому, що системи самоорганізуються та самовдосконалюються відповідно до законів або «сюжетів», які складаються (проявляються) в процесі флуктуацій внутрішнього простору системи і мають спонтанний характер. Якщо така постановка проблеми є виправданою для дослідження стихійних процесів соціалізації

особистості або процесів у макросоціальних системах, то для педагогіки як науки практичної цього замало. Це далеко не повна картина процесів виникнення та поширення порядку в соціальних системах, які складаються з активних компонентів: людей, їх груп та підсистем управління різних рівнів. Процеси самоорганізації в соціальних системах є об'єктивними, і тому немає ніякої різниці, як саме виникли точки та зони локального порядку: в результаті стихійних флуктуацій чи цілеспрямованої внутрішньої або зовнішньої дії. Фактично поки що йшлося лише про спосіб організації (виникнення порядку), тобто самоорганізацію, але не про її зміст чи напрям. Для педагогіки важливо розкрити механізми саме цілеспрямованого формування внутрішнього світу людини та спрямованого розвитку освітніх систем.

Аналіз показує, що цільові проекти можуть існувати лише як ідеальні системні реплікатори (ІСР), адже якщо в них не буде враховано узгоджувальні коефіцієнти біля макропараметрів, то такі проекти не можна реалізувати повністю в даній системі. Саме тому створення ЦП треба здійснювати відповідно до чітких вимог принципу поетапного привласнення мети діяльності. Тобто система після надходження до неї конкретної ідеї або зародження її у власному внутрішньому просторі сама створює собі програму самоорганізації – цільовий проект. Після завершення розробки ЦП ніби виокремлюється з системи, яка його створила, і починає існувати самостійно, наприклад, у формі документа – програми діяльності. У результаті реалізації ЦП система починає виробляти нові продукти освітньої діяльності, які є носіями цього ж СО-закону у внутрішньому і зовнішньому просторі складної системи.

Якщо системі потрібно «прищепити» одночасно або один за одним кілька СО-законів, то розробляється каскадна програма розвитку як впорядкована сукупність кількох ІЦП, або макропроект (МІЦП), у структурі якого взаємоузгоджено окремі функціональні ланки всіх потрібних СО-законів.

Роботу з реформування освітньої системи, з позицій теорії БМ-систем, можна порівняти з працею садівника, котрий до фруктового дерева прищеплює нові пагони (СО-закони), на яких з часом з'являються потрібні йому плоди (продукти діяльності). Зрозуміло, що і джем із плодів цього дерева буде зовсім іншим, ніж до прищеплення нових «культурних» плодоносних пагонів.

Таким чином, теорія БМ-систем може виконувати роль теоретичної основи методики проектно-цільового управління загальноосвітніми навчальними закладами, створеної нами в 1995 році [234; 242; 243]. Вона, на противагу досить відомій концепції програмно-цільового

управління [313; 384; 386], розглядає як технологічну одиницю програми розвитку освітньої системи саме цільовий проект, а не заздалегідь створену (часто за участю сторонніх експертів, яким відводяться головні ролі) лінійну програму перетворень, яка зазвичай є громіздкою і яку на практиці доводиться коригувати вже з перших актів реалізації. Тому закономірно очікувати в найближчому майбутньому обов'язковий дрейф програмно-цільового управління до проектно-цільового. За зовнішньої схожості відмінності між концепціями програмно-цільового і проектно-цільового управління, на нашу думку, є принциповими, оскільки у першій реалізовано класичний системний, а в другій – синергетичний підходи в управлінні.

Розроблена нами теорія БМ-систем дозволяє практичним педагогам-ентузіастам усвідомити сенс їхньої щоденної праці з реформування (удосконалення) наявних освітніх систем. Адже реалізація кожного локального цільового проекту (введення до навчального плану нового предмета, створення музейної кімнати чи шкільного учнівського товариства, реорганізація навчального закладу тощо) призводить не просто до локальних наслідків, а сприяє утворенню продуктів освітньої діяльності нової якості (ПОД1'), які несуть у собі новий конкретний СО-закон. Відкриваються перспективи для творчої праці, адже ПОД1' є освітніми ресурсами ФМ, які здатні виробляти ПОД2' тощо. Потрібно лише створити механізми ефективного використання нових продуктів освітньої діяльності та не допускати їх розпорошення чи простого ігнорування освітніми системами (підсистемами) вищих рівнів.

Теорію БМ-систем можна розглядати як ще один крок до широкого використання методів та понять природничо-математичних наук у сфері гуманітарних знань. Цьому сприяє й низка нових дефініцій, введених у даному параграфі: закон самоорганізації (СО-закон), ідеальний мем (ІМ), ідеальний системний реплікатор (ІСР). Якщо продовжувати пошуки в цьому напрямі, то можна очікувати створення в недалекому майбутньому нової галузі педагогічної науки, яку ми називаємо аналітичною (математичною), або дискретною педагогікою. Проте вже й зараз можна успішно використовувати теорію БМ-систем для пошуку розв'язків конкретних проблем навчання й виховання підрастаючого покоління та спрямованого розвитку освітніх систем, що і буде здійснено далі.

Кожний ЦП виступає як носій певного закону самоорганізації системи (у формі абстрактного принципу –  $X(АП)_k$  чи прикладного принципу –  $X(ПП)_k$ ) і є ідеальним системним реплікатором (ІСР) для даної системи.

Класифікацію ЦП, подану нами на першому етапі дослідження [242; 243], можна доповнити, розглянувши їхню здатність змінювати

актуалізовану базову організаційну культуру (АБОК) освітніх систем. Цільовий проект, реалізація якого не призводить до зміни актуалізованої базової організаційної культури системи (АБОК=const), доцільно розглядати як цільовий проект стаціонарного функціонування (ЦПСФ). Якщо він здійснюється без зміни якісних характеристик потоку освітніх ресурсів, то такий проект є нормативним (ЦПСФН). Якщо реалізація проекту передбачає зміну якісних характеристик потоків освітніх ресурсів, він є інвестиційним (ЦПСФІ). У ході реалізації ЦПСФ можуть забезпечуватись лише зміни кількісних характеристик продуктів освітньої діяльності (ПОД).

Цільовий проект, реалізація якого веде до зміни актуалізованої базової організаційної культури системи (АБОК  $\neq$  const), доцільно називати цільовим проектом системного розвитку (ЦПСР), або інноваційним цільовим проектом (ІЦП). Реалізація таких проектів забезпечує появу результатів освітньої діяльності нової якості – РОД'. Якщо такий проект здійснюється без зміни потоку освітніх ресурсів, він називається нормативним. Якщо ж має місце зміна потоку освітніх ресурсів, цільовий проект називається інвестиційним [238].

Запропоноване доповнення до класифікації цільових проектів дозволяє «розвести» два принципово різних види цільових проектів – стаціонарного функціонування та системного розвитку.

У зв'язку з модою на «проектну» педагогіку та управління, останнім часом у педагогічній періодиці з'явилася велика кількість статей, в яких автори подають досвід своєї роботи (навіть окремі функції управління називають проектами!) під «проектним соусом», а тому як новаторський [189]. Насправді у більшості випадків досвід настільки ж далекий від проектного, як і від новаторського. Найчастіше це звичайна рутинна стандартна робота, яку всі управлінці зобов'язані виконувати «за статутом». Важливість такої роботи надзвичайно велика, як і робота на будь-якому виробництві. Але такі «ініціативи» й «інновації» не що інше (і це в кращому разі), як ЦПСФ, котрі несуть у собі ідеї (закони самоорганізації  $X_k$ ), які вже належать актуалізованій базовій організаційній культурі системи і є простою корекцією звичної форми діяльності. Зовсім інша справа розробляти і здійснювати ЦПСР. Розв'язання подібних задач вимагає знань з теорії проектно-цільового управління та великих зусиль у справі дослідження потенційної та актуалізованої організаційної культури освітньої системи. Водночас запропонована класифікація дає змогу легалізувати термін «проект», який сьогодні широко використовується й для опису щоденної педагогічної практики як цільовий проект

стаціонарного функціонування (ЦПСФ), що зазвичай створюється для одержання конкретного результату засобами лінійного управління.

У теорії БМ-систем кожний ієрархічний рівень має власну підсистему управління відповідно ПСУ1, ПСУ2 та ПСУ3, тобто управління є ієрархічним, але з певними обмеженнями, які накладаються природою самоорганізаційних процесів. Підсистеми управління різних рівнів не лише виконують функції модуляції освітніх ресурсів (створення та перерозподіл резервів ОР, прискорення або уповільнення процесів їх взаємодії та інше), а й здійснюють ряд аналітико-синтетичних функцій, продукуючи потужний активний «вихід». Тому доцільно виокремити два якісно різних види управління.

Управління системою (підсистемою) з метою отримання стандартних (старих, звичних, встановленої якості) результатів освітньої діяльності (РОД), яке здійснюється в умовах рівноважного стаціонарного або динамічного стаціонарного станів, тобто за відсутності якісних перетворень і за незмінної актуалізованої базової організаційної культури ( $B = \text{const}$ ,  $X = \text{const}$ ), доцільно називати менеджментом. Менеджментом займається в основному середня ланка управлінського персоналу, рідше керівник організації. В арсеналі менеджменту найпоширенішими є процесні, функціональні, інструктивно-нормативні, автоматизовані підходи, широко використовується комп'ютерна техніка.

Управління системою (підсистемою) з метою отримання нових результатів освітньої діяльності (РОД'), яке відбувається завдяки переходу системи (її складників) через нерівноважний стан (НРС) у новий рівноважний стаціонарний стан (РСС) і призводить до зміни актуалізованої базової організаційної культури системи ( $B \rightarrow B'$ ,  $X \rightarrow X'$ ), доцільно називати керівництвом. Предметом керівництва є спрямований розвиток системи. Керівництвом займаються лише «перші» керівники та власники організацій. Керівник (лідер) – це той, «хто обирає шлях», визначає (затверджує, погоджує, змінює) актуалізовану базову організаційну культуру системи. Хороший керівник повинен уміти приймати відповідальні рішення, бути здатним «переступити» через «очевидність» велетенських обсягів оперативної інформації, зібраної менеджерами. Таке розуміння відмінностей між менеджментом і керівництвом дає змогу пояснити нібито парадоксальний факт, коли сучасний керівник (власник організації) постійно та інтенсивно займається запровадженням у сферу управління комп'ютерної техніки, а сам особисто практично ніколи нею не користується. Річ у тому, що керівникові потрібно володіти не стільки інформацією про значення мікро- і макропараметрів, а передусім

інформацію про сукупність організаційних принципів системи, якою він управляє – множину  $X$ , та стан дотримання цих принципів. Але таку інформацію у комп'ютері він знайти поки що не може.

Отже, теорія БМ-систем не заперечує ні менеджменту, ні керівництва в освіті, а чітко визначає їхні об'єкти і межі застосування. Тобто сповідується формула: управління = керівництво + менеджмент. Якщо завданням менеджменту є збереження та використання АБОК системи, то завданням керівництва є її формування, збереження і змінення. Тому потрібно «реабілітувати» незаконно витіснене з ужитку в останнє десятиліття поняття «керівництво» нібито як управлінський анахронізм. З позицій важливості ролі «першої особи» в забезпеченні успішного функціонування організації не виглядає дивною й примітивною дуже поширена в освітянській управлінській практиці формула: «Який директор, така і школа».

Продовжуючи аналіз інформаційних моделей структурних складників освітніх систем з позицій теорії БМ-систем, ми обов'язково дійдемо до висновку про їхню відносну автономність. Дійсно, кожний ієрархічний рівень має свою множину макропараметрів  $B$ , і для управління цим рівнем немає потреби постійно контролювати значення мікропараметрів (множина  $A$ ), тобто для успішного управління, наприклад, відділу освіти немає потреби знати значення мікропараметрів (множина  $A$ ) конкретного вузла якогось навчального закладу. Тим більше це не потрібно для регіонального органу управління чи міністерства освіти. Тому слід негайно переглянути перелік об'єктів та зміст державного інспекторського контролю в системі освіти країни. Кожний системний рівень має свої макропараметри стану і може забезпечувати управління незалежно від сусідніх рівнів у межах своїх повноважень. Але така незалежність відносна і визначається змістом освітньої діяльності (сфери компетенції) та часовими параметрами. Тому для підвищення ефективності роботи освітньої системи потрібно організувати не рух інформації знизу вгору (звітність), а навпаки, налагоджувати канали постійного надходження інформації про роботу вищих системних рівнів до нижчих, збагачувати їх множини  $X$  новими законами самоорганізації  $X_k$ , інвестувати в них новий порядок.

На жаль, у практиці управління (і не тільки в освіті) нерідко спостерігаються випадки, коли управлінець  $N$  рівня публічно ставить запитання управлінцеві « $N-1$ » рівня про стан справ у « $N-4$ » чи « $N-5$ » системних рівнях. Парадоксальність ситуації полягає в тому, що чим професійніше працює управлінець « $N-1$ » рівня, тим гірше він знає значення мікропараметрів « $N-4$ » чи « $N-5$ » рівнів (це йому просто непотрібно), а тому виглядає «профаном» або «безвідповідальним працівником». Системні

негативні наслідки наступають тоді, коли керівник  $N$  рівня такі «занурення» у проблему подає як державну політику в своїй галузі.

Кожен системний рівень має свій характерний часовий інтервал — період, протягом якого система здатна змінити свої якісні характеристики і перейти з одного рівноважного стану до іншого. Поняття характерних часових інтервалів використовується в практиці моделювання процесів у соціально-економічних системах [203]. Зрозуміло, що чим більша система, тим більший характерний часовий інтервал вона має. Для освітніх систем країни це 5–10 років; регіону — 3–5 років; адміністративного району — 2–3 роки; навчального закладу — 1–3 роки; для нижчих системних рівнів — від кількох днів до кількох секунд. Знання характерних часових інтервалів кожного системного рівня дає змогу зробити управління ефективним і пояснити велику кількість фактів освітньої практики, особливо на етапах висування нових вимог, запровадження нововведень та здійснення реформ.

Як зазначалося вище, вимогу щодо використання інноваційних цільових проєктів та каскадних програм розвитку як ідеальних системних реплікаторів для забезпечення спрямованого розвитку системи означено нами як принцип проєктності в управлінні розвитком.

Здійснимо синтез знань, здобутих у ході аналізу. Об'єднавши в єдине ціле інформаційно-синергетичну модель складного об'єкта (формула 1.3) та вимоги принципів невизначеності, фундаментальної відповідності, поетапного привласнення мети діяльності, проєктності в управлінні розвитком, отримали концепцію управління розвитком за цінностями організаційної культури як теоретичну основу майбутньої технології забезпечення спрямованого розвитку складних об'єктів (систем). Її основними положеннями є:

- розвитком освітньої системи є зміна її організаційної культури як на загальносистемному рівні, так і на рівнях її складників та потоків освітніх ресурсів;

- напрям змінювання освітньої системи (її складників) відповідає напрямку змін, які відбуваються в соціально-економічних, техніко-технологічних та комунікаційно-інформаційних сферах суспільства на кожному з етапів його історичного розвитку;

- технологічним інструментарієм забезпечення спрямованого розвитку складного об'єкта на локальному рівні є інноваційні цільові проєкти, а на модульному та загальносистемному рівнях — каскадні програми розвитку як ідеальні системні реплікатори.

Об'єднавши в єдине ціле принцип модульності і принцип проєктності в управлінні розвитком, отримали концепцію проєктно-

модульної організації освітніх систем, яка дозволяє мати цілісне наукове уявлення про механізм спрямованого розвитку: реформування (оновлення) освітньої системи відбувається шляхом створення в її структурі окремих конструкційно й функціонально закінчених самодостатніх складників і встановлення між ними зв'язків кооперації та координації, а технологічним інструментарієм такої розбудови є інноваційні цільові проекти і каскадні програми розвитку.

Таким чином, використовуючи вихідні твердження теорії БМ-систем («систем без меж»), вдалося одержати загальні розв'язки основних опорних задач спрямованого розвитку освітніх систем і встановити, що:

– стан будь-якої зони порядку освітньої системи на довільному (локальному, модульному чи загальносистемному) рівні можна однозначно описати за допомогою інформаційно-синергетичної моделі складного об'єкта (системи) (формула 1. 3);

– під час одночасного застосування для опису стану складної ієрархічної освітньої системи (її підсистем) спряжених псевдонезалежних макропараметрів принципово неможливо дати точний опис її стану, тобто одночасно результатам її функціонування та механізмам діяльності, завдяки яким вони були досягнуті (формула 1. 7);

– цілісне уявлення про освітню систему дає змогу отримати її структурно-організаційну модель як об'єднання її інституційної та інформаційно-синергетичної моделей (формула 1. 9);

– освітні інституції та системи (їх статус, структура, освітні технології, які в них застосовуються, механізми забезпечення ресурсами тощо) мають постійно оновлюватися відповідно до прогресивних змін, які відбуваються в соціально-економічних, техніко-технологічних та комунікаційно-інформаційних сферах суспільства на кожному з етапів його історичного розвитку;

– технологічним інструментарієм забезпечення спрямованого розвитку ієрархічної освітньої системи є інноваційні цільові проекти та каскадні програми розвитку як ідеальні системні реплікатори.

Здійснивши синтез здобутих знань, отримали концепцію управління розвитком за принципами організаційної культури та концепцію проектно-модульної організації освітніх систем.

### **Висновки до першого розділу**

У процесі вивчення літературних джерел та освітньої практики з'ясовано, що генезис теорії спрямованого розвитку освітніх систем має три етапи.

Уже на першому етапі (70-ті роки ХХ ст.) основоположники синергетики почали поширювати виявлені закономірності на об'єкти живої природи.



Другий етап (80-90 роки ХХ ст.) характеризується широкою експансією ідей синергетики в різні галузі науки та її розвитком як міждисциплінарного методологічного підходу до досліджень процесів виникнення та еволюції складних об'єктів (систем).

На третьому етапі (початок ХХІ ст.) спостерігається проникнення ідей синергетики в педагогіку. З'ясовано, що в педагогіці існують окремі спроби звернення до синергетики для пояснення педагогічних явищ та розроблення теоретичних засад спрямованого розвитку освітніх систем, але її ідеї використовують як додаткові засоби дослідження. Технології забезпечення спрямованого розвитку освітніх систем, розбудовані на засадах синергетики, відсутні.

Унаслідок вивчення та аналізу загальнонаукових засад дослідження процесів розвитку складних систем, використання теоретичних методів дослідження (аналізу, синтезу, абстрагування, формалізації, побудови аналогій, аксіоматичного методу) розроблено і науково обґрунтовано синергетичну теорію функціонування і спрямованого розвитку освітніх систем – теорію БМ-систем («систем без меж»). Це дало змогу завершити створення теоретико-методологічних засад дослідження процесів розвитку системи загальної середньої освіти сільської місцевості і розробити інструментарій її теоретичного дослідження.

Доведено, що будь-яку зону порядку системи на довільному (локальному, модульному та загальносистемному) рівні, яка знаходиться в стаціонарному стані, можна однозначно описати за допомогою її інформаційно-синергетичної моделі (ІС-моделі). З'ясовано, що ІС-модель як сукупність організаційних принципів (формула 1. 3) є організаційною культурою системи.

Розроблено інституційну модель освітньої системи як впорядковану сукупність її складників на різних ієрархічних рівнях (формула 1.8). Об'єднання інституційної та інформаційно-синергетичної моделей уможливило створення цілісного образу освітньої системи (її складників) у вигляді структурно-організаційної моделі освітньої системи, яка є її теоретичною моделлю і дає змогу дослідити структуру та тенденції змінювання реальних систем шкільної освіти.

Вимогу до характеру розбудови структури внутрішнього простору БМ-системи, за якою вона формується як дискретна, тобто складається з окремих конструкційно й функціонально закінчених самодостатніх складників, між якими існують зв'язки взаємодії означено нами як принцип модульності структурування освітніх систем.

Введено і обґрунтовано поняття «спрямований розвиток». З'ясовано, що спрямований розвиток – це процес змінювання за обраним

напрямом, визначеними змістом і тривалістю. Доведено, що спрямований розвиток є ефективним механізмом реформування освітніх систем. Теоретично обґрунтовано, що спрямований розвиток можливий лише в межах одного якісного перетворення (переходу між найближчими якісними станами).

Виокремлено основний принцип забезпечення спрямованого розвитку освітньої системи – принцип проектності в управлінні розвитком. Теоретично обґрунтовано, що для забезпечення спрямованого розвитку освітньої системи (її складників) в межах одного якісного перетворення як технологічний інструментарій потрібно використовувати інноваційні цільові проекти та каскадні програми розвитку.

Розроблено концепцію управління розвитком освітніх систем за принципами організаційної культури, сутність якої зводиться до таких положень: розвитком освітньої системи є зміна її організаційної культури як на загальносистемному рівні, так і на рівнях її складників та потоків освітніх ресурсів; напрям змінювання освітньої системи (її складників) відповідає напряму змін, які відбуваються в соціально-економічних, техніко-технологічних та комунікаційно-інформаційних сферах суспільства на кожному з етапів його історичного розвитку; технологічним інструментарієм забезпечення спрямованого розвитку складного об'єкта на локальному рівні є інноваційні цільові проекти, а на модульному та загальносистемному рівнях – каскадні програми розвитку як ідеальні системні реплікатори.

Об'єднання принципу модульності та принципу проектності в управлінні розвитком у вигляді концепції проектно-модульної організації освітніх систем дало можливість створити цілісне наукове уявлення про механізм спрямованого розвитку освітніх систем.

З'ясовано, що спрямований розвиток відбувається як процес створення в структурі системи нових окремих конструкційно й функціонально закінчених самодостатніх складників або (та) переведення їх у новий організаційно-функціональний стан і встановлення (посилення) між ними зв'язків кооперації та координації діяльності, а технологічним інструментарієм такого реформування є інноваційні цільові проекти та каскадні програми розвитку, які передбачають виконання певної роботи у внутрішньому просторі системи.

Саме ці положення лежать в основі теорії БМ-систем («систем без меж») та загальної гіпотези дослідження, і їх істинність буде перевірятися в ході формувального педагогічного експерименту.

Основні наукові результати розділу опубліковані в працях [224; 231; 234; 244; 248; 249; 251; 252; 256; 260; 267].

## Розділ 2

### СТАН ТА ОСОБЛИВОСТІ ФУНКЦІОНУВАННЯ І РОЗВИТКУ СИСТЕМИ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ СІЛЬСЬКОЇ МІСЦЕВОСТІ

#### 2.1. Сутність системи загальної середньої освіти сільської місцевості

У педагогічній науці поняття «освіта» є одним із найбільш загальних. Цілком закономірно, що за умов його надзвичайного поширення, смисл, який вкладають у це поняття дослідники різних конкретних аспектів, є різним. Заслуговує на увагу думка С. У. Гончаренка, який вважає, що найбільш «обґрунтованим є розгляд освіти як поняття, що включає кілька аспектів:

Освіта як процес, тобто цілісна єдність навчання, виховання, розвитку, саморозвитку особистості; створення умов для повноцінної реалізації внутрішнього потенціалу індивіда і його становлення як інтегрованого члена суспільства, виконуючи функцію наступності поколінь.

Освіта як соціокультурний інститут, який сприяє економічному, соціальному, культурному функціонуванню суспільства за допомогою спеціально організованої соціалізації та інкультурації окремих індивідів, виражених у системі, що включає освітні установи, органи управління ними, освітні стандарти, які забезпечують її функціонування і розвиток.

Освіта як результат, тобто рівень загальної культури й освіченості підростаючого покоління, засвоєння того духовного й матеріального потенціалу, який був накопичений людською цивілізацією в процесі еволюційного розвитку і який націлений на подальший соціальний прогрес» [97, с. 615].

Тому розкриваючи смисл поняття «освіта» потрібно завжди враховувати одночасну наявність принаймні трьох описаних вище аспектів об'єктивації його складної сутності.

Під загальною середньою освітою традиційно розуміють «сукупність знань основ наук про природу, суспільство, людину, її мислення, мистецтво, а також відповідних умінь і навичок, необхідних кожній людині, незалежно від професії. Загальна освіта буває початкова, основна (неповна середня) і середня» [57, с. 129].

У Законі України «Про загальну середню освіту» (ст. 3) зазначено, що «загальна середня освіта – цілеспрямований процес оволодіння система-

тизованими знаннями про природу, людину, суспільство, культуру та виробництво засобами пізнавальної і практичної діяльності, результатом якого є інтелектуальний, соціальний і фізичний розвиток особистості, що є основою для подальшої освіти і трудової діяльності» [114, с. 52].

Тому за аналогією до поняття «освіта» можна стверджувати, що загальна середня освіта одночасно є також і «соціокультурним інститутом», і «сукупністю знань», і «процесом оволодіння» ними. Таке розуміння загальної середньої освіти є важливим для моделювання в подальшому структури системи загальної середньої освіти сільської місцевості.

Інформаційно цінним є визначення системи загальної середньої освіти, яке подано в Законі України «Про загальну середню освіту» (ст. 4). «Систему загальної середньої освіти становлять: загальноосвітні навчальні заклади всіх типів і форм власності, у тому числі для громадян, які потребують соціальної допомоги та соціальної реабілітації, навчально-виробничі комбінати, позашкільні заклади, науково-методичні установи та органи управління системою загальної середньої освіти, а також професійно-технічні та вищі навчальні заклади I-II рівнів акредитації, що надають повну загальну середню освіту» [114, с. 52].

У цьому визначенні важливим є те, що зміст складного поняття розкрито системно, з кількох різних сторін. Перш за все зазначено, що система надає повну загальну середню освіту. А це означає, що в системі загальної середньої освіти розгортається «процес оволодіння» відповідною «сукупністю знань», а «зміст загальної середньої освіти визначається Державним стандартом загальної середньої освіти, який є основою для складання типових навчальних планів для загальноосвітніх навчальних закладів, програм з навчальних предметів» [97, с. 291].

Отже, у дослідженні процесу розвитку системи загальної середньої освіти сільського регіону ми звертали увагу на основні тенденції якісних змін типових навчальних планів для загальноосвітніх навчальних закладів, які є інтегральним виразником змісту і процесу здобуття освіти.

Окрім того, розкрито «структуру освітньо-виховних закладів», тобто названо основні ланки системи загальної середньої освіти – навчальні заклади, в яких здійснюється освітній процес, тобто «процес оволодіння» відповідною «сукупністю знань». Тому в дослідженні процесів розвитку системи загальної середньої освіти сільського регіону ми акцентували увагу на її складники, тобто елементах та компонентах системи, в яких «зосередився» чи в які «перемістився» (переміщується) освітній процес – навчання, виховання і розвиток дитини.

До структури системи загальної середньої освіти включено установи, які здійснюють науково-методичне забезпечення освітнього процесу. Тому при дослідженні процесів розвитку системи загальної середньої освіти сільської місцевості ми аналізували напрямки та механізми розвитку методичної роботи в системі загальної середньої освіти сільської місцевості та управління цими процесами.

Названо органи управління – це державні і місцеві органи управління освітою та самоврядування в галузі освіти. Тому, досліджуючи механізми управління розвитком системи загальної середньої освіти сільського регіону, ми з'ясували причини і механізми виникнення новоутворень в управлінні освітою, тобто еволюцію центрів та механізмів прийняття управлінських рішень і їх реалізації.

Водночас поряд із позитивними ознаками наведене вище визначення системи загальної середньої освіти має недоліки, які суттєво знижують ефективність його використання у науковому дослідженні процесів розвитку систем освіти та забезпечення їх спрямованості.

По-перше, названо лише матеріальні макрокомпоненти структури системи загальної середньої освіти, тобто навчальні заклади, методичні установи та органи управління. Нічого не сказано про існування ідеальних компонентів системи – цінностей її організаційної культури (принципів, норм, правил тощо). Це унеможливує дослідження процесів розвитку системи та її сутнісного змінювання. Адже незрозуміло, чим може відрізнитись один якісний стан системи чи її окремого складника (наприклад, загальноосвітнього навчального закладу) від іншого його стану, які тенденції та перспективи прогресивних змін внутрішньої сутності кожного зі складників та системи в цілому тощо.

По-друге, до структури системи загальної середньої освіти не потрапили механізми забезпечення освітніми ресурсами (матеріальними та ідеальними цінностями) суб'єктів освітньої діяльності (учнів, вчителів, батьків, суспільства, зокрема соціумів та держави), які безпосередньо використовуються в освітньому процесі. Адже саме завдяки тому, що суб'єктами освітнього процесу є люди і соціальні групи, система освіти має внутрішні чинники змін (і прогресивного розвитку зокрема) та об'єктивний простір для розгортання в часі процесів її функціонування і розвитку, а також управління цими процесами.

По-третє, опис структури системи загальної середньої освіти здійснено із «зовнішньої» точки спостереження, віддаленої від головного суб'єкта освіти – учня. Описувати і досліджувати такі системи можна також і з позицій будь-якого із суб'єктів освітньої діяльності, тобто із

однієї або з кількох внутрішніх точок спостереження. Безперечно, що в даному контексті найбільш важливою і актуальною є проблема вивчення якості системи загальної середньої освіти з позиції саме учня (зокрема сільської дитини), адже заради нього, тобто учня, ця система створюється, і з метою забезпечення максимально повного розвитку потенційних обдарувань дитини відбуваються всі організаційно-педагогічні перетворення в цій системі.

Застосування до об'єкта дослідження системного підходу, тобто представлення його як системи, передусім передбачає «орієнтацію дослідження на розкриття цілісності об'єкта, на виявлення різноманітних типів зв'язків у ньому і приведення їх в єдину теоретичну картину» [366, с. 1227]. На жаль, доводиться констатувати, що відносно поняття «система освіти» у його традиційному широковживаному розумінні власне системний підхід як принцип методології наукового пізнання не повною мірою реалізується вченими і практичними працівниками системи освіти.

Наголошуємо на тому, що під системою освіти слід розуміти саме системну модель як цілісний теоретичний образ складного об'єкта дослідження, зокрема освіти як «соціокультурного інституту», а не просту сукупність закладів та установ, іншими словами — «інвентаризаційну відомість» освітньої галузі певної території. У подальшому під системою освіти, а також під системою загальної середньої освіти сільської місцевості будемо завжди розуміти саме системні моделі цих об'єктів як соціокультурних інститутів, які об'єктивно існують у реальному світі.

Доречно також вказати і на інтенсивні процеси останніх десятиліть щодо формування особистісно-орієнтованої парадигми сучасної освіти, визнання пріоритетності особистих освітніх потреб. Саме тому сучасну молоду людину в системі освіти цікавить не стільки її макроструктура, як спектр доступних освітніх послуг, які вона може отримати, та набір інституцій (їх стан, якість), що забезпечують здобуття цього набору освітніх послуг, можливість розбудови індивідуальної освітньої траєкторії. Такі властивості системи освіти, як диференційованість послуг, варіативність навчальних програм, свобода вибору форм і методів діяльності, доступність, безпечність тощо визнаються як найбільш значущі (цінні) в нинішню епоху кардинальних соціально-економічних перетворень.

Особливо важливо також звернути увагу на те, що система загальної середньої освіти є соціальною системою — її функціонування забезпечується лише через діяльність реальних людей і їх груп. У даному контексті чітко проявляється важлива якість цієї системи — доступність її послуг для людини. І це дійсно так. Адже, наприклад, дуже складно переконати

конкретного сільського учня в тому, що система загальної середньої освіти нашої країни є високоефективною, і в якості аргументів наводити організаційні принципи і показники діяльності, скажімо, якоїсь регіональної або, наприклад, столичної системи освіти, регіонального методичного або науково-методичного центру, посилатись на успіхи окремих учнів на міжнародних олімпіадах тощо. Адже учні та й інші суб'єкти освітнього процесу в конкретному місці (території) цілком обгрунтовано можуть запитати: «А ми тут до чого? У нас зовсім інша «школа» чи «система освіти»? І почнуть наводити зовсім інші аргументи. Отже, цінності системи загальної середньої освіти мають смисл лише у форматі доступності і територіальної досяжності до її послуг. Тому одним із завдань дослідження є встановлення оптимальних меж самодостатньої територіальної системи загальної середньої освіти, яка є навчально-виховною, тобто освітньою системою і в межах якої є всі реальні можливості для організації ефективного освітнього процесу — здобуття учнями сільської території загальної середньої освіти високої якості.

Тому природним є об'єднання переваг «зовнішнього» і «внутрішнього» підходів у розробленні робочого варіанту визначення такого складного об'єкта пізнання, як система загальної середньої освіти сільської місцевості, і створення її цілісного системного образу — структурно-організаційної моделі.

Доцільно, на наш погляд, дослідження процесів забезпечення спрямованого розвитку системи загальної середньої освіти сільського регіону здійснювати в напрямі теоретичного вивчення та моделювання процесів її розвитку саме як соціальної системи. Це дозволить розкрити сутність процесів функціонування і розвитку освітньої системи, окреслити зовнішні чинники впливу на освітні явища і процеси та розкрити механізми забезпечення її спрямованого розвитку.

Сукупність освітніх ресурсів, умов та впливів, у яких відбуваються процеси здобуття учнями освіти, названо нами освітнім середовищем учня. Освітнє середовище як середовище розвитку дитини досліджувалося у працях [403; 439].

Ми пропонуємо виділяти два типи освітнього середовища — фонове та інституційне. Освітнє середовище названо нами фоновим (ФОС), якщо для його створення не були використані спеціальні освітні інструменти і не вчинялися дії з його педагогічного впорядкування. ФОС учня існує об'єктивно, є стихійним за змістом і напрямом. Зрозуміло, що вплив ФОС на результати освіти підрастаючого покоління різко зростає в умовах демократичних інформаційних суспільств, що ми і спостерігаємо впродовж останніх десятиліть. Аналіз результатів

педагогічних спостережень дає підстави стверджувати, що за потенційними можливостями сучасне ФОС сільського учня вже перевищує потенціал наявної системи загальної середньої освіти сільської місцевості, яка втратила монополію на освітні ресурси і освітній вплив на вихованців.

Слід зазначити, що ФОС не може задовольнити у повному обсязі освітні потреби громадян сучасних суспільств. Адже освіта як результат в умовах ФОС не може характеризуватися високими і стабільними кількісними та якісними показниками.

Тому цивілізовані суспільства, принаймні впродовж кількох останніх століть, використовуючи спеціальні освітні інструменти – освітні інституції, створюють для підростаючого покоління збагачене, педагогічно впорядковане середовище здобуття освіти. Таке середовище ми назвали інституційним освітнім середовищем (ІОС) учня. Під ним розуміємо спеціальним чином (через організаційні принципи, норми і технології) впорядкований простір потоків матеріальних (приміщення, обладнання, засоби, кошти тощо) та ідеальних (мета і зміст освіти, мотиви, установки, здібності, якості, зусилля, впливи тощо) освітніх ресурсів, у якому суб'єкти освітнього процесу (учні, їх батьки, вчителі, суспільство в особі держави та соціумів) здійснюють спільну освітню діяльність із здобуття (надання) загальної середньої освіти.

ІОС є педагогічно впорядкованою частиною освітнього середовища учня. Це «сітка», у вузлах якої знаходяться педагогічно впорядковані зони простору освітніх ресурсів. Отже, структура освітнього середовища учня є дискретною – поряд із зонами порядку (ІОС) існують зони педагогічно неупорядкованих освітніх ресурсів (ФОС).

Інституційне освітнє середовище учня розбудовується з освітніх ресурсів – матеріальних та ідеальних цінностей, які належать суб'єктам освітньої діяльності та які вони спрямовують (інвестують) в освітній процес.

Основні функції освітньої інституції полягають у тому, щоб сформувати стаціонарне, тобто впродовж певного часу незмінне за якісними та кількісними показниками інституційне освітнє середовище та забезпечити його активність у певному напрямку – здійснювати цілеспрямований вплив на учня. Для цього активізуються окремі потенційні можливості зазвичай нейтральних за своєю природою матеріальних та ідеальних цінностей, які оточують суб'єкти освітньої діяльності або якими ті володіють. Цінностям надається статус освітніх ресурсів, і вони завдяки освітнім технологіям використовуються в освітньому процесі для одержання результатів освітньої діяльності.



Смислове значення поняття «інституція» – це «установа, заклад або частина, підрозділ установи, закладу» [44, с. 400]. Зазвичай науковці та практичні працівники освіти інституцією вважають установу або заклад і не звертають уваги на те, що це може бути окрема частина або підрозділ установи чи закладу. Така позиція веде до втрати інформації і унеможливує дослідження процесів розвитку освітніх систем на рівнях, нижчих за навчальний заклад або установу освіти.

У подальшому під освітньою інституцією будемо розуміти історично сформований суспільний інструмент створення на просторі освітніх ресурсів інституційного освітнього середовища (ІОС) учня, яке здатне забезпечити одержання тієї чи іншої освітньої послуги (послуг) чи виконання наперед визначеної функції (функцій). Освітні інституції існують у вигляді навчальних закладів, установ освіти, їх підрозділів (частин) чи їх об'єднань.

Результати аналізу структури реальних освітніх систем переконливо свідчать, що сучасні системи освіти складаються не лише з установ освіти та навчальних закладів, тобто із освітніх макроінституцій, які зазвичай є юридичними особами із властивими їм правами та можливостями. Вони складаються і з дрібніших, але самодостатніх одиниць, які також здатні формувати інституційне освітнє середовище і забезпечувати досягнення окремих результатів освітньої діяльності, тобто з освітніх мікроінституцій, а також їх об'єднань (асоціація, комплекс тощо) в межах макроінституції, об'єднань окремих мікроінституцій кількох макроінституцій, об'єднань мікроінституції та макроінституції тощо. З цього робимо висновок, що сучасні системи освіти мають складну внутрішню будову, динамічну і здатну постійно змінюватися, переформатовуватися під нові освітні потреби споживачів освітніх послуг, тобто розвиватись.

Введення нами у науковий обіг і практику понять інституційного освітнього середовища учня, а також інструментів його формування – освітніх інституцій, сприятиме виявленню в ході дослідження нових елементів, компонентів та окремих підсистем у структурі існуючої системи загальної середньої освіти, дослідженню тенденції її еволюційного змінювання і пошуку перспективних напрямків її розвитку.

Це уможливило формулювання поняття територіальної системи загальної середньої освіти, під якою розуміємо впорядковану сукупність освітніх інституцій – навчальних закладів, освітніх установ та органів управління освітою, а також їх елементів, компонентів та об'єднань, які завдяки постійному функціонуванню та взаємодії між собою створюють інституційне освітнє середовище і забезпечують учням, що проживають на даній території, можливість здобувати повну загальну середню освіту.

Як зазначалось раніше, території бувають двох типів – сільська місцевість і місто. Тому доцільно виділяти територіальну систему загальної середньої освіти сільської місцевості (СЗСОСМ) і систему загальної середньої освіти міста (СЗСОМ).

Використавши наведені вище визначення територіальної системи загальної середньої освіти та інституційного освітнього середовища, ми дали визначення системи загальної середньої освіти сільської місцевості.

Система загальної середньої освіти сільської місцевості (СЗСОСМ) – це сукупність освітніх інституцій (навчальних закладів, освітніх установ та органів управління освітою, а також їх елементів, компонентів та об'єднань), які завдяки постійному функціонуванню та взаємодії між собою створюють інституційне освітнє середовище учня як спеціальним чином (через організаційні принципи, норми, технології) впорядкований простір матеріальних (приміщення, обладнання, засоби, кошти тощо) та ідеальних (освітні стандарти, мотиви, здібності, якості, установки, впливи, зусилля тощо) освітніх ресурсів, в якому учні, що проживають на даній сільській території, здобувають повну загальну середню освіту.

Евристична цінність запропонованого нами визначення СЗСОСМ полягає у тому, що в ньому чітко окреслена головна суперечність територіальної системи загальної середньої освіти, як і будь-якої системи освіти взагалі. Це суперечність між всеохоплюючою (глобальною) незгодженістю у просторі і часі, за номенклатурою і інтенсивністю потоків освітніх ресурсів, які надходять від усіх суб'єктів освітнього процесу, та необхідністю їх постійного педагогічного впорядкування для забезпечення результативного і ефективного освітнього процесу, що і здійснюють освітні інституції та їх впорядковані сукупності – системи освіти. Саме ця суперечність є внутрішнім джерелом постійного удосконалення та розвитку освітніх систем, а розв'язки цієї суперечності на кожному з етапів еволюції визначають зміст перетворень, форми та методи їх здійснення, а також розкривають нові перспективи прогресивного поступу.

Саме тому освітні, у т. ч. і педагогічні проблеми, – це проблеми виключно організаційні. Їх розв'язання пов'язане з упорядкуванням простору освітнього середовища та природної і спеціально організованої активності суб'єктів освітньої діяльності з метою створення стаціонарного освітнього процесу – результативного і ефективного.

Слід акцентувати увагу на кількох важливих положеннях визначення СЗСОСМ.

Система загальної середньої освіти сільської місцевості є соціальною за своєю природою. Адже без людей і їх груп ця система не має смислу. Будівлі залишаються пустими, книги – непрочитаними і, ніби архівні цінності, сотнями років можуть лежати неосвоєними на полицях бібліотек. Система здатна існувати і змінюватися (розвиватись, руйнуватись) лише завдяки таким властивостям людей та їх колективів, як свідомість та активність. Організаційні принципи впорядкування простору освітніх ресурсів, які досить часто привнесені ззовні, усвідомлюються учасниками освітнього процесу, стають їх внутрішньою спонукою до дії, і завдяки цьому є реальна можливість розгорнути у часі освітню діяльність та планомірно змінювати (локально, модульно, системно) саму систему освіти.

Розгляд системи загальної середньої освіти сільської місцевості як інструмента впорядкування простору освітніх ресурсів (матеріальних, ідеальних цінностей), які належать суб'єктам освітньої діяльності, дозволяє відобразити соціальну природу кожного елемента і компонента освітньої системи, не включаючи до її складу самих людей та їх групи, а лише їх якості, можливості та впливи як учасників освітнього процесу. Через поняття «освітні ресурси» забезпечено зведення до єдиного якісного рівня можливостей і впливів (у тому числі й управлінського впливу) усіх суб'єктів освітнього процесу (учнів, їх батьків, педагогів, соціумів і держави) щодо участі в освітньому процесі.

Зазвичай «ресурси – це запаси чого-небудь, які можна використати в разі потреби; засіб, можливість, якими можна скористатись в разі необхідності» [44, с. 1027]. Під запасами розуміють «певну кількість чого-небудь наявного в природних умовах, що можна використати» [44, с. 317]. А засіб – це «прийом, спосіб досягнення чого-небудь; знаряддя (предмет, сукупність пристосувань) для здійснення якої-небудь діяльності; гроші, кредити» [217, с. 621]. Можливість – це «внутрішні сили, здатність» [44, с. 536], а здатність – це «природне обдарування, здібності» [44, с. 362]. Тому цілком логічно пропонуємо під освітніми ресурсами розуміти матеріальні та ідеальні цінності, які використовуються для організації освітнього процесу, тобто процесу здобуття освіти.

У контексті цієї дефініції важливими є два моменти:

– будівлі, предмети, знаряддя, кошти тощо стають освітніми ресурсами лише тоді, коли їх властивості використовуються в спеціальному чином організованому освітньому процесі;

– освітні ресурси є необмеженими, адже допустимим і доцільним може бути використання будь-якого елемента дійсності (реальної або ідеаль-

ної). Це і будинок, і лише барельєф цього будинку чи його ілюстрація, літературний герой чи його почуття, їх оцінки іншими людьми тощо.

Під освітнім процесом у даному дослідженні розуміємо інтегрований процес навчання, виховання та розвитку учнів, а також управління цим процесом. Цілком зрозуміло, що результатом освітнього процесу є всі зміни, які відбуваються в царині якостей та властивостей суб'єктів освітнього процесу. Адже в ході освітнього процесу змінюється не тільки учень, а й учитель, батьки учня, суспільство. Результати проведених педагогічних спостережень свідчать про наявність культурно-інформаційної інтервенції в соціум з боку освітніх систем, привнесення в нього духовних цінностей, зразків поведінки тощо. У даному дослідженні вивчаються лише результати освітньої діяльності, які стосуються виключно учнів.

Скориставшись формулою 1.8, розробимо інституційну модель системи загальної середньої освіти сільської місцевості (ІМ СЗСОСМ) [231].

Вона має такі складники.

До рівня «освітні мікроінституції» належать:

– навчально-виховний момент (НВМ) – освітня мікроінституція як інструмент формування й утримування в стаціонарному стані вузлів В4 інституційного освітнього середовища (ІОС) учня. НВМ використовується для досягнення простої освітньої цілі, котра не зводиться до простішої. Завдяки НВМ досягаються РОД1. Він є діяльним елементом освітнього (навчально-виховного) процесу і триває від кількох секунд до кількох хвилин. Це можуть бути навчальні й виховні завдання, доручення, спеціально створені проблемні ситуації, навчальні демонстрації, оцінювання, консультування учнів тощо.

До рівня «структурні мезоінституції» належать:

– навчально-виховне заняття (НВЗ) – освітня мезоінституція як інструмент формування та утримування в стаціонарному стані функціональних модулів першого рівня (ФМ1) ІОС учня. НВЗ може тривати від кількох десятків хвилин до кількох годин. НВЗ дає змогу отримувати результати освітньої діяльності другого рівня – РОД2 (1), які не зводяться до РОД1 і не є їх простою сумою. НВЗ різних видів існують у вигляді уроків, екскурсій, конференцій, змагань, вечорів, тематичних зустрічей, конкурсів тощо. НВЗ складаються з окремих НВМ та ОР;

– навчально-виховний курс (НВК<sub>N</sub>, де N – умовне позначення навчального предмета) – освітня мезоінституція як інструмент формування та утримування в стаціонарному стані функціональних модулів другого рівня (ФМ2) ІОС учня, яка триває від кількох місяців (семестр)

до одного року. НВКН дає змогу отримати результати освітньої діяльності другого рівня – РОД2(2), які не зводяться до РОД1 та РОД2 (1). Це можуть бути навчальні курси з основ наук інваріантної та варіативної частин робочого навчального плану, курси за вибором, факультативні курси, гуртки, навчальні та виховні проекти (програми) тривалістю від кількох місяців до одного навчального року тощо. НВКН складається з окремих НВЗ, НВМ та ОР;

– навчальний рік (НРН, де N від 1 до 11) – освітня мезоінституція як інструмент формування та утримування в РСС ФМЗ ІОС учня, яка охоплює всі сфери шкільного життя й триває протягом одного навчального року. НРН дає змогу забезпечувати отримання складних, не лише дидактичних, а й виховних цілей (соціалізація особистості, тренінг (вправлення) з формування досвіду виконання певних соціальних ролей у дитячому колективі та у соціумі, а також розвивальних цілей (наприклад, завдань фізичного розвитку тощо)). НРН дає змогу отримувати результати освітньої діяльності другого рівня – РОД2 (3), які не зводяться до РОД1, РОД2 (1), РОД2 (2). НРН складається з окремих НВКН, НВЗ, НВМ та ОР;

– ступінь школи (СШN, де N від 1 до 3) – освітня мезоінституція як інструмент формування та утримування в РСС ФМ4 ІОС учня. Вона уможливує здобуття певного освітнього рівня (початкова загальна освіта, база загальна середня освіта, повна загальна середня освіта). Виділяють перший ступінь – початкова школа (СШ1), другий ступінь – основна школа (СШ2), третій ступінь – старша школа (СШ3). СШN дає можливість одержувати результати освітньої діяльності другого рівня – РОД2 (4), які не зводяться до РОД1, РОД2 (1), РОД2 (2), РОД2 (3) або ж їх суми.

До структури СШ N входять окремі НРН, НВКН, НВЗ, НВМ та ОР.

До рівня «освітні макроінституції» належать:

– цілісна освітня система (ЦОСN, де N – умовне позначення типу освітньої системи) – освітня макроінституція як інструмент формування та утримання в стаціонарному стані загальносистемного рівня ІОС учня, на якому забезпечується здобуття загальної середньої освіти у повному обсязі. Загальноосвітній навчальний заклад одночасно є і цілісною освітньою системою. Цілісною освітньою системою є також і асоціації, об'єднання, комплекси, утворені загальноосвітніми навчальними закладами.

ЦОСN дозволяє отримувати результати освітньої діяльності третього рівня – РОД3, які не зводяться до суми результатів освітньої діяльності нижчих рівнів. Наприклад, ЦОС ЗНЗ дозволяє отримувати РОД3 (1), а ЦОС «Об'єднання ЗНЗ» – РОД3 (2) або РОД3 (3) і т.д.

До складу ЦОСН входять окремі ЗНЗ, СШН, НРН, НВКН, НВЗ, НВМ та ОР.

Таким чином, скориставшись ІМ ЦОС, систему загальної середньої освіти сільської місцевості як соціокультурний інститут (О(І)) представляємо за допомогою формули:

$$\text{ІМ СЗСОСМ} = \text{О}(\text{І}) = \begin{cases} \sum \text{ЦОСН} \\ \sum \text{СШН} \\ \sum \text{НРН} \\ \sum \text{НВКН} \\ \sum \text{НВЗ} \\ \sum \text{НВМ} \end{cases} \quad (2.1)$$

Загальну середню освіту як процес (О(П)) можна подати у вигляді сукупності освітніх технологій (Т), які застосовуються на всіх трьох рівнях складників системи.

$$\text{О}(\text{П}) = \sum \text{Т}_1 + \sum \text{Т}_2 + \sum \text{Т}_3$$

Загальну середню освіту як результат (О(Р)) можна представити у вигляді сукупності результатів освітньої діяльності (РОД), які досягнуті на всіх трьох рівнях складників системи.

$$\text{О}(\text{Р}) = \sum \text{РОД}_1 + \sum \text{РОД}_2 + \sum \text{РОД}_3$$

Отже, сутність системи загальної середньої освіти сільської місцевості (СЗСОСМ) полягає у тому, що вона:

- має соціальну природу;
- є відкритою;
- є навчально-виховною системою, тобто забезпечує навчання, виховання і розвиток сільських учнів;
- є територіальною і забезпечує конституційне право на повну загальну середню освіту для сільських дітей шкільного віку;
- є динамічною і постійно розбудовується на просторі освітніх ресурсів, які інвестують (привносять) в освітній процес суб'єкти освітньої діяльності – учні, батьки, вчителі, суспільство (соціуми та держава);
- має складну ієрархічну структуру, до складу якої входять освітні інституції різних розмірів і будови;
- є соціокультурним інструментом формування на просторі неузгоджених освітніх ресурсів інституційного освітнього середовища, в якому учні здобувають загальну середню освіту;
- утримує інституційне освітнє середовище учнів у стаціонарному стані і забезпечує одержання результатів освітньої діяльності відповідної якості в потрібній кількості.

## **2.2. Аналіз стану та умов забезпечення права громадян на загальну середню освіту в сільській місцевості**

Методологічні засади педагогічних досліджень розкрито в працях [36; 155; 186; 201; 202; 207; 339; 356; 364; 425].

Наявність теорії БМ-систем та набору інструментів теоретичного дослідження, створеного на її основі, зокрема структурно-організаційної моделі (СОМ ЦОС) освітньої системи, дала змогу на новій теоретичній основі здійснити аналіз дійсного стану реальних систем загальної середньої освіти сільської місцевості, пояснити конкретні факти та тенденції змін, визначити напрям майбутніх прогресивних перетворень і здійснити їх у подальшому на практиці.

Для аналізу стану системи загальної середньої освіти сільської місцевості країни було обрано відповідний часовий відрізок – 1997–2004 роки та кілька попередніх років. Вважаємо, що це був період найбільшого загострення суперечностей в територіальних системах освіти сільських регіонів країни. «Занурюватись» у часовому інтервалі нижче 1997 року некоректно, адже саме в 1997–1999 роках в соціально-економічному житті аграрного сектору народного господарства України відбулися реальні незворотні фундаментальні перетворення: змінилися власники земель сільськогосподарського призначення, колективні форми господарювання були витіснені приватними ринковими формами, кардинально іншим став соціальний пакет жителів сільської місцевості. Запроваджений з 2002 р. Бюджетний кодекс України закріпив нові механізми фінансування закладів та систем освіти і встановив новий характер взаємовідносин між бюджетами різних рівнів, відповідно до нового економічного порядку, який утвердився на той час.

У процесі дослідження стану та тенденцій змін у системі загальної середньої освіти сільські місцевості країни використано офіційні статистичні дані [112; 130; 271; -277; 340], результати досліджень вітчизняних вчених [199; 278; 288; 305; 320; 328; 341; 342; 365] та результати власних досліджень [237; 238; 265]. На аналітико-констатувальному етапі дослідження основна увага приділялась аналізу даних, які описують стан зовнішніх щодо експериментальної групи (навчальні заклади Ставищенського району Київської області) систем загальної середньої освіти сільської місцевості країни. Це зумовлено тим, що в експериментальній групі перетворення розпочалися зразу ж після затвердження програми експерименту (1999 р.) і результати функціонування системи загальної середньої освіти Ставищенського району Київської області в 2001–2002 роках вже кардинально відрізнялися від результатів діяльності аналогічних регіональних освітніх систем країни.

Станом на 1 вересня 2002 року із 21 855 денних загальноосвітніх навчальних закладів України 14 734 були розташовані у сільській місцевості, що становить 67,4%. З 6 236 700 учнів у сільській місцевості проживало 2 123 260, або 34 %. У сільських школах працювало 242 247 учителів, що становить 43,6% усіх педагогів країни.

Із загальної кількості налічувалося сільських загальноосвітніх шкіл:

I ступеня – 2 283 (43 032 учні та 5 245 учителів);

I–II ступенів – 5 003 (466 297 учнів та 71 034 вчителі);

I–III ступенів – 6 227 (1 465 560 учнів та 146 837 учителів) [113].

Середня наповнюваність сільських шкіл становила 144 учні при 285 всього по Україні.

Середня наповнюваність класів у сільських школах становила 15,4 при 21,3 умовних учнів по Україні.

Кількість сільських шкіл постійно зменшувалася. Так, з 1996 по 2002 рік зменшення складало 313 одиниць. За цей самий період контингент сільських учнів зменшився на 108,3 тис. осіб [363].

Станом на 1 вересня 2001 року в 11 683 сільських населених пунктах, де є діти віком 6–15 років, не було загальноосвітніх навчальних закладів [363], в тому числі з кількістю дітей до 20 – в 7 318 селах, від 20 до 49 дітей – в 3 054 селах, від 50 і більше дітей – в 1 311 селах [340].

Важливою особливістю функціонування сільських шкіл було те, що майже 263,4 тис. їхніх учнів (12,4 %) проживало за межею пішохідної доступності до школи (понад 3 км.) [112], а в районах, що мали статус гірських (близько 500 закладів, у яких навчалось 108 тис. учнів), цей показник сягав майже 100 відсотків [373].

Загальноосвітні навчальні заклади сільської місцевості перебувають у комунальній власності сільських або районних рад. Як правило, починаючи з 2002 року, після запровадження Бюджетного кодексу України, загальноосвітні школи належать до комунальної власності районних рад, а навчально-виховні об'єднання «загальноосвітня школа–дитячий садок» перебувають у комунальній власності сільських рад.

Відповідно до особливостей структури виконавчої влади в Україні, управління діяльністю сільських загальноосвітніх шкіл здійснюють відділи освіти районних державних адміністрацій.

У 2002 році в сільській місцевості країни працювало п'ять приватних закладів загальної середньої освіти: 3 (I–II ступенів) у Закарпатській області, де навчалось 308 учнів і працювало 50 учителів; по 1 (I–III ступенів) у Миколаївській області (116 учнів і 27 учителів) та Автономній Республіці Крим (23 учні і 9 учителів) [112; 363]. Управління



приватними навчальними закладами здійснюється їхніми власниками на підставі статутів відповідно до чинного законодавства України.

Станом на 1 вересня 2002 року на території України в сільській місцевості діяло 19 гімназій (7 341 учень та 699 учителів), 32 ліцеї (8 805 учнів та 891 учитель) та 7 колегіумів (2 603 учні та 259 учителів), тобто 58 загальноосвітніх навчальних закладів нового типу, в яких навчалося 0,9 % сільських дітей і працювало 0,8 % вчителів. До них можна впевнено віднести і навчально-виховні комплекси типу «школа-ліцеї» або «школа-гімназія». У сільській місцевості діяло 28 таких навчальних закладів, у яких навчалось 11 066 учнів і працювало 1 084 вчителі. Але учнів, які навчаються за навчальними програмами для ліцеїв та гімназій у закладах освіти нового типу сільської місцевості, значно менше – близько 20 %. Найчастіше це лише старші класи – десятки та одинадцяті – і то не всі. Є випадки, коли ліцеєм називається сільська загальноосвітня школа I–III ступенів з кількістю учнів близько ста осіб! Усі в цій школі є ліцеїстами. Тому можна стверджувати, що в «закладах нового типу», тобто в найкращих школах сільської місцевості, навчалося близько 6 000 учнів (0,3 % дітей), які проживали у сільській місцевості.

Це число може бути і більшим. Річ у тому, що з 2001 року в основній та старшій школі було визначено такі напрями диференціації навчання: загальноосвітній, гуманітарний, природничо-математичний і технологічний. Ці напрями можуть бути конкретизовані у профілях: філологічному, фізико-математичному, суспільно-гуманітарному, природничому, художньо-естетичному, спортивному тощо. У таких класах передбачалося запровадження поглибленого вивчення окремих навчальних предметів. Тому до «елітних» шкіл з 2001 року на законних підставах можна віднести і ті загальноосвітні школи, які запровадили в себе старшу профільну школу зразка 2001 року або ж зразка 2003 року з такими напрямками і профілями: універсальний, філологічний, суспільно-гуманітарний, художньо-естетичний, фізико-математичний, природничий, технологічний, спортивний, а також хіміко-біологічний, правовий, економіко-географічний, технічний, екологічний тощо.

В окремих великих сільських школах уже понад п'ятнадцять років застосовують елементи наскрізної диференціації (від 1-го до 11-го класу) учнівських потоків, але облік дітей, які навчалися в таких школах за відмінними навчальними програмами, як і в старшій профільній школі, з 2001 і до 2007 року в Україні не вівся.

Часто самі директори навчальних закладів приховували той факт, що учні поглиблено вивчали групу предметів, щоб не спровокувати

перевірку навчальних досягнень цих учнів за ускладненими варіантами контрольних робіт чи тестових завдань.

Більшість сільських загальноосвітніх шкіл розташована в добротних одно- або двоповерхових приміщеннях, збудованих у 60–80-ті роки минулого століття. На сьогоднішній день це найбільш доглянуті й охайні громадські будівлі в сільській місцевості. Вони мають впорядковані огорожені території й обов'язково квітники. Станом на 1 вересня 2002 року потребували капітального ремонту 2 624 шкільні приміщення (17,8%) і були в аварійному стані 650 (4,4 %) [112, с. 55]. Ріст цих показників за останні роки становив відповідно 3,7 % та 1,6 % [363, с. 24]. Це свідчить про те, що стан шкільних приміщень у сільській місцевості постійно погіршується. Причому 70 % навчальних закладів України, які потребують капітального ремонту або перебувають в аварійному стані, є школами саме сільської місцевості [285, с. 143]. Державних коштів для цих потреб в останні два десятиліття практично не виділяли.

Центральне опалення мали 10 909 сільських шкіл (74,1 %), а решта – пічне. В 2000 році 3 671 школа мала пічне опалення (32,9 %) [112, с. 55; 363, с. 24]. Водогін мали 8 204 сільські школи (55,7 %), центральну каналізацію – 8 928 шкіл (60,6 %). Здебільшого їхній стан невтішний, особливо після того, як ці мережі було передано з власності колишніх колгоспів у комунальну власність сільських рад або ж самі школи почали опікуватися залишеними загальносільськими комунікаціями.

Сільські школи змушені були перебирати на себе функції комунгоспів, адже лише школам щоденно потрібна була проточна вода в достатній кількості та діюча система каналізації. Цьому сприяло те, що школи мали штатних робітників (працівників з ремонту приміщень, кочегарів тощо), які фактично і виконували всі ремонтні роботи. Інші сільські установи та організації – фельдшерсько-акушерські пункти, клуби, сільські ради – таких працівників взагалі ніколи не мали. У змінених соціально-економічних умовах село почало самоорганізовуватись і залишені колгоспами комунікації отримали «добровільних» піклувальників. Ефективність такого піклування залишалась низькою через відсутність ресурсів та нормативної бази, а тому і малопомітною, зокрема в статистичному плані. Про такий стан речей ніхто, ніколи і ніде не писав і не звітувався. Директори шкіл про таку роботу також не поспішали заявляти публічно через можливу відповідальність за самовільне втручання в технічний стан комунікацій.

З іншого боку, після зникнення колгоспів і згорання «соціальних пакетів», які вони надавали селянам, жителі сіл, організації й установи почали масово звертатися до шкіл з проханням надати транспорт (там,

де були автомобілі і трактори) та послуги шкільних майстерень, в яких деревообробні та металообробні верстати знаходились у робочому стані. З огляду на потужний пласт обшинної культури відмова в наданні таких послуг сприймається як особиста образа і з боку керівників сільських організацій та установ, і з боку селян-односельців. Подібні тенденції самоорганізації сільських соціально-економічних систем значно скоригували функції та зміст освітньої діяльності адміністрацій сільських шкіл.

Матеріально-технічна база сільських шкіл за останні 20 років практично не поновлювалась. Основна причина полягає у відсутності коштів, а також зникненні індустрії, яка виготовляла навчальне обладнання. Тому педагогічні колективи намагаються якнайкраще зберегти і відновити наявне обладнання, а сам стан сьгоднішніх шкіл називають «охайною бідністю» [305, с. 97].

У той же час масового виготовлення саморобних навчальних посібників та обладнання не спостерігалось. Основною перепоною в цій справі стала відсутність і дорожня матеріалів для таких робіт. Передусім це пиломатеріали та металевий прокат, які сільські школи традиційно, протягом десятиліть, безкоштовно, а інколи і за невелику плату одержували від колгоспів або через них від міських підприємств – «шефів». Крім того, десятиліттями в сільських школах лом чорних і кольорових металів, який тоннами лежав на їх територіях, використовувався як заготовки для різноманітних практичних навчальних та ремонтних робіт. Наслідком таких змін, зокрема в практиці викладання трудового навчання, стала переорієнтація на виготовлення учнями малих за розмірами предметів, як правило іграшкових та декоративних, причому з матеріалів самих учнів або з природних матеріалів, наприклад глини, дерева, соломи тощо. Навчання із «лінійного» перетворювалось у «проектне».

У цих змінах добре помітні синергетичні закономірності самоорганізації складних систем, зокрема здатність систем при зменшенні рівня метаболізму демонструвати спектр нібито взаємовиключних траєкторій – від регресу, тобто зниження рівня гомеостазу, або адаптації аж до прогресу – зростання рівня гомеостазу. Якщо перші дві траєкторії є нібито логічним наслідком зниження рівня метаболізму і сприймають їх як звичне явище, то третя, тобто «прогрес», – завжди викликає захоплення. Всі ми стали свідками відродження в 90-х роках через діяльність сільських шкіл стародавніх ремесел, зокрема гончарства, декоративного розпису, аплікації із соломи, вишивання тощо. Але лише окремі зразки досягли рівня мистецтва, а відроджені ремесла існували недовго. Ці тенденції є також проявом закономірностей самоорганізації – неможливо досягти високого («вищого») рівня гомеостазу або

втримати його без забезпечення системи ресурсами та налагодження «стоків», тобто без зростання рівня метаболізму системи.

Аналогічно, з причин відсутності ресурсів (фінансових, а з часом і кадрових) сільські школи намагалися зберегти рівень організаційної культури (рівень гомеостазу) через переорієнтацію у вивченні «класичного» мистецтва на розвиток народної самодіяльності, місцевого туризму та краєзнавства, прикладних ремесел тощо.

Станом на 1 вересня 2002 року фізкультурні зали мали 8 614 навчальних закладів (58,5 %), бібліотеки – 14 174 (96,2 %), кабінети фізики – 10 545 (93,9 %), хімії – 7 753 (69 %), біології – 7 226 (49 %), кабінети з лінгафонним обладнанням 977 (8,7 %). 5 233 сільські школи мали комп'ютери (35,5 %), загальна кількість яких становила 39 226 шт. (2,7 на один навчальний заклад), з яких процесори – 486, Celeton, MMX, Pentium мав 8 581 комп'ютер (21,9 %), або кожний п'ятий [112, с. 5]. Тобто сучасні комп'ютери мали на той час лише близько 7 % сільських шкіл.

У сільській місцевості спостерігалася тенденція до зменшення кількості закладів, оснащених кабінетами основ інформатики та обчислювальної техніки (всього 23 %). Водночас відбувалося значне зменшення кількості робочих місць з ЕОМ (на 1 491 за період з 1996 по 2000 рік) [277, с. 143]. Причина полягає у виході з ладу обладнання та в його моральному старінні.

Ситуація із забезпеченням шкіл комп'ютерами значно поліпшилася в останні роки. Нині комп'ютерні комплекси є практично в кожній сільській школі, але там немає вчителів інформатики. Обладнання використовується неефективно, а навчальні заняття не завжди проводять фахівці.

Знову система освіти відреагувала на дію зовнішніх чинників через процеси самоорганізації. Викладачами інформатики почали працювати «самоучки» або «користувачі». Помітною є тенденція здобуття випускниками педагогічних училищ (коледжів) вищої освіти, пов'язаної із правом викладання інформатики (трудове навчання й інформатика, початкові класи й інформатика тощо).

Спостерігалася зменшення кількості навчальних закладів, які мають підсобне господарство [277, с. 143]. Станом на 1 вересня 2002 року навчально-дослідні ділянки мали 9 443 сільські школи (64,1 %), вели підсобне господарство 495 (3,4 %). Причина полягає в нерентабельності не лише «шкільного», тобто «дитячого», а й «дорослого» сільського господарства країни. У даному контексті виробничі сільськогосподарські підрозділи навчальних закладів можна розглядати як елементи аграрного сектору економіки країни, який глобалізується. Жорстка

конкуренція в даному секторі унеможливила ведення навчальними закладами власної господарської діяльності.

Відповідно до Бюджетного кодексу України фінансування сільських шкіл здійснюється з районного бюджету, який розраховують за спеціальною формулою, беручи до уваги кількість учнів У 2003 році на одного учня загальноосвітнього навчального закладу виділялося близько 900 гривень, 2004 року – близько 1200 гривень, в 2008 р. – 3500 гривень. Формульний підхід до розробки кошторисів вигідний великим навчальним закладам і оголошує «поза законом» більшість малих та середніх сільських шкіл. Тому відділи освіти районних державних адміністрацій поки що здійснюють перерозподіл коштів між навчальними закладами з метою створення мінімальних фінансових можливостей для їх існування.

У результаті такого перерозподілу вдається забезпечити коштами лише витрати на заробітну плату та енергоресурси. Тому практично всі районні ради власним коштом збільшують обсяги фінансувань для навчальних закладів, порівняно із розрахованими за формулою Мінфіну, в середньому на 10–15 % щорічно. Це дозволяє повністю вирішити проблему виплати заробітної плати і оплати енергоносіїв, а також виділити мінімум коштів для інших, не менш важливих потреб навчальних закладів.

Стала звичною ситуація, коли протягом навчального року кілька разів зростає заробітна плата працівників шкіл, змінюються ціни на енергоносії тощо. Тому в останні роки бюджети уточнюються в бік їх збільшення в середньому на 25–30 % від затверджених на початок фінансового року. Але навіть такі бюджети не дозволяють школам нормально функціонувати. Тому директори шкіл постійно займаються залученням позабюджетних коштів.

Основними джерелами їх надходження до навчальних закладів є платні освітні послуги, здача в оренду приміщень, реалізація вирощеної сільськогосподарської продукції та вироблених товарів, надання транспортних послуг, спонсорські надходження тощо. У зв'язку з тим, що школи практично не мають податкових пільг, встановити повний обсяг позабюджетних коштів, які залучають навчальні заклади, неможливо. Значна їх частина приховується. Офіційно обліковані кошти становлять близько 3–5 % річного бюджету навчального закладу.

Особливо цінною для сільських шкіл є допомога батьків, які вже традиційно в останні роки надають безповоротну допомогу у розмірі 5–10 гривень на учня в місяць. Цю акцію організують батьківські комітети, вона є добровільною, але в ній беруть участь близько 80 % батьків. Це дозволяє навіть невеликій сільській школі, в якій навчається до 100 учнів, збирати за рік по кілька тисяч гривень. За ці кошти купують

необхідні будівельні матеріали і спільними зусиллями учнів, учителів та батьків роблять поточні ремонти шкільних приміщень.

Окремі сільські школи, скориставшись нагодою, отримали за останні 15 років у користування, а деякі й у власність, земельні ділянки різних розмірів – від кількох гектарів до десятків і навіть сотень. Невеликі наділи зазвичай вони обробляють самостійно, а більші – спільно, відповідно до угод з фермерами або приватними сільськогосподарськими підприємствами. Прибутки від такої діяльності незначні, але вони є постійним джерелом позабюджетних надходжень. Ця робота лягає тягарем на адміністрації навчальних закладів і законодавчо недостатньо урегульована. Тому більшість навчальних закладів уже відмовились від земельних ділянок.

Надзвичайно гострою для сільських шкіл є проблема забезпечення їх транспортом для поїздок у районний центр на змагання, конкурси, фестивалі. Новостворені приватні сільськогосподарські підприємства надають такі послуги лише після втручання місцевої влади. Тому й не дивно, що сільські школи в окремих регіонах стали «невидимими» на зламі ХХ та ХХІ століть.

Відповідно до ст. 11 Закону України «Про загальну середню освіту» рішення про створення гімназій, ліцеїв, колегіумів, заснованих на комунальній формі власності, приймаються за поданням відповідних органів управління освітою, Радою Міністрів Автономної Республіки Крим, обласними, Київською та Севастопольською міськими адміністраціями. Рішення про створення навчально-виховних комплексів із статусом юридичної особи, до складу яких входять ліцеї, гімназії, колегіуми і загальноосвітні школи та інші заклади, приймають районні державні адміністрації. Такі навчальні заклади перебувають в комунальній власності районних рад і фінансуються з районного бюджету. Зону обслуговування їм не визначають, а наповнюваність класів у них може коригувати власник.

Нормативи фінансування для всіх загальноосвітніх навчальних закладів однакові, тому й «елітні» заклади мають серйозні проблеми із забезпеченням коштами. Директори намагаються виправляти становище шляхом залучення позабюджетних коштів. Це їм вдається, оскільки в таких закладах навчаються діти найбільш соціально активних, а тому краще матеріально забезпечених людей, або ж інтелігенції, яка готова віддати останні гроші за навчання своїх дітей. Кошти потрібні передусім на придбання додаткових книг, CD-дисків, касет, канцтоварів, організації олімпіад, конкурсів, екскурсій тощо. Межі необхідного і достатнього тут визначити важко, тому фактично в кожному «елітному» закладі освіти є незначна (а інколи й досить істотна) плата за навчання,

яка існує в прихованому вигляді як благодійні внески, додаткові платні освітні послуги тощо. Тому зовнішній вигляд приміщень, обладнання класних кімнат, наповнення бібліотек у таких закладах значно кращі, ніж у масовій школі.

Такі заклади освіти природно стають базовими (опорними) в сільських регіонах з різних питань організації навчально-виховної роботи з дітьми. Тому вони одержують більше бюджетних коштів, ніж масові заклади. Але ці інвестиції вони «відпрацьовують» повністю: на базі закладів освіти нового типу проводять районні конференції, семінари, круглі столи тощо, що об'єктивно вимагає й більших витрат, ніж у масових школах. Фактично має місце стихійне формування неоднорідної мережі (сітки) навчальних закладів або їх спеціалізованих підрозділів, які надають послуги для всього регіону. Учителі таких комунальних елітних шкіл мають доплати до 10 % тарифної ставки, що, зрозуміло, є неадекватним витратам часу на підготовку до занять, складності й напруженості самої праці.

Типові навчальні плани для сільських і міських шкіл України були однаковими, і їх варіанти було введено в дію з 2001-2002 навчального року (наказ МОН України від 25.04.2001 р. № 342) [319]. Вони містили інваріантну та варіативну частини і передбачали запровадження 5-денного або 6-денного робочого тижня.

Типовий навчальний план для початкової школи передбачав таку кількість навчальних годин на тиждень: 1-й кл. – 21 (19+2), 2-й кл. – 21 (19+2), 3-й кл. – 24 (21+3), 4-й кл. – 24 (20+4), тобто варіативна частина становить у 1-му кл. – 9,5 %, у 2-му кл. – 17,4 %, у 3-4-х кл. – 16,7 % навчального часу.

На вивчення української мови відводилось 37,8 % – 39,0 % навчального часу, іноземної мови або мови національних меншин – 6,4 % – 7,3 %, математики – 19,2 % – 22,0 %.

Типовими навчальними планами для II ступеня загальноосвітніх навчальних закладів з українською мовою навчання було передбачено таку тривалість робочого тижня: 5-й кл. – 29 (24,5+4,5) год, 6-й кл. – 32 (27+5) год, 7-й кл. – 34 (29+5) год, 8-й кл. – 36 (30+6) год, 9-й кл. – 37 (31+6) год. Відповідно варіативні частини становили від 14,7 % до 16,7 % навчального часу.

На вивчення української мови і літератури відводилось 18 % навчального часу, іноземної мови – 11,3 %, математики – 15,5 %.

Типовий навчальний план III ступеня загальноосвітніх навчальних закладів з українською мовою навчання передбачав наявність «чотирьох напрямів – загальноосвітнього, гуманітарного, природничо-

математичного та технологічного, які могли конкретизуватись у профілі: філологічний, фізико-математичний, суспільно-гуманітарний, природничий, художньо-естетичний, спортивний тощо» [131, с. 18].

Тривалість робочого тижня було визначено в таких межах: 10-й кл – 38 (від 30,5+7,5 до 29+9) год, 11-й клас – 38 (від 31+7 до 29+9) год. Варіативні частини становлять від 18,4 % до 23,7 % навчального часу.

Загальнообов'язковим було вивчення української мови і літератури в межах не менш ніж 13,3 % навчального часу, математики – 9,7 % та іноземної мови – 6,7 %.

Із 2003–2004 навчального року наказом МОН України від 20.05.2003 р. № 306 «Про затвердження Типових навчальних планів для організації профільного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах» дозволено формувати старші класи за напрямками і профілями, зокрема: універсальним, філологічним, суспільно-гуманітарним, художньо-естетичним, фізико-математичним, природничим, технологічним, спортивним. За необхідності, загальноосвітні навчальні заклади можуть скласти робочі навчальні плани з іншими профілями: хіміко-біологічним, правовим, економіко-географічним, технічним, екологічним тощо.

Загальноосвітні навчальні заклади на основі Типових навчальних планів склали робочі навчальні плани на кожен навчальний рік. Їх затверджував відповідний орган управління, і вони були підставою для організації фінансування навчального процесу.

Через відсутність коштів, починаючи з 1996–1997 навчального року, робочі навчальні плани сільських шкіл, як правило, мали лише інваріантну частину, на відміну від робочих навчальних планів міських шкіл. І лише в останні роки спостерігається тенденція збільшення їхніх обсягів до розмірів Типових навчальних планів або робочих навчальних планів міських шкіл. Проте ще й на сьогодні цей недолік не ліквідовано в усіх регіонах країни.

Тому сільські діти в попередні роки мали меншу тривалість організованого навчання, ніж їхні міські однолітки: в початковій та основній школі до 16,7 % навчального часу, в старшій школі – до 23,7 %. Тобто, тривалість робочого тижня в сільській місцевості була і частково залишається коротшою на 20 % або на 1/5 навчального часу, ніж у місті. Фактично діти навчалися не п'ять, а чотири умовні дні на тиждень. Такий стан не сприяв якісному засвоєнню навчального матеріалу, особливо в старшій школі, коли діти готуються до вступу у вищі або професійно-технічні навчальні заклади.

У масовій сільській школі навчання традиційно організовують у класах однолітків. Але в початковій школі за наявності в двох класах



менше 25, а в трьох – менше 15 учнів створювались класи-комплекти. В Україні існувало близько 11 тисяч класів-комплектів.

Це означає, що в одній кімнаті одночасно навчаються два або три різні класи. Ця проблема нині актуальна практично для всіх сільських шкіл I–II ступенів. Вона дещо спростилася після того, як МОН України (наказом № 328 від 17.09.1999 р.) було дозволено проводити навчання в класах-комплектах у 1,5 зміни. Це означало, наприклад, що один клас розпочинає навчання зранку і два перших уроки працює сам, потім наступні два уроки (як правило, це фізкультура, музика, образотворче мистецтво, трудове навчання тощо) – спільно з іншим класом, а на 5-й та 6-й урок залишається клас, який прийшов на 3-й урок. На перших і останніх двох уроках, як правило, вивчали українську мову та математику. Але таку практику запроваджували не всюди через відсутність вільних коштів у місцевих органів виконавчої влади.

Об'єднання класів у класи-комплекти в основній та старшій школі не передбачено чинними нормативними документами, але було дозволено проводити уроки трудового навчання, музики, образотворчого мистецтва, фізкультури в режимі класів-комплектів, тобто спільно для дітей двох класів, наприклад 5 і 6, 7 і 8, і т. д. Цю практику місцеві органи виконавчої влади широко використовували для економії бюджетних коштів. Це призвело не лише до погіршення якості навчання, а й до ініціювання незворотних негативних процесів – через зменшення тижневого навантаження, а тому і заробітної плати, пішли зі школи надзвичайно дефіцитні й цінні професіонали – вчителі трудового навчання, образотворчого мистецтва, музики тощо.

Поява в загальноосвітній школі I–II ступенів двох класів-комплектів у початковій ланці (наприклад 1–3-ті, 2–4-ті класи) автоматично спричиняла скорочення педагогічного персоналу. У такій школі, де існує 7 класів (класів-комплектів), скорочуються існуючі до цього часу 0,5 ставки заступника директора школи з навчально-виховної роботи, 0,5 ставки педагога-організатора, 0,5 ставки бібліотекаря. В умовах демографічної кризи і постійного зменшення контингенту учнів ці надзвичайно важливі педагогічні посади, умовно кажучи, є «нестійкими», і вчителі рідко погоджуються їх обіймати. Плинність кадрів не сприяла підвищенню професійної майстерності педагогів цих категорій.

За наявності бюджетних коштів органам виконавчої влади та місцевого самоврядування дозволено здійснювати поділ старших класів на профільні групи під час вивчення предметів різних профілів, а також ліквідувати класи-комплекти за меншої від нормативної кількості учнів у класах, але така практика є рідкісним явищем.

У листі від 10.06.03 р. № 1/9-294 «Про правомірність формування класів-комплектів» МОН України рекомендувало місцевим органам управління освітою переглянути існуючий стан з цього питання та здійснити ряд заходів щодо поетапного зменшення кількості класів-комплектів у загальноосвітніх навчальних закладах, а на далі – й відмовитись від їх формування.

У сільській місцевості навчання проводилось у 90,6 % навчальних закладів (відповідно для 81,6 % учнів) українською мовою, в 4,6 % навчальних закладів (відповідно для 10,1 % учнів) російською мовою, а також румунською, угорською, кримсько-татарською, польською, англійською, болгарською та молдавською мовами.

В одну зміну працювали 98,2 % навчальних закладів (95,7 % учнів), інші – в дві зміни [113, с. 50].

Навчальний рік розпочинався 1 вересня святом – Днем знань – і закінчувався, включаючи проведення практики, підсумкового оцінювання й державної підсумкової атестації навчальних досягнень учнів у 1–4-х класах – 31 травня, 5–8-х класах – 18 червня, 9–11 (12)-х класах – 21 червня.

Навчальний рік має два семестри: орієнтовно I семестр триває з 1 вересня до 27 грудня, II семестр – з 14 січня до 31 травня.

Протягом навчального року для учнів проводять канікули (орієнтовно): осінні – з 29 жовтня по 4 листопада, зимові – з 28 грудня по 13 січня, весняні – з 27 по 31 березня і літні – з моменту закінчення навчального року до 31 серпня.

Якщо в одному класі менше 5 учнів, навчання організують за індивідуальною формою. Положення про індивідуальну форму навчання затверджене наказом МОН України від 20.12.2002 р. №732 «Про затвердження Положення про індивідуальну форму навчання в загальноосвітніх навчальних закладах». Цим положенням передбачено, що навчання учнів, які мешкають у селах і селищах (коли кількість учнів у класах становить менше п'яти осіб), організують за індивідуальним навчальним планом, затвердженим місцевим органом управління освіти (з початку навчального року).

У разі здійснення індивідуального навчання за однотипними індивідуальними програмами, учнів 1–4-х класів на окремих заняттях можна об'єднувати в групи з чисельністю не більше п'яти осіб.

Кількість годин для організації індивідуального навчання відповідно до кількості предметів інваріантної частини навчального плану визначає наказ директора та затверджує відповідний орган управління освітою в межах:

- 2–4 класи – 5 год. на тиждень;
- 5–9 класи – 8 год. на тиждень;
- 10–12 класи – 12 год. на тиждень.

На практиці реалізувати ці положення надзвичайно складно. Якщо, наприклад, в одному з початкових класів сільської школи є 4 учні, то для них потрібно запроваджувати індивідуальну форму навчання. Оскільки індивідуальні навчальні програми для них однотипні, їх об'єднують у групу, але виділяють для них лише 5 год. на тиждень, умовно кажучи, один урок на день або один день навчання на тиждень. Зрозуміло, що вивчити всі предмети інваріантної частини навчального плану за умов дотримання Державного стандарту освіти неможливо. Тому більшість районних державних адміністрацій приймала рішення про фінансування в повному обсязі всіх видів навчально-виховної роботи і в класах, у яких учнів менше, ніж 5 осіб.

У сільській місцевості традиційно організовують навчання за індивідуальною формою для учнів, які за станом здоров'я не можуть відвідувати навчальні заклади. Для цього батьки дітей подають до навчальних закладів довідки, завірені печаткою лікувально-консультативної комісії та печаткою лікувального закладу.

Діяльність груп подовженого дня (ГПД) в сільській місцевості дозволяла значно збільшити час організованого навчання й виховання учнів. Це було надзвичайно важливим через те, що сільські батьки традиційно мало часу приділяють навчально-виховному процесу з дітьми. До 1996 року фактично кожна сільська школа мала по 1–2 групи подовженого дня, які працювали щоденно протягом 5 годин. У режимі роботи ГПД обов'язково передбачалася спортивна година, година соціального та індивідуального розвитку (виховні заходи) та години самопідготовки (виконання домашніх завдань).

У 1996 році ГПД було охоплено 13,5 % сільських учнів, 1997 року вже 4,7 %, а 1998 року лише 3,9 %. У наступні роки кількість учнів, які відвідували ГПД, поступово почала збільшуватись і 2002 року досягла 4,8 % [112, с. 50; 363, с. 14]. Проте це майже втричі менше, ніж 1996 року. Якщо враховувати те, що після 1996 року ГПД збереглися лише в районних центрах та великих селищах, то можна вважати, що така форма організації навчально-виховної роботи, як ГПД, в сільській місцевості практично відсутня.

До 1996 року на гурткову роботу в кожній сільській загальноосвітній школі I–II ступенів виділялось 0,5 вчительської ставки (9 год. на тиждень), а в загальноосвітній школі I–III ступенів 1–1,5 ставки (18–27 год. на тиждень). Через відсутність коштів, починаючи з 1996 року,

гуртки ліквідовано і нині їх не існує. До 2002 року частково вдавалося розв'язувати цю проблему коштом позашкільних навчальних закладів, наприклад, районних Центрив дитячої та юнацької творчості. Вони мали свої гуртки на базі сільських шкіл.

Але сьогодні, відповідно до Бюджетного кодексу України, «позашкільну освіту віднесено до видатків місцевих бюджетів (утримання шкіл, як уже відзначалося, було передано до районних бюджетів), що не враховується при визначенні обсягів міжбюджетних трансфертів на освіту» [328, с. 7]. Тому позашкільну освіту доводиться утримувати коштом видатків на загальну середню освіту або ж повністю покладатися на ситуативне розуміння цих проблем депутатами сільських і селищних рад (шляхом створення спільних програм територіальних громад), у яких грошей також не вистачає.

Мало місце і закриття позашкільних навчальних закладів. Так, з 1992 по 2000 роки мережа позашкільних навчальних закладів скоротилась на 8,6 %. Особливо постраждали центри (станції, клуби) технічної творчості. Їх кількість скоротилась на 17,7 %, юних натуралістів – на 27,8 %. Чисельність дітей, охоплених гуртковою роботою в ПНЗ з 1992 по 2000 роки, скоротилась на 23 % [276].

Заклади освіти «нового» типу працювали за робочими навчальними планами, розробленими на основі Типового навчального плану-схеми загальноосвітніх навчальних закладів з поглибленим вивченням предметів, гімназій, ліцеїв, колегіумів, спеціалізованих шкіл та профільних класів, затвердженого наказом Міністерства освіти і науки України від 25 квітня 2001 р. № 342, а також відповідних варіантів навчальних планів, затверджених Міністерством освіти України протягом 1993–1999 рр. із внесенням корективів щодо гранично допустимого і максимального обсягу навантажень, і наказом МОН України від 20 травня 2003 р. № 306 «Про затвердження Типових навчальних планів та організацію профільного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах».

Робочі навчальні плани закладів освіти «нового» типу передбачають у 5–11-х класах години для вивчення навчальних предметів інваріантної частини (75 % – 84 % годин), додатковий час на поглиблене вивчення предметів, введення профільного навчання, додаткових предметів та курсів за вибором (12,5 % – 15,4 % годин), факультативні, індивідуальні й групові заняття та консультації (5,4 % – 10,3 % годин). Цей «спектр» практично нічим не відрізняється від запровадженого ще з 2001 року Типового навчального плану III ступеня загальноосвітньої школи.

За відсутності стандартів і систем державного контролю за їх дотриманням практично всюди мала місце ситуація, коли діти в «ліцеї»

отримували загальноосвітню підготовку, а у звичайній загальноосвітній школі – «ліцейну», або поглиблену, профільну, тобто «елітну», кращу за якістю від середнього масового зразка. За таких «неточностей» у навчальних планах проблеми існували і з навчальними програмами, підручниками та посібниками для закладів освіти «нового» типу.

Навчання в таких закладах проводять зазвичай за шестиденним робочим тижнем. Заклади освіти нового типу забезпечують високий рівень якості освіти. Це досягається за рахунок відбору учнів, значного навчального навантаження та «самонавантаження» учнів, покращеної матеріальної бази, на якій здійснюється навчально-виховний процес, та професіоналізму педагогічних кадрів. Кількість учнів у таких закладах, які мають достатній та високий рівень навчальних досягнень і отримали свідоцтва з відзнакою та золоті й срібні медалі, значно більша, ніж середня по регіону. Після закінчення елітних навчальних закладів практично всі випускники (до 90 %) продовжують навчання у вищих навчальних закладах різних рівнів акредитації. Але, як уже зазначалося, кількість таких закладів і учнів у них у сільській місцевості мала, а тому їх «внесок» у регіональну освітянську статистику незначний.

Після закінчення основної школи сільські діти продовжують здобувати загальну середню освіту в загальноосвітніх навчальних закладах I–III ступенів – 70 %, у ПТУ – 14 %, у ВНЗ I–II рівнів акредитації – 12 %, у вечірніх (змінних) школах – 3 %, не здобувають загальної середньої освіти – 1 %. У тих регіонах, де поблизу немає ВНЗ I–II рівнів акредитації та ПТУ, в середніх школах продовжують навчання до 85 % випускників 9-х класів. Якщо ж у районному центрі є такі заклади, то в них навчаються до 40 % випускників основної школи.

Для випускників сільських середніх шкіл, які планують продовжити навчання в ПТУ або у ВНЗ I–II рівнів акредитації, проблем зі вступом до них зазвичай не існує. Вони з'являються в тих, хто хоче отримати вищу освіту у ВНЗ III–IV рівнів акредитації. Більшість випускників сільських шкіл не наважувалося вступати в нерівну боротьбу за місце на студентській лаві, а платне навчання для них переважно недосяжне. Лише близько 20 % випускників сільських шкіл отримували базову та повну вищу освіту [305]. Після закінчення середньої школи знайти роботу в селі надзвичайно складно, тому що є лише сезонна робота з оплатою праці на рівні мінімальної, а то й нижчої.

Фактично за останні два десятиліття в сільських регіонах країни зник основний, потужний масив освітніх потреб, який здатна була забезпечувати неререформована традиційна система загальної середньої освіти сільської місцевості, котрий об'єктувався в загальноосвітній

підготовці для одержання в майбутньому масових професій для колективного сільськогосподарського виробництва.

Аналіз статистичних даних та результатів дослідження дав змогу зробити висновок, що розвиток системи загальної середньої освіти сільської місцевості на зламі століть відбувався як стихійний (без державних та регіональних програм розвитку); процеси змінювання охопили всі сфери шкільної освіти і носили як прогресивний (зрідка) так і регресивний та адаптаційний характер; наявна система загальної середньої освіти сільської місцевості не повною мірою забезпечувала конституційне право громадян на загальну середню освіту, її високу якість та доступність.

### **2.3. Соціально-економічні умови функціонування і тенденції розвитку системи загальної середньої освіти сільської місцевості**

З раннього віку сільських дітей залучають до трудової діяльності, й вони стають часом чи не єдиними доглядачами худоби, птиці, присадибної ділянки. І тому не дивно, що рівень трудової активності сільських дітей перевищує аналогічні показники серед міських однолітків. Таке співвідношення має місце у будь-якій віковій категорії дітей незалежно від типу сім'ї, в якій вони виховуються.

Трудове навантаження на сільських дітей постійно зростає. Реформи аграрного сектору економіки країни привели до того, що в останні 15 років присадибні ділянки в середньому з 0,4 га зросли, як правило, до 1 га. Часто доводиться обробляти земельні наділи дідусів і бабусь, інших родичів. А оскільки кількість дітей у середньостатистичній сім'ї постійно зменшується, то навантаження на одну сільську дитину зросло у два і більше рази, ніж 15–20 років тому. Важливо також зазначити, що праця, яку виконують діти, переважно ручна, без елементів сучасних агротехнологій. Така праця не сприяє розвитку дитини, а лише виснажує її фізичні сили, забирає час, який можна було б витратити для організації духовного та інтелектуального розвитку. Надмірна праця не сприяє виробленню рис працелюбства, а часто служить причиною конфліктів та непорозумінь між батьками і дітьми. Це зумовлено економічною неефективністю сільськогосподарської ручної праці, і тому діти, особливо старшого віку, ставлять під сумнів її доцільність. Більш «сучасні», «механізовані» роботи, які в попередні роки традиційно виконували сільські школярі влітку на зернових токах, у будівельних бригадах тощо і могли заробити там «пристойні» гроші, не проводились через скорочення виробництва та хронічну заборгованість із заробітної плати у сільськогосподарських підприємствах, яка існувала в останні двадцять років.

Незважаючи на великі обсяги фізичної праці у присадибному господарстві, сільські діти мають багато вільного часу. У цьому немає суперечності, тому що весь позаурочний час сільської дитини є «вільним», адже традиційно сільські сім'ї не займаються спеціальною організацією вільного часу дітей. Тобто весь вільний час сільської дитини є неорганізованим.

Як показали дослідження, постійне відвідування закладів та установ культури, спорту, відпочинку зменшилося за останні роки в 5–10 разів. Так, «спортивні видовища, змагання, які відвідала сільська молодь (хоча б раз на рік), – 10,5 %; клуби, вечори відпочинку, дискотеки – 13,2 %; кіно – 11,5 %; концерти, художні виставки, картинні галереї – 6,5 %; музеї – 9,5 %; церкву – 54 %» [119, с. 35].

Уже з 6–7 класу сільські діти починають відвідувати так звані «дискотеки» в клубі свого або сусіднього села, які розпочинаються влітку не раніше 23<sup>00</sup> і тривають до 1–2-ї години ночі. «Дискотеки» зводяться до танців під магнітофон або CD-програвач, часто принесений самою молоддю. Іншими «культурними» центрами, де збирається молодь, є «бари», яких нині по кільку у кожному селі. У них постійно продають спиртні напої та сигарети. Діти найчастіше граються біля «барів», тому що там є освітлення й голосно звучить музика.

Села в нічний час не освітлюють, не контролюють. Юрби молоді приїжджають до сільських клубів або барів на мотоциклах, інколи – автомобілях, а в окремих регіонах навіть кіньми, на підводах. Біля клубів і барів часто бувають бійки, найчастіше між хлопцями з різних сіл. Все це сприяє поширенню дитячого алкоголізму і наркоманії, втягуванню дітей у злочинний світ.

Реальною альтернативою ситуації, яка склалась із дозвіллям сільської молоді, є організація вільного часу на базі шкіл. Але для цього потрібно створити відповідну нормативну базу і вирішити проблеми фінансування.

Медичне обслуговування сільських шкіл здійснюють фельдшерсько-акушерські пункти сіл та районні поліклініки. Медичні огляди дітей проводять раз на рік у приміщенні школи без застосування діагностичної апаратури. Тому такі огляди бригадами лікарів районної поліклініки є поверховими і часто неточними. Проте й вони реєструють в окремих регіонах значну кількість хворих (до 80 %) серед дітей усіх вікових груп.

В останні роки зросла кількість захворювань носоглотки (25–30 %). Гострі респіраторні захворювання провокують формування хронічних патологій, які приводять до швидкого стомлення, погіршення слуху, зниження працездатності. За останні сім років частота онкологічних

захворювань у дітей збільшилась на 13 %, хвороб ендокринної системи – на 29,5 %, хвороб крові – на 35,7 %, астми – на 40 %, а хвороб органів травлення – на 21,6 %. Тільки 30 % дітей, які вступають до школи, практично здорові, а до 8-го класу цей показник знижується до 6 %. Серед випускників шкіл уже понад 80 % дітей не можна назвати абсолютно здоровими. «До 15 відсотків учнів 1–4-х класів сільських масових шкіл потребують логопедичної допомоги, до 3 % мають затримки у розумовому розвитку. До 2 % учнів сільських шкіл є інвалідами» [305, с. 111].

Така статистика пояснюється трьома основними причинами:

– погіршенням соціального та матеріального стану значної частини громадян країни;

– відсутністю державної системи стимулювання здорового способу життя;

– недостатнім фінансуванням системи охорони здоров'я.

Відповідно до ст. 22 Закону України «Про загальну середню освіту» відповідальність за організацію харчування учнів у загальноосвітніх навчальних закладах покладається на засновників (власників), керівників цих навчальних закладів. Для сільської місцевості це означає, що відділи освіти районних державних адміністрацій та директори шкіл зобов'язані організувати харчування учнів. Проте у штатних розкладах шкіл посада кухаря вводиться лише за умови наявності груп подовженого дня. Оскільки їх практично немає в сільських школах, то законно утримувати кухаря у сільській школі немає можливості. Але тримати дитину у школі без гарячого харчування також нерозумно. Тому всю відповідальність за організацію харчування відділи освіти райдержадміністрації передавали «на місця», тобто на директорів шкіл, не виділяючи їм для цього ніяких коштів та юридичних повноважень.

Директори сільських шкіл для вирішення проблем харчування звертались до місцевих сільськогосподарських підприємств і шляхом укладання угод намагались розв'язати дві головні проблеми: утримання кухаря і плата за електроенергію для приготування їжі. Продукти для приготування обідів приносять батьки учнів, частково городину вирощують на пришкольніх ділянках або купують за гроші, зібрані батьками. Окремі сільськогосподарські підприємства також виділяють продукти у рахунок оплати праці батьків, за гроші або навіть безкоштовно.

Таким чином, зусиллями директорів шкіл харчування організоване практично в кожній сільській школі. Якість такого харчування невисока через відсутність коштів як у навчальних закладах, так і у батьків сільських дітей. Але шкільні обіди завжди свіжі, приготовлені із натуральних продуктів.



Окремі сільські регіони країни постраждали в результаті аварії на Чорнобильській АЕС. У навчальних закладах цих територій запроваджено безплатне для учнів харчування коштом державного бюджету. Проблем з організацією такого харчування не існує, і воно має високу якість. Контроль за якістю харчування учнів здійснюють органи охорони здоров'я.

Сільська школа завжди паралельно з основною, освітньою функцією виконувала надзвичайно важливі соціально-культурні та державотворчі функції. Останніми роками така тенденція посилилась, і сільська школа стала монополістом у цих сферах. Тому і не дивно, що більшість сільських жителів наявність школи в селі розцінює як факт присутності держави і проявів її соціальної турботи в конкретному населеному пункті.

Послаблення, а часто і повне припинення діяльності сільських клубів, бібліотек, «гуманітарних» підрозділів колгоспів (зникнення посад культорга, спортінструктора тощо) сприяло тому, що сучасна сільська школа стала єдиним соціально-культурно-освітнім центром на селі, яка пропагує цінності класичної та національної культури.

Школа часто залишається єдиною працюючою, причому високо-технологічною (тут працює 10–20 осіб з вищою освітою) установою. Вона почала також інтенсивно виконувати функцію збереження сільського устрою життя, сільської культури як фундаментального пласту національної культури українського народу.

Усі державні та народні свята відбуваються не лише за участю школи, а й найчастіше за її ініціативи та безпосередньої організації на її території або в приміщенні (в осінньо-зимовий період це здебільшого єдине громадське приміщення в селі, яке опалюється).

Сільська школа почала виконувати роль центру розвитку сільського соціуму та його духовного життя, взявши за основу педагогічні надбання та досвід О. А. Захаренка [116]. Нині сільська школа здатна допомогти українському суспільству в його становленні і розвитку.

Результати опитування сільської громадськості свідчать про негативне ставлення до можливого реформування сільських шкіл шляхом їх закриття або реорганізації і виявилися несподіваними для міських «аналітиків», які продовжують розглядати сільську школу лише як освітню установу, причому відсталу.

На запитання, чи задоволені батьки навчанням своєї дитини в школі, 90 % відповіли: «Так». 94 % батьків не хочуть переводити дитину до іншої школи і для 96 % неможливою здається сама думка про закриття школи. При цьому 87 % батьків переконані в тому, що ймовірно закриття школи призведе до зниження якості освіти, і лише 2 % за таких умов сподіваються на її підвищення. Батьки вважають, що «зникне

школа – село перетвориться на хутір, ніхто з молодих сімей не буде будуватися в такому селі», «школа в такому селі – єдине місце культури й освіти, куди сходяться не тільки учні, а й батьки, дідуся й бабусі» [305, с. 109]. Проте нормативного забезпечення нового статусу сільської школи як соціокультурного центру села ще немає, і це створює серйозні труднощі для його практичної реалізації.

Кількість населення сільських регіонів за останні десять років зменшилася майже на 20 %. Смертність перевищує народжуваність, і щорічно в середньостатистичному сільському адміністративному районі «зникає» одне невелике село на 500–800 жителів. Кількість учнів, які приходять навчатися у перші класи, майже вдвічі менша за кількість випускників 11-х класів. Теоретично в середньому за розмірами адміністративному районі щорічно зникає одна умовна школа на 180–200 учнів.

Соціально-демографічний склад населення значною мірою залежить від господарської діяльності самого населеного пункту (наявність промислових підприємств, залізниці, близькість до адміністративних центрів тощо). У регіонах, де існує лише сільськогосподарське виробництво, соціально-демографічна ситуація має багато спільних рис. «Сучасні сільські учні проживають у сім'ях з однією дитиною – 9,2 %, з двома дітьми – 55,2 %, з трьома і більше дітей – 35,6 %. Діти-сироти становлять 1 % від кількості учнів сільських шкіл, напівсиріт – 6 %. У неповних сім'ях проживає до 15 % учнів, у неблагополучних сім'ях – до 5 %. В окремих селах кількість учнів, які проживають у неблагополучних сім'ях, наближається до 20 – 25 %. Значна частина батьків сільських учнів зловживає спиртним. 84 % сімей сільських учнів проживають в окремих будинках. 61% батьків і 50 % матерів сільських учнів народилися в рідному селі, навчалися у цій самій школі і лише 11,5 % переїхали з інших населених пунктів. У 24,1 % сімей обоє батьків народилися і вирости в цьому самому селі. Постійну роботу мають лише 84 % батьків та 64 % матерів. У сільському господарстві працюють 56,1 % батьків і 46,0 % матерів, у соціальній сфері села – відповідно 4,8 % та 12,2 %. 2,5 % батьків займаються підприємницькою діяльністю» [305, с. 113].

Близько 13 % батьків мають лише неповну середню освіту, близько 6 % – повну вищу освіту, 27 % – неповну вищу (середню спеціальну освіту). В останніх двох категоріях жінок на 30 % більше, ніж чоловіків. Більшість сільських дітей проживає в малозабезпечених сім'ях, має право на отримання різних видів соціальної допомоги.

В останні роки поширилась міграція міських жителів у сільську місцевість на постійне проживання. Люди продають дорогі міські квартири і, купуючи дешеве житло в селі, розв'язують свої фінансові проблеми

на один-два роки. Разом із дорослими приїжджають у села і діти шкільного віку. Проблем із навчанням таких дітей дуже багато, адже ці сім'ї здебільшого неблагополучні.

Соціальне життя села в основному визначається станом економіки території, яка через специфіку інформаційно-транспортних комунікацій тяжіє до замкнутості і автономності.

Проблема рівного доступу до якісної освіти актуальна як для села, так і для міста. Але для сільської місцевості ця проблема найголовніша. На жаль, вона ще ніколи не була предметом серйозних наукових досліджень і досвіду її вирішення практично не існує.

Дивно, але цю надзвичайно складну проблему намагалися і намагаються розв'язати примітивними засобами. Для прикладу візьмемо задум програми «Шкільний автобус». Невже підвезення учнів з одних бідних сільських шкіл до інших, не менш занедбаних (без висококваліфікованих учителів, без навчальних кабінетів, сучасних бібліотек, без зміни філософії освіти), щось вирішить? У сільських школах, де навчається 150–200 учнів, проблем не менше, ніж у школах, де їх 75 чи 100. Або ще одна «свята» і «недоторканна» тема – комп'ютеризація, яка на практиці зводиться, в кращому разі, до факту появи в школі навчального комп'ютерного комплексу. Невже, якщо у кожній сільській школі з'явиться комп'ютер, то щось принципово зміниться на краще? Лише додасться головного болю директорів школи – де знайти фахівця (навіть у райцентрівських школах це зробити сьогодні практично неможливо). А програмно-методичне забезпечення, а зміна структури і методик викладання навчальних предметів? А якщо ще й Інтернет – то це пошук додаткових коштів на оплату користування мережею. Питання обслуговування, ремонту та придбання витратних матеріалів навіть не обговорюються.

Побіжний огляд цих двох основних модних тем свідчить про те, що йдеться поки що не про системні підходи і глибоку модернізацію систем освіти сільських регіонів, а лише про ефектні засоби вирішення дрібних другорядних проблем. У першому випадку – про засіб транспортування учнів до традиційної школи в сусідньому селі, а в другому – про засіб отримання додаткової, поки що педагогічно невпорядкованої інформації, значну частину якої складає «інформаційне сміття».

Саме тому проблему сільської освіти треба формулювати так: «Які моделі закладів та систем освіти доцільно обрати, щоб, вклавши у них кошти, матеріальні та людські ресурси, отримати освіту – доступну для сільської дитини, якісну та ефективну?». Не треба шукати міфічних способів економії на освіті. Адже всім відомо, що така економія для суспільства стає набагато дорожчою від будь-яких витрат на неї.

За останні два десятиліття в сільській місцевості відбулися глибокі процеси перерозподілу власності на землю – основний засіб виробництва. Як наслідок, у сучасних селах проживають власники або управляючі приватних сільськогосподарських підприємств, яким належать великі земельні ділянки (по кілька тисяч гектарів орної землі); фермери, які мають до 50 гектарів, а окремі з них разом із паями родичів та односельчан і до кількох сотень гектарів землі; одноосібники, котрі самостійно обробляють невеликі земельні наділи від 2 до 10 гектарів; орендодавці, які віддали свої земельні паї в оренду і фактично втратили право впливати на характер їх використання, перетворившись на найманих робітників або безробітних; селяни, які не мають земельних паїв і працюють за наймом у приватних сільськогосподарських підприємствах або у фермерів; переселенці із міст, які продали свої квартири і купили дешеве житло в селі, але погано знають уклад сільського життя; «дачники», які майже постійно мешкають у селі; сільська інтелігенція, яка також не має земельних паїв і чисельність якої постійно зменшується; сільські мешканці, котрі постійно або сезонно працюють за межами села, в якому проживають тощо.

Закономірно, що різний соціально-майновий стан жителів сучасного села призвів до того, що різні соціальні групи мають освітні потреби, які значною мірою різняться між собою.

Проблеми ще більше ускладнилися через різке скорочення сільськогосподарського виробництва і як наслідок – демографічну кризу в сучасних селах.

Активне сільське населення почало шукати роботу в містах і пов'язувати своє подальше життя та життя своїх дітей з містом. Тому сучасній сільській школі доводиться навчати дітей бути успішними як в селі, так і в місті.

Ще на початку 1999 року, проаналізувавши перші соціально-економічні наслідки реформування аграрного сектору економіки країни, які проявилися в інтенсивному формуванні в сільській місцевості соціальних груп з різним соціально-економічним статусом, а тому й різними освітніми потребами, вдалося виявити основну організаційну суперечність системи загальної середньої освіти сільської місцевості.

Ця суперечність між необхідністю забезпечити надання надзвичайно широкого спектру освітніх послуг різноманітної якості (зокрема й надзвичайно високої) і неможливістю це зробити на рівні кожної сільської школи.

Основною є саме ця суперечність, а не матеріальна база чи якість педагогічних кадрів. Сьогодні окремі (на жаль, лише окремі) сільські

школи (так склалося ситуативно) мають набагато кращу матеріальну базу, якість педагогічних кадрів, умови для навчання й виховання учнів, ніж деякі міські школи, де проблеми інші, але їх не менше і вони не менш гострі. Проте це не дає можливості сучасній сільській школі розвиватися і надавати розширений спектр освітніх послуг.

Аналіз соціально-економічного розвитку сільських регіонів і наслідків його впливу на шкільну освіту дав змогу зробити висновок, що визначальним чинником змін, які відбулися в системі загальної середньої освіти сільської місцевості в кінці ХХ століття і продовжуються в наш час, є реформування аграрного сектору економіки країни; розвиток системи загальної середньої освіти сільської місцевості відбувається як ускладнення її структури, тобто шляхом виникнення в межах загальноосвітніх шкіл нових спеціалізованих складників – освітніх інституцій (модулів) та створення окремих загальноосвітніх навчальних закладів нового типу (ліцеїв, гімназій, навчально-виховних об'єднань та комплексів); мали місце поодинокі спроби організувати освітній процес за межами окремої сільської школи на просторі територіальних систем освіти; загострилися традиційні та виникли нові суперечності.

Результати аналізу стану системи загальної середньої освіти сільської місцевості дозволяють виділити в її новітній історії (з 1991 р. по сьогоднішній день) кілька якісно відмінних станів.

Традиційною системою загальної середньої освіти сільської місцевості (СЗСОСМ (Т)) ми назвали ту, яка існувала в Україні з 1991 до 1997 року. Тобто до початку радикальних соціально-економічних реформ в аграрному секторі економіки України.

Сучасною системою загальної середньої освіти сільської місцевості (СЗСОСМ (С)) названо систему, яка склалася в Україні в період інтенсивних реформ аграрного сектору економіки країни, тобто період з 1997 по 1999 роки. У переважній більшості регіонів країни саме така система загальної середньої освіти сільської місцевості існує і сьогодні.

Інноваційною системою загальної середньої освіти сільської місцевості (СЗСОСМ(ІН)) ми назвали систему, яку в період з 1999 по 2004 рік розбудував автор дослідження на експериментальному педагогічному майданчику МОН України у Ставищенському районі Київської області. У даний час переважна більшість регіонів країни розбудовує в сільській місцевості саме таку систему загальної середньої освіти, у тому числі і завдяки організаційно-методичним заходам, які ось уже майже п'ятнадцять років ми здійснюємо (авторські семінари, майстер-класи, публікації тощо).

Описану вище існуючу в Україні практику шкільної освіти сільської місцевості відтворимо у форматі інституційної моделі системи загальної середньої освіти сільської місцевості – ІМ СЗСОСМ. До структури ІМ СЗСОСМ входять складники різних типів: навчально-виховні моменти – НВМ; навчально-виховні заняття – НВЗ; навчально-виховні курси – НВКН; навчальні роки – НРН; ступені шкіл – СШН; цілісні освітні системи – ЦОС, у т. ч. загальноосвітні навчальні заклади – ЦОС ЗНЗ та їх об'єднання.

У межах даного дослідження розглянемо особливості освітньої діяльності учнів та вчителів, замінивши освітню активність батьків та суспільства відповідними потоками освітніх ресурсів. Таку можливість нам надає модель системи загальної середньої освіти, розкрита у визначенні системи загальної середньої освіти сільської місцевості.

Введемо деякі умовні позначення. Наведені вище артефакти та тенденції змін освітнього життя країни свідчать про те, що сучасні учні можуть здобувати загальну середню освіту в одному окремому навчальному закладі, який будемо називати основним і позначимо цифрою 1, а також одночасно ще додатково навчатися в одному чи у кількох навчальних закладах, які будемо називати додатковими і позначимо цифрою 2. Отже, перший індекс загального вигляду умовного позначення складника структури системи загальної середньої освіти сільської місцевості може мати два значення – 1 або 2.

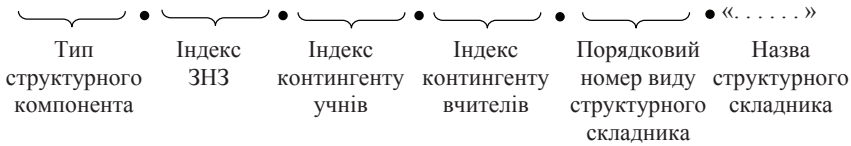
Другий індекс вказує на особливості організації учнівського контингенту. Якщо має місце освітня діяльність окремого учня, використаємо для позначення цифру 1, якщо освіту здобуває одночасно група учнів, менша за клас, – 2; клас – 3; група учнів кількох різних класів – 4; учнівський колектив навчального закладу – 5.

Третій індекс характеризує особливості організації діяльності педагогічного колективу. Для позначення складника структури СЗСОСМ, в якому здійснює освітню діяльність один вчитель, будемо використовувати цифру – 1; ситуативна група вчителів – 2; постійна група вчителів, які навчають учнів одного класу, – 3; 4 – група вчителів, які навчають учнів кількох класів певного ступеня школи; 5 – педагогічний колектив навчального закладу.

Четвертим індексом є порядковий номер певного виду того самого типу складників структур СЗСОСМ.

П'ятим індексом (у вигляді тексту) є назва структурного компонента.

Враховуючи описані вище пропозиції щодо цифрового кодування інформації, загальний вигляд умовного позначення складника структури СЗСОСМ подамо схематично (рис. 2.1).



*Рис. 2.1. Загальний вигляд умовного позначення складника структури СЗСОСМ*

Опишемо за допомогою запропонованої інституційної моделі традиційну систему загальної середньої освіти сільської місцевості, тобто СЗСОСМ (Т).

До складу ІМ СЗСОСМ (Т) входять:

- Рівень «освітні мікроінституції»:
  - НВМ 1.1.1.1 «Індивідуальна робота вчителя і учня на НВЗ»
  - НВМ 1.1.1.2 «Індивідуальна робота вчителя і учня після НВЗ»
  - НВМ 1.2.1.1 «Робота вчителя з ситуативною групою учнів на НВЗ»
  - НВМ 1.2.1.2 «Робота вчителя з ситуативною групою учнів після НВЗ»
  - НВМ 1.3.1.1 «Робота вчителя з класом під час НВЗ»
- Рівень «освітні мезоінституції»:
  - НВЗ 1.3.1.1 } «Навчальне заняття»
  - НВЗ 1.3.1.2 }
  - НВЗ 1.4.1.2 } «Виховний захід»
  - НВЗ 1.5.2.2 }
  
  - НВЗ 1.2.1.1 } «Гурток»
  - НВЗ 1.4.1.1 }
  
  - НВК1 1.3.1.1 } «Стандартний навчальний курс з предмета»
  - ..... }
  - НВКН 1.3.1.1 }
  
  - НВК 1.3.1.2 } «Програма (курс) виховання»
  - НВК 1.4.1.2 }
  - НВК 1.4.2.2 }
  - НВК 1.5.2.2 }
  
  - НР1 1.3.3.1 } «Навчальний рік»
  - ..... }
  - НР11 1.3.3.1 }
  
  - СШ1 1.4.4.1 «Школа I ступеня»
  - СШ2 1.4.4.1 «Школа II ступеня»
  - СШ3 1.4.4.1 «Школа III ступеня»
- Рівень «освітні макроінституції»:
  - ЦОС ЗНЗ 1.5.5.1 «Загальноосвітня школа».

Використовуючи цей самий методологічний підхід опишемо сучасну систему загальної середньої освіти сільської місцевості – СЗСОСМ (С), яка склалась в Україні на межі ХХ та ХХІ століть.

До складу ІМ СЗСОСМ (С) входять:

• Рівень «структурні елементи»:

- НВМ 1.1.1.1 «Індивідуальна робота вчителя і учня на НВЗ»
- НВМ 1.1.1.2 «Індивідуальна робота вчителя і учня після НВЗ»
- НВМ 1.2.1.1 «Робота з ситуативною групою учнів на НВЗ»
- НВМ 1.2.1.2 «Робота з ситуативною групою учнів після НВЗ»
- НВМ 1.2.1.3 «Робота з постійними групами учнів на НВЗ»
- НВМ 1.3.1.1 «Робота вчителя з класом під час НВЗ»

• Рівень «освітні мезоінституції»:

- НВЗ 1.3.1.1            «Навчальне заняття»
- НВЗ 1.3.1.2            }  
НВЗ 1.4.1.2            }    «Виховний захід»  
НВЗ 1.5.2.2            }
- НВЗ 1.2.1.3            }  
НВЗ 1.4.1.3            }    «Гурток»
- НВЗ 1.2.1.4            }  
НВЗ 1.4.1.4            }    «Факультатив»
- НВЗ 1.1.1.5            «Індивідуальна година»
- НВЗ 1.2.1.6            }  
НВЗ 1.4.1.6            }    «Курс за вибором»
- НВК1 1.3.1.1            }  
.....                    }    «Стандартний навчальний курс із предмета»  
НВКН 1.3.1.1            }
- НВК 1.3.1.2            }  
НВК 1.4.1.2            }    «Програма (курс) виховання»  
НВК 1.4.2.2            }  
НВК 1.5.2.2            }
- НВК1 1.3.1.3            }  
.....                    }    «Адаптований навчальний курс з предмета»  
НВКН 1.3.1.3            }
- НВК1 1.3.1.4            }  
.....                    }    «Поглиблений навчальний курс з предмета»  
НВКН 1.3.1.4            }



НВК 1.2.1.5 }  
НВК 1.3.1.5 } «Курс допрофесійної підготовки»  
НВК 1.4.1.5 }

НВК 1.2.1.6 }  
НВК 1.3.1.6 } «Курс професійної підготовки»  
НВК 1.4.1.6 }

НР1 1.3.3.1 }  
..... } «Навчальний рік»  
НР11 1.3.3.1 }

СШ1 1.4.4.1 «ЗОШ I ступеня»  
СШ2 1.4.4.1 «ЗОШ II ступеня»  
СШ2 1.4.4.2 «Гімназія»  
СШ3 1.4.4.1 «ЗОШ III ступеня»  
СШ3 1.4.4.2 «Гімназія»  
СШ3 1.4.4.3 «Ліцей»

• Рівень «освітні макроінституції»:  
ЦОС ЗНЗ 1.5.5.1 «Загальноосвітня школа»  
ЦОС ЗНЗ 1.5.5.2 «Гімназія»  
ЦОС ЗНЗ 1.5.5.3 «Ліцей»  
ЦОС ЗНЗ 1.5.5.4 «Навчально-виховний комплекс»

Скориставшись ІМ СЗСОСМ і порівнявши структуру СЗСОСМ (Т) та СЗСОСМ (С), робимо такі висновки стосовно тенденцій змінювання системи загальної середньої освіти сільської місцевості на зламі століть:

– на всіх ієрархічних рівнях СЗСОСМ відбуваються як прогресивні, так і регресивні зміни, зумовлені відсутністю стаціонарних потоків освітніх ресурсів та постійним зростанням індивідуальних і суспільних вимог до результатів освітньої діяльності;

– соціально-майнові розшарування в суспільстві та розвиток психолого-педагогічної діагностики спричинили інтенсивні процеси диференціації учнівських контингентів на рівні класів та навчальних закладів в цілому, а також (зрідка) і на міжшкільному рівні;

– на всьому просторі СЗСОСМ поряд із традиційними починають з'являтися нові стаціонарні та ситуативні структурні складники (в т. ч. і на рівнях, вищих за рівень загальноосвітніх навчальних закладів), які здатні надавати спектр нових освітніх послуг, обслуговуючи тим самим нові освітні потреби диференційованих учнівських потоків.

Через стихійність процесів змінювання та за відсутності державних і регіональних програм (концепцій) реформування системи загальної середньої освіти сільської місцевості в цей період загострилися традиційні та виникли нові суперечності між:

– необхідністю забезпечувати надання надзвичайно широкого спектра освітніх послуг і неможливістю це зробити на рівні кожної сільської школи;

– постійно зростаючими вимогами суспільства до особистості та неможливістю засобами існуючої системи загальної середньої освіти сільської місцевості забезпечити сільським дітям високий рівень якості та доступності освіти;

– кардинальними змінами, які відбуваються в останні десятиліття в соціально-економічній, техніко-технологічній і комунікаційно-інформаційній сферах суспільного життя країни, та усталеними організаційними засадами шкільної освіти сільської місцевості;

– наявністю потужного масиву змін у практиці шкільної освіти сільської місцевості та відсутністю педагогічної теорії, здатної створювати цілісні об'єктивні уявлення про її стан і розвиток в умовах динамічного зовнішнього середовища та зростаючої активності суб'єктів освітнього процесу;

– необхідністю запровадження прогресивних змін у шкільній освіті сільської місцевості та відсутністю ефективних механізмів її реформування;

– прагненням педагогічної спільноти до покращення шкільної освіти та відсутністю зразків передового педагогічного досвіду у сфері забезпечення якісної і доступної загальної середньої освіти в сільській місцевості в сучасних умовах;

– необхідністю управляти масивом стихійних змін в освітніх системах та принциповою неможливістю робити це з єдиного центру через різні умови, механізми залучення ресурсів та перспективи розвитку різних (традиційних і нових) структурних складників.

Використовуючи теорію БМ-систем, здійснено екстраполяцію виявлених тенденцій змінювання СЗСОСМ і виявлено основні ознаки інноваційної (ІН) системи загальної середньої освіти сільської місцевості – СЗСОСМ (ІН), якими вона повинна володіти, щоб забезпечити розв'язання названих вище суперечностей.

Екстраполяція наявних тенденцій змінювання дала змогу зробити висновки щодо основних характеристик інноваційної системи загальної середньої освіти сільської місцевості – СЗСОСМ (ІН):

– розвиток системи освіти у подальшому (починаючи з першого десятиліття ХХІ ст.) буде відбуватися шляхом виникнення (поряд із традиційними) великої кількості нових, добре упорядкованих стаціонарних і ситуативних її складників, встановлення горизонтальних і вертикальних зв'язків кооперації й координації між ними, тобто створення освітніх мереж;

– диференціація учнівських контингентів буде поглиблюватися через формування стаціонарних та ситуативних учнівських потоків, що спричинить подальшу диференціацію освітнього процесу аж до

формування індивідуальних освітніх траєкторій та створення сприятливих умов для розвитку особистості учня;

– диференційований освітній процес вийде за межі навчальних закладів і відбуватиметься на всьому просторі територіальних систем освіти, які існуюватимуть у вигляді територіальних освітніх (навчально-виховних) систем;

– нові складники структури та система освіти у цілому перейдуть у рівноважний стаціонарний стан і стануть виступати суб'єктами гарантії конституційного права громадян на загальну середню освіту в сільській місцевості, забезпечуючи значно кращі умови та результати освітньої діяльності, ніж загальноосвітні навчальні заклади, що діють окремо;

– з'являться нові механізми комунікаційних зв'язків, які уможливлять безперешкодний доступ до освітніх інституцій;

– управління розвитком системи освіти, в т. ч. загальноосвітніх навчальних закладів, їх підсистем, а також об'єднань (загальноосвітніх навчальних закладів, установ освіти, їх підрозділів тощо) буде здійснюватися не із єдиного центру, а із великої кількості центрів управління розвитком на всіх ієрархічних рівнях системи, які будуть координувати свої дії та кооперувати ресурси, створюючи відповідні мережеві (сіткові) управлінські структури та механізми.

### **Висновки до другого розділу**

Виконаний етап дослідження дав змогу розкрити структуру системи загальної середньої освіти сільської місцевості на різних етапах її розвитку, з'ясувати тенденції змінювання та основні характеристики її нового інноваційного стану.

Використовуючи інституційну модель, вдалося виділити три якісно відмінних етапи розвитку системи загальної середньої освіти сільської місцевості. До 1997 року – початку радикальних соціально-економічних реформ в аграрному секторі економіки країни – існувала традиційна система загальної середньої освіти сільської місцевості (СЗСОСМ (Т)). З 1997 р. до 1999 р. відбувалося формування сучасної системи загальної середньої освіти сільської місцевості (СЗСОСМ (С)). З 1999 року і до теперішнього часу відбувається формування інноваційної системи загальної середньої освіти сільської місцевості (СЗСОСМ (ІН)), в т. ч. і завдяки педагогічному експерименту, який проводився в рамках даного дослідження.

У ході констатувального педагогічного експерименту було з'ясовано, що кількість видів структурних складників СЗСОСМ (С), порівняно із СЗСОСМ (Т) значно зростає: освітніх мікроінституцій збільшилося на 20 %, освітніх мезоінституцій – на 113 %, освітніх макроінституцій – на 300 %.

З'ясовано такі тенденції змінювання системи загальної середньої освіти сільської місцевості на зламі століть: на всіх її ієрархічних рівнях відбуваються як прогресивні, так і регресивні зміни, зумовлені відсутністю

стаціонарних потоків освітніх ресурсів та постійним зростанням індивідуальних і суспільних вимог до результатів освітньої діяльності; соціально-майнові розшарування в суспільстві та розвиток психолого-педагогічної діагностики спричинили інтенсивні процеси диференціації учнівських контингентів на рівні класів та навчальних закладів у цілому, а також (зрідка) і на міжшкільному рівні; на всьому її просторі, поряд із традиційними, з'являються нові стаціонарні та ситуативні структурні складники (в т. ч. і на рівнях вищих за рівень загальноосвітніх навчальних закладів), які здатні надавати спектр нових освітніх послуг, обслуговуючи тим самим нові освітні потреби диференційованих учнівських потоків.

Екстраполяція наявних тенденцій змінювання дала нам змогу зробити висновки щодо основних характеристик інноваційної системи загальної середньої освіти сільської місцевості. З'ясовано, що:

- розвиток система освіти у подальшому (починаючи з першого десятиліття XXI ст.) буде відбуватися шляхом виникнення (поряд із традиційними) великої кількості нових, добре упорядкованих стаціонарних і ситуативних її складників, встановлення горизонтальних і вертикальних зв'язків кооперації й координації між ними, тобто створення освітніх мереж;

- диференціація учнівських контингентів буде поглиблюватися через формування стаціонарних та ситуативних учнівських потоків, що спричинить подальшу диференціацію освітнього процесу аж до формування індивідуальних освітніх траєкторій та створення сприятливих умов для розвитку особистості учня;

- диференційований освітній процес вийде за межі навчальних закладів і відбуватиметься на всьому просторі територіальних систем освіти, які існуватимуть у вигляді територіальних освітніх (навчально-виховних) систем;

- нові складники структури та система освіти у цілому перейдуть у рівноважний стаціонарний стан і стануть суб'єктами гарантії конституційного права громадян на загальну середню освіту в сільській місцевості, забезпечуючи значно кращі умови та результати освітньої діяльності, ніж загальноосвітні навчальні заклади, що діють окремо;

- з'являться нові механізми комунікаційних зв'язків, які уможливлять безперешкодний доступ до освітніх інституцій, які надають ту чи іншу освітню послугу;

- управління розвитком системи освіти, в т. ч. загальноосвітніх навчальних закладів, їх підсистем, а також об'єднань (загальноосвітніх навчальних закладів, установ освіти, їх підрозділів тощо), буде здійснюватися не із єдиного центру, а із великої кількості центрів управління розвитком на всіх ієрархічних рівнях системи, які будуть координувати свої дії та кооперувати ресурси, створюючи відповідні мережеві (сіткові) управлінські структури та механізми.

Основні наукові результати розділу опубліковано в працях [237; 238; 265].

## Розділ 3

### СТРУКТУРА, ОРГАНІЗАЦІЙНІ ФОРМИ ТА НОРМАТИВНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ІННОВАЦІЙНОЇ СИСТЕМИ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ СІЛЬСЬКОЇ МІСЦЕВОСТІ

#### 3.1. Морфологічні особливості структури інноваційної системи загальної середньої освіти сільської місцевості

Для того, щоб традиційна система загальної середньої освіти сільської місцевості змогла забезпечувати надання нового спектру освітніх послуг, який якісно і кількісно змінився за останні роки, недостатньо її адаптувати до нових соціально-економічних умов функціонування. Потрібно здійснити розбудову якісно іншої освітньої системи зі значно ширшими потенційними можливостями (з позицій теорії БМ-систем – з більш потужною потенційною базовою організаційною культурою).

У працях вітчизняних та зарубіжних учених глибоко досліджено питання розвитку та реформування освіти [19; 136; 147; 148; 166; 346; 371; 444; 448; 453; 456; 457; 458; 464; 467; 468; 473]; проектування в освіті [65; 164; 393; 436]; запровадження профільного навчання [426; 441; 445; 460; 463].

Результати проведеного аналізу дозволяють стверджувати, що суб'єктом гарантій права на загальну середню освіту в традиційній системі загальної середньої освіти виступає загальноосвітня школа, в сучасній – загальноосвітній навчальний заклад (школа, ліцей, гімназія тощо), тобто окремий навчальний заклад, за яким де-факто закріплюється зона обслуговування – сільський населений пункт або його частина. Але можливості окремого (автономного) навчального закладу щодо надання розширеного спектру освітніх послуг вже повністю вичерпались у минулому десятилітті.

Тому, як зазначалось раніше, після аналізу стану реальних територіальних систем загальної середньої освіти в сільській місцевості автором дослідження в 1999 році було запропоновано принципово інший підхід до розбудови системи загальної середньої освіти в сільській місцевості: суб'єктом гарантій конституційного права громадян на отримання загальної середньої освіти в сільській місцевості має стати система освіти адміністративного району, а не окрема сільська школа [255].

Таку територіальну освітню систему адміністративного району ми ще називаємо районним освітнім округом, або глобальною сільською

школою-мережею [235; 237; 245; 262]. Модель глобальної сільської школи-мережі стала переможцем Всеукраїнського конкурсу моделей сучасних сільських шкіл (2006 р.).

Яким є головний, загальний принцип структурування в СЗСОСМ? Результати описаного вище аналізу тенденцій змінювання інституційного освітнього середовища сільського учня дозволяють стверджувати, що це середовище розвивається як сукупність зон порядку, створених завдяки функціонуванню освітніх інституцій різних типів – мікроінституцій, мезоінституцій, макроінституцій, здатних забезпечувати одержання тих чи інших освітніх послуг (той чи інший результат освітньої діяльності – РОД), або виконувати чітко визначені функції.

Зазвичай компонентами будь-якої системи, в т. ч. і системи освіти, можна вважати лише ті її частини, які самі здатні бути носіями інтегральних загальносистемних цінностей. Таким чином, працює загальний підхід – система складається із стаціонарних компонентів, а самі компоненти – з елементів, тобто найпростіших частинок, які не є ні джерелами, ні носіями загальносистемних цінностей.

Здійснивши порівняння структури ІМ СЗСОСМ із структурою внутрішнього простору БМ-систем, дійшли висновку, що структурними компонентами системи загальної середньої освіти сільської місцевості є функціональні модулі. Враховуючи природу системи, такі модулі ми називаємо освітніми, принцип розбудови структури освітньої системи – принципом модульності. Згідно із цим принципом моделлю освітньої системи є сітка або мережа, у зонах порядку яких знаходяться стаціонарні впорядковані зони – освітні модулі (інституції) різних рівнів. Освітні модулі (інституції) є структурними компонентами освітньої системи і забезпечують надання тієї чи іншої освітньої послуги. Вони здатні існувати досить тривалий час – від кількох десятків хвилин (тривалість одного стандартного навчального заняття) аж до кількох років (тривалість навчання в ступенях загальноосвітньої школи) і постійно відтворюватись знову і знову як незмінні сутності, котрі мають сталий склад і структуру.

Освітні модулі, як і цілісні освітні системи, також можуть мати внутрішню мережеву структуру і складатися з освітніх вузлів – зон короткотривалої впорядкованості у дискретному невпорядкованому просторі освітніх ресурсів, де вони взаємодіють, утворюючи результати освітньої діяльності – РОДІ. Освітні вузли є структурними елементами освітньої системи, не мають властивостей стаціонарності, можуть відтворюватись лише із зміненими сутностями (законами самоорганізації, тобто СО-законами) і здатні забезпечувати досягнення лише окремих освітніх завдань у рамках конкретної освітньої мети, яку можна реалізувати лише

через функціонування освітнього модуля і яка втілюється в конкретній освітній послугі. Освітні вузли є короткотривалими утвореннями й існують від кількох секунд (жест, погляд, рух, дія, демонстрація тощо) до кількох хвилин (дослід, гра, етап навчального заняття тощо).

Простір між освітніми модулями та освітніми вузлами є стихійним, неупорядкованим і складається з потоків освітніх ресурсів, елементами якого є окремі освітні ресурси. Як уже зазначалося раніше, роль неупорядкованих зон освітнього середовища різко зростає в демократичному інформаційному суспільстві і зумовлює необхідність реформування освіти – інституцій та цілісних освітніх систем в напрямку створення освітніх мереж. Освітні модулі є конкретною формою існування функціональних модулів (ФМ), а освітні вузли – вузлів В4 освітніх мереж, що впливає з основних положень теорії БМ-систем.

Через те, що освітні модулі мають властивості стаціонарності, а освітні вузли їх не мають, ми використовуємо поняття модульності при розкритті сутності освітніх інституцій та цілісних освітніх систем і не акцентуємо увагу на освітніх вузлах, особливо коли йдеться саме про таке складне поняття, як «система освіти».

Навпаки, роль освітніх вузлів неймовірно зростає і стає рівнозначною ролі освітніх модулів, коли ми досліджуємо (створюємо) освітні технології, тобто моделюємо спільну освітню діяльність суб'єктів освіти, яка не є предметом дослідження в даній монографії.

Зміст (сутність, природа) конкретної освітньої інституції розкривається через нормативно-організаційний комплекс та механізми ресурсного забезпечення освітньої діяльності: кадрового, інформаційного, матеріально-технічного та фінансового.

Нормативно-організаційний комплекс освітньої інституції включає в себе законодавчо-нормативні та організаційно-педагогічні засади функціонування. Законодавчо-нормативні засади знаходить своє відображення у статуті або положенні про даний освітній модуль, в освітніх законах, рішеннях, наказах, інструкціях, навчальних програмах тощо. Стосовно організаційних засад функціонування освітніх інституцій, то вони знаходять своє відображення в технологіях, режимах, методиках, розкладах освітньої діяльності тощо (рис. 3. 1).

На основі аналізу результатів соціально-педагогічних спостережень, проведених у рамках даного дослідження, стверджуємо, що рушійною силою змін структури СЗСОСМ, тобто трансформації її з СЗСОСМ (Т) в СЗСОСМ (С) і в подальшому в СЗСОСМ (ІН), стали зміни в зовнішньому середовищі освітніх систем, що проявилось у новому освітньому ресурсі – суттєвому збільшенні простору свободи для всіх суб'єктів

освітнього процесу. Цей процес дуже швидко розвивався на ґрунті соціально-економічної диференціації соціуму та втрати освітньою системою монополії на освітні ресурси і впливи на підростаюче покоління.

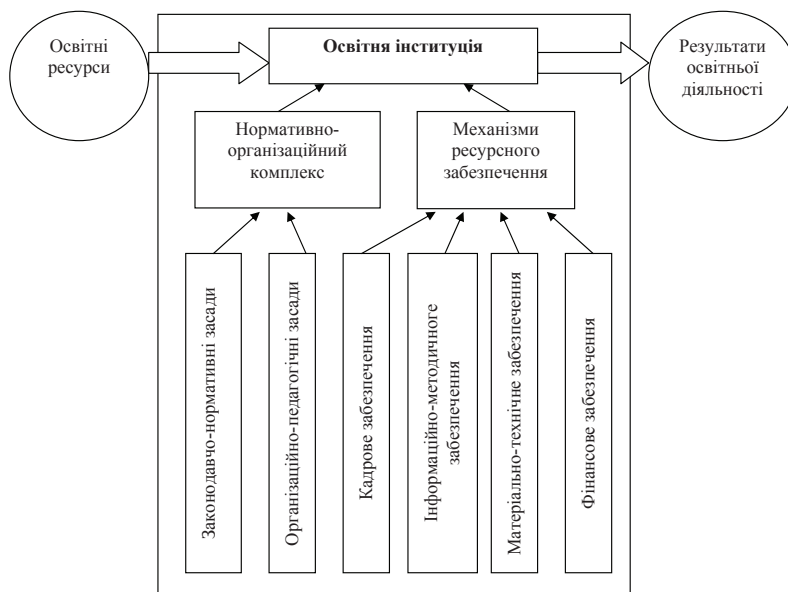


Рис. 3.1. Структура освітньої інституції

З позиції теорії БМ-систем мало місце прищеплення до БОК освітньої системи нової цінності (закону самоорганізації (організаційного принципу) –  $X_k$ ), яку в загальному вигляді можна означити як «свобода вибору».

Право на свободу вибору було законодавчо закріплене в законі України «Про освіту». Згідно зі ст. 51 цього закону вихованці й учні отримали право на «вибір закладу освіти, форми навчання, освітньо-кваліфікаційних програм, позакласних занять» [114, с. 19]. Згідно зі ст. 29 Закону України «Про загальну середню освіту» батьки отримали право «вибирати навчальні заклади та форми навчання для неповнолітніх дітей» [114, с. 62]. У ст. 55 Закону України «Про освіту» педагогам гарантовано право на «вільний вибір форм, методів, засобів навчання, виявлення педагогічної ініціативи» [114, с. 21].

Революційні позитивні наслідки, до яких це привело, стають помітними, якщо проаналізувати зміни індивідуальних освітніх траєкторій учнів загальноосвітніх навчальних закладів в останні два десятиліття.



У СЗСОСМ (Т) індивідуальна освітня траєкторія учня виглядає як сукупність традиційних уроків, стандартних навчальних курсів, навчальних років і ступенів загальноосвітньої школи. Вона є однаковою для всіх учнів. У СЗСОСМ (С) індивідуальна освітня траєкторія учня є сукупністю різноманітних навчальних занять (не лише уроків!), обов'язкових і факультативних курсів, навчальних років і різноманітних ступенів освіти або різноманітних навчальних закладів. Вона є однаковою для тих чи інших диференційованих потоків учнів – спостерігається зародження профільного навчання.

Стосовно процесу здобуття освіти в СЗСОСМ (ІН) індивідуальна освітня траєкторія учня – це розгорнута в часі сукупність послідовно і паралельно з'єднаних між собою освітніх інституцій, у яких учень здійснює освітню діяльність, здобуваючи той чи інший вид освіти.

Враховуючи тенденції змінювання СЗСОСМ та враховуючи необхідність розв'язання суперечностей системи, робимо висновок: в СЗСОСМ (ІН) індивідуальна освітня траєкторія учня є сукупністю різноманітних навчальних занять, обов'язкових і факультативних навчальних курсів, які учень може відвідувати в різних загальноосвітніх навчальних закладах, навчальних років, різноманітних ступенів та різноманітних навчальних закладів, а також різноманітних територіальних освітніх систем. Кожен учень, який здобуває освіту в СЗСОСМ (ІН), має потенційні можливості розбудовувати власну неповторну індивідуальну освітню траєкторію.

Для того, щоб створити відповідні умови для ефективного освітнього процесу, який «вирвався» із жорстких, можна сказати «вікових», кордонів окремого навчального закладу на простір територіальних освітніх систем, потрібно здійснити упорядкування нового освітнього середовища, визначити його оптимальні межі, унормувати, спроектувати окремі освітні інституції та цілісні освітні системи, створити їх на практиці, перевірити ефективність функціонування.

Для створення інституційної моделі СЗОСМ (ІН) стало необхідним внесення окремих доповнень до наборів індексів загального вигляду умовного позначення складника структури СЗСОСМ (рис. 2. 1):

– другий індекс – «індекс контингенту учнів» доповнено додатковими цифровими позначеннями: 6 – група учнів одного класу різних навчальних закладів; 7 – група учнів різних класів різних навчальних закладів;

– третій індекс – «індекс педагогічних колективів», доповнено додатковими цифровими позначеннями: 6 – група учителів з різних навчальних закладів, які навчають учнів певного класу (ступеня школи); 7 – педагогічний колектив об'єднання навчальних закладів.

Таким чином, до складу ІМ СЗСОСМ (ІН) входять такі складники:

• Рівень «освітні мікроінституції»:

НВМ 1.1.1.1 }  
НВМ 2.1.1.1 } «Індивідуальна робота вчителя і учня на НВЗ»

НВМ 1.1.1.2 }  
НВМ 2.1.1.2 } «Індивідуальна робота вчителя і учня після НВЗ»

НВМ 1.2.1.1 }  
НВМ 2.2.1.1 } «Робота вчителя з ситуативною групою учнів на НВЗ»

НВМ 1.2.1.2 }  
НВМ 2.2.1.2 } «Робота вчителя з ситуативною групою учнів після НВЗ»

НВМ 1.2.1.3 «Робота вчителя з постійними групами учнів на НВЗ»

НВМ 1.3.1.3 }  
НВМ 1.3.1.3 } «Робота вчителя з класом під час НВЗ»

Рівень «освітні мезоінституції»:

НВЗ 1.3.1.1 «Навчальне заняття»

НВЗ 1.3.1.2 }  
НВЗ 1.4.1.2 }  
НВЗ 1.5.2.2 } «Виховний захід»  
НВЗ 2.3.1.2 }  
НВЗ 2.7.1.2 }

НВЗ 1.2.1.3 }  
НВЗ 1.4.1.3 } «Гурток»  
НВЗ 2.6.1.3 }  
НВЗ 2.7.1.3 }

НВЗ 1.2.1.4 }  
НВЗ 1.4.1.4 } «Факультатив»  
НВЗ 2.6.1.4 }  
НВЗ 2.7.1.4 }

НВЗ 1.1.1.5 }  
НВЗ 2.1.1.5 } «Індивідуальна година»

НВЗ 1.2.1.6 }  
НВЗ 1.4.1.6 } «Курс за вибором»  
НВЗ 2.6.1.6 }  
НВЗ 2.7.1.6 }

HBK1 1.3.1.1. ..... HBKN 1.3.1.1 HBK1 2.3.1.1 ..... HBKN 2.3.1.1 HBK1 2.4.1.1 ..... HBK N.2.4.1.1	} «Стандартний навчальний курс з предмета»
HBK1 1.3.1.2 ..... HBKN 1.3.1.2 HBK1 2.3.1.2 ..... HBKN 2.3.1.2 HBK1 2.4.1.2 ..... HBK N.2.4.1.2	} «Адаптований навчальний курс з предмета»
HBK1 1.3.1.3 ..... HBKN 1.3.1.3 HBK1 2.3.1.3 ..... HBKN 2.3.1.3 HBK1 2.4.1.3 ..... HBKN 2.4.1.3	} «Поглиблений навчальний курс з предмета»
HBK 1.2.1.4 HBK 1.3.1.4 HBK 1.4.1.4 HBK 2.6.1.4 HBK 2.7.1.4	} «Курс допрофесійної підготовки»
HBK 1.2.1.5 HBK 1.3.1.5 HBK 1.4.1.5 HBK 2.6.1.5 HBK 2.7.1.5	} «Курс професійної підготовки»

НР1 1.3.3.1  
НР1 2.3.3.1  
НР1 2.6.3.1  
НР1 2.7.3.1  
.....  
НР11 1.3.3.1  
НР11 2.3.3.1  
НР11 2.6.3.1  
НР11 2.7.3.1

} «Навчальний рік»

СШ 1 1.4.4.1 «ЗОШ I ступеня»

СШ 2 1.4.4.1 }  
СШ 2 2.7.6.1 } «ЗОШ II ступеня»

СШ 2 1.4.4.2 }  
СШ 2 2.7.6.2 } «Гімназія»

СШ 3 1.4.4.1 }  
СШ 3 2.7.6.1 } «ЗОШ III ступеня»

СШ 3 1.4.4.2 }  
СШ 3 2.7.6.2 } «Гімназія»

СШ 3 1.4.4.3 }  
СШ 3 2.7.6.3 } «Ліцей»

- Рівень «освітні макроінституції»:  
ЦОС ЗНЗ 1.5.5.1 «Загальноосвітня школа»  
ЦОС ЗНЗ 1.5.5.2 «Гімназія»  
ЦОС ЗНЗ 1.5.5.3 «Ліцей»  
ЦОС ЗНЗ 1.5.5.4 «Навчально-виховний комплекс»  
ЦОС ТОС 2.7.7.1 «Шкільний округ»  
ЦОС ТОС 2.7.7.2 «Міжшкільний округ»  
ЦОС ТОС 2.7.7.3 «Районний освітній округ»

Результати порівняльного аналізу структури (кількості видів освітніх інституцій) СЗСОСМ (Т), СЗСОСМ (С) і СЗСОСМ (ІН) подано у табл. 3.1, з якої видно, що потенційні можливості забезпечення високого рівня освіти шляхом диференціації та індивідуалізації освітнього процесу в СЗСОСМ (ІН) різко зросли (у кілька разів) порівняно із СЗСОСМ (Т) та СЗСОСМ (С), а розбудова освітньої системи відбувається шляхом ускладнення її структури (принцип модульності структурування освітніх систем).

Таблиця 3.1.

## Кількість видів освітніх інституцій у структурі СЗСОСМ на різних етапах її розвитку

Назва складників структури СЗСОСМ \ Назва СЗСОСМ		Традиційна СЗСОСМ	Сучасна СЗСОСМ	Ріст відносно традиційної СЗСОСМ, %	Інноваційна СЗСОСМ	Ріст відносно сучасної СЗСОСМ, %	Ріст відносно традиційної СЗСОСМ, %
1	Мікроінституції	5	6	20	11	83	120
2	Мезоінституції	15	32	113	62	94	313
3	Макроінституції	1	4	300	7	75	600

Аналіз структури СЗСОСМ (Т) дозволяє стверджувати, що її вищим структурно-організаційним рівнем є рівень окремої сільської загальноосвітньої школи. Тому всі інновації, удосконалення і реформування відбувалися саме на рівні окремої школи. Найвищим проявом таких перетворень став рух педагогів-новаторів, окремих директорів сільських шкіл. Обмеження простору для інновацій межами окремого навчального закладу не суперечило існуючому на той час низькому рівню диференціації освітніх потреб населення радянських сіл, і освітня система «сільська загальноосвітня середня школа» десятки років перебувала в рівноважному стаціонарному стані.

Внаслідок соціально-культурно-економічної диференціації сільського населення в останнє десятиліття минулого століття рівень диференціації освітніх потреб населення значно зріс, і через синергетичні процеси самоорганізації в таких складних соціальних системах, як територіальні освітні системи, стихійно, шляхом флуктуаційного структурування почали виникати нові складники.

Досить високий рівень диференціації освітніх потреб сільського населення в останньому десятилітті ХХ ст. сформувався тому, що сільське населення мало значний залишковий обсяг матеріально-фінансових ресурсів (нові добротні будинки, хороші дороги, газифіковані населені пункти, централізоване водопостачання, наявність постійної роботи у реформованих і ще не зруйнованих «інвесторами» господарствах). На жаль, сьогодні рівень диференціації освітніх потреб сільських жителів значно знизився, адже в сільській місцевості в останнє десятиліття сформувався потужний соціальний прошарок (до 90 %) надзвичайно бідних безробітних людей, без ясних і зрозумілих соціально-економічних перспектив.

Аналіз СЗСОСМ (С) дозволяє стверджувати, що вищим структурно-організаційним рівнем є рівень загальноосвітнього навчального

закладу – загальноосвітньої школи, ліцею, гімназії. Масив основних педагогічних та управлінських інновацій зосередився саме на рівні сучасного навчального закладу. Героями-новаторами ставали директори загальноосвітніх навчальних закладів «нового» типу – спеціалізованих ЗОШ, ліцеїв, гімназій, навчально-виховних комплексів тощо. Але було незрозуміло, як зарадити зростаючим диференційованим потокам учнів і батьків, які бажали навчатися в навчальних закладах, що почали надавати профільну освіту, проте знаходились в іншому населеному пункті. Вони бажали навчатись у відомих у регіоні педагогів, на базі обладнаних навчальних кабінетів, здобувати допрофесійну і професійну освіту, брати активну участь в територіальних конкурсах, турнірах, змаганнях, фестивалях, олімпіадах, виборювати гранти, стипендії, премії тощо. Іншими словами – мати постійний доступ до якісної освіти.

Внутрішні суперечності не давали можливості СЗОССМ (С) перейти в рівноважний стаціонарний стан і надавати освітні послуги високої якості і в достатній кількості. Значна кількість новоутворених компонентів СЗСОСМ (С) знаходилася в нерівноважному стаціонарному стані – вони виникали, змінювалися, зникали.

Таким чином, на кінець останнього десятиліття минулого століття почала стихійно формуватися СЗСОСМ (ІН). Але вона не мала відповідного нормативно-організаційного забезпечення, тому перебувала в нерівноважному стаціонарному стані.

Отже, в процесі розвитку структура СЗСОСМ формувалась як модульна, але не існувало загальносистемних механізмів кооперації ресурсів та координації функціонування традиційних і новоутворених освітніх інституцій. Потрібно було шукати нові її організаційні форми.

Враховавши тенденції прогресивного розвитку системи загальної середньої освіти сільської місцевості (зокрема те, що освітній процес намагається вийти за межі окремого загальноосвітнього закладу на простір територіальних освітніх систем) та застосувавши інституційну модель освітньої системи, було розроблено структурно-організаційну модель інноваційної системи загальної середньої освіти сільської місцевості .

### **3.2. Типологія та нормативне забезпечення інноваційної системи загальної середньої освіти сільської місцевості**

Для унормування нового інституційного освітнього середовища, в т. ч. і на рівнях, вищих за окремі ЗНЗ, яке почало формуватися стихійно, тобто створення його організаційної структури, забезпечення функціонування механізмів постійної підтримки прогресивних продуктивних новоутворень, забезпечення переведення цілісної

освітньої системи з нерівноважного стану в стаціонарний рівноважний стан, підвищення її ефективності шляхом кооперації ресурсів та координації зусиль, ми запропонували створити вищий загальносистемний рівень інтеграції складників територіальної системи загальної середньої освіти сільської місцевості – рівень освітніх мереж. А нову освітню макроінституцію назвали територіальним освітнім округом (ТОО). Саме ТОО як освітня макроінституція покликаний забезпечувати функціонування вищого ієрархічного рівня СЗСОСМ.

Загалом, територіальний освітній округ (ТОО) – це територіальна система загальної середньої освіти модульного типу, що забезпечує надання учням, які проживають на даній території, повної загальної середньої освіти і між її освітніми інституціями існує кооперація ресурсів та координація функціонування й розвитку. Кооперація ресурсів передбачає спільне використання приміщень, обладнання, бібліотечних фондів, транспортних засобів, людських ресурсів тощо. Координація функціонування й розвитку передбачає узгодження планів роботи, розкладів, режимів, програм розвитку тощо.

Враховавши тенденції змінювання системи загальної середньої освіти сільської місцевості, необхідність розв'язання виявлених суперечностей її функціонування, розроблено інформаційно-синергетичну модель ТОО як сукупність таких основних організаційних принципів:

– ТОО є територіальною освітньою мережею й виступає суб'єктом гарантій конституційного права мешканців сільської території на загальну середню освіту, а також забезпечує надання дошкільної, позашкільної та професійно-технічної освіти відповідно до чинного законодавства [X (ІН)<sub>1</sub>];

– суб'єктами ТОО є окремі навчальні заклади й установи освіти певної території, а також їх постійні союзи (навчально-виховні співтовариства, навчально-виховні об'єднання, навчально-виховні комплекси), які кооперують свої ресурси й можливості та координують власну діяльність [X (ІН)<sub>2</sub>];

– ТОО має динамічну структуру, яка здатна швидко змінюватися відповідно до змін освітніх потреб учнів, побажань соціуму та вимог держави [X (ІН)<sub>3</sub>];

– до освітніх послуг, які надає ТОО, входить навчання, виховання (соціалізація) та всебічний розвиток дітей відповідно до державних стандартів і програм, які ресурсно та організаційно забезпечуються завдяки функціонуванню дидактичної системи ТОО, виховної системи ТОО, системи соціально-психологічної допомоги ТОО, методичної системи ТОО, системи управління ТОО [X (ІН)<sub>4</sub>];

– завдяки постійному моніторингу соціально-психо-педагогічних особливостей учнів (вихованців) ТОО забезпечує надання особистісно-зорієнтованої освіти, тобто кожна дитина має можливість відповідно до особистісних прагнень та рівня розвитку обирати власний шлях, форму та зміст загальної середньої освіти в обсязі, передбаченому законом, й одержувати додаткову освіту та соціальну, психологічну, логопедичну допомогу [X (IH)<sub>5</sub>];

– ТОО має постійно діючі механізми забезпечення доступності до широкого спектра ефективно функціонуючих освітніх інституцій, які надають ті чи інші освітні послуги для всіх учнів, які проживають на визначеній території [X (IH)<sub>6</sub>];

– ТОО розвивається з урахуванням вимог принципу фундаментальної відповідності [X (IH)<sub>7</sub>];

– управління ТОО здійснюється з урахуванням основних принципів державно-громадського управління в освіті: загальносистемна адміністративна вертикаль на кожному із структурних рівнів постійно співпрацює з громадськими радами які мають широкі управлінські повноваження щодо прийняття управлінських рішень [X (IH)<sub>8</sub>];

– центральний орган управління ТОО забезпечує зміщення основних пріоритетів в управлінні із адміністративних до організаційно-педагогічних дій і крім інструментів прийняття рішень, організації діяльності, координації дій і регулювання ресурсних потоків, контролю за результатами, має широку мережу консультаційних центрів із надання загальноосвітнім навчальним закладам і установам освіти, їх постійним союзам різних видів спеціалізованих високоякісних послуг – господарських, фінансових, транспортних, методичних, інформаційних, юридичних тощо [X (IH)<sub>9</sub>];

– ТОО як спеціально сформоване інституційне освітнє середовище є комфортним для учнів, вчителів та батьків, сприяє професійному зростанню педагогічних й керівних кадрів, стимулює досягнення високих особистісних і колективних результатів діяльності [X (IH)<sub>10</sub>].

Отже, ІС – модель територіального освітнього округу ( $S_A$  (ТОО)) має такий вигляд:

$$S_A \text{ (ТОО)} = \langle \{X(\text{IH})_1, \dots, X(\text{IH})_{10}\} \rangle \quad (3.1)$$

Структурно-організаційна модель ТОО, тобто СОМ ТОО, має вигляд:

$$\text{СОМ ТОО} = \langle \{\text{ІМ СЗСОСМ (ІН)}\}, \{X(\text{IH})_1, \dots, X(\text{IH})_{10}\} \rangle \quad (3.2)$$

Варто зазначити, що у складі ТОО допускається існування освітніх мереж нижчих рівнів інтеграції.

Залежно від величини території ми вирізняємо такі типи ТОО:



– шкільний округ (ШО), або освітній округ I ступеня – територіальна система загальної середньої освіти, до складу якої входить один загально-освітній заклад I–III ступенів (опорний навчальний заклад округу), а також навчальні заклади нижчих ступенів (ЗОШ I ступеня, ЗОШ I–II ступенів тощо) та інші освітні інституції – окремі або у складі освітніх мереж;

– міжшкільний округ (МШО), або освітній округ II ступеня – територіальна освітня система, до складу якої входять кілька загальноосвітніх закладів I–III ступенів (опорні навчальні заклади освітнього округу) та інші установи і навчальні заклади нижчих ступенів;

– районний освітній округ (РОО), або освітній округ III ступеня – територіальна освітня система, до складу якої входять усі навчальні заклади та освітні установи адміністративного району;

– міжрегіональний освітній округ (МРОО), або освітній округ IV ступеня – територіальна освітня система, до складу якої входять окремі навчальні заклади та освітні установи сусідніх адміністративних районів.

Допустимо існування й більших освітніх округів (обласний освітній округ (ООО), або освітній округ V ступеня, міжобласний освітній округ (МООО) або освітній округ VI ступеня. Але вони не є предметом нашого дослідження, оскільки створюються в основному для досягнення мети професійно-технічної та вищої освіти, розвитку фундаментальної та прикладної науки.

Предметом нашої уваги є лише дошкільна, загальна середня, поза-шкільна та професійно-технічна освіта, яку здатна надавати система загальної середньої освіти сільської місцевості. Причому професійно-технічна освіта розглядається не в повному обсязі, а у вигляді початкової професійної освіти, під якою слід розуміти допрофесійну та професійну підготовку, тобто отримання першої робітничої професії, яку можуть надати учневі заклади загальної середньої освіти – загально-освітні навчальні заклади, міжшкільні навчально-виробничі комбінації, міжшкільні майстерні тощо. Під таким само кутом розглядається і дошкільна освіта як вид освіти, яку надають заклади загальної середньої освіти (навчально-виховні комплекси або навчально-виховні об'єднання типу «ЗОШ – дитячий садок»).

Залежно від рівня інтеграції навчальних закладів у територіальних освітніх округах нами виділено такі види ТОО:

– навчально-виховне співтовариство (НВС) – дружній союз навчальних закладів або систем освіти, заснований на єдності поглядів та дій у тій чи іншій сфері освіти;

– навчально-виховне об'єднання (НВО) – сукупність тісно пов'язаних між собою навчальних закладів або систем освіти, які

виконують різноманітні функції для досягнення спільно визначеної освітньої мети;

– навчально-виховний комплекс (НВК) – цілісний навчальний заклад або система освіти, які складаються із значної кількості структурних підрозділів і забезпечують досягнення комплексної освітньої мети.

Сьогодні ідеї територіальних освітніх округів як освітніх мереж широко використовуються для дослідження проблем реформування шкільної освіти сільської місцевості в Україні та Росії. Питання теорії освітніх мереж розкрито в працях [306; 344; 350; 410]; створення освітніх округів у сільській місцевості досліджено в працях [13; 26; 28; 67–69; 134; 146; 170; 171; 177; 199; 205; 334–337; 341; 342; 360; 369; 391; 409; 411]; особливості створення освітніх округів у місті вперше досліджено в праці [370].

Освіта, яку отримують учні, може суттєво відрізнятись за рівнями якості. Поняття якості освіти порівняно нове в педагогіці й недостатньо досліджене, незважаючи на широке його використання – здебільшого на декларативному, формальному рівні. Розкрити його з позицій педагогіки як теоретичної науки досить складно. Але зробити це можна, якщо змінити «точку спостереження» й поглянути на проблему якості освіти з позицій споживачів освітніх послуг – учнів та їхніх батьків. Виявляється, що вони досить упевнено орієнтуються в цій проблемі.

Після здійснення аналізу результатів анкетування батьків і учнів старших класів з'ясовано, що споживачі освітніх послуг чітко визначають чотири позитивні рівні якості освіти і називають такі їх характеристики:

– задовільний рівень якості – споживачі мають реальну можливість отримати ту чи іншу освіту, але відсутня будь-яка її варіативність; у навчальному процесі застосовуються традиційні форми і методи освітньої діяльності, в основному фронтальні та репродуктивні; зміст освіти відповідає мінімально допустимим значенням стандартів;

– добрий рівень якості – споживач має можливість вибрати кілька (2, рідше 3) варіантів тієї чи іншої освіти; поряд із репродуктивними методами освітньої діяльності постійно застосовуються й продуктивні; крім фронтальних форм організації навчальної діяльності, застосовуються групові; зміст освіти (в окремих випадках) може значно перевищувати мінімально припустимі значення стандартів;

– високий рівень якості – споживач має можливість вибрати той чи інший варіант освіти з доволі великої кількості (3–5 і більше); у навчальному процесі широко застосовуються методи продуктивної й творчої діяльності; поряд із фронтальними та груповими формами

постійної організації навчальної діяльності широко застосовуються індивідуальні форми; зміст освіти (в окремих випадках) може значно перевищувати максимально допустимі значення стандартів;

– особливо високий рівень якості – споживач має всі необхідні умови для розвитку власної унікальної обдарованості у тій чи іншій сфері. Споживачів таких освітніх послуг досить обмежена кількість (наприклад, надзвичайні обдарування в математиці, музиці, образотворчому мистецтві тощо).

Основними чинниками, які обмежують можливості отримання якісної освіти в сільських закладах та системах освіти, є: відсутність у батьків можливості вибору навчального закладу для дитини; мала наповнюваність учнів у класах, що не дає змоги запроваджувати профільне навчання; відсутність сучасного обладнання, літератури та інших засобів для організації додаткового і поглибленого вивчення навчальних дисциплін; віддаленість від навчальних закладів, у яких можна отримати позашкільну та початкову професійну освіту; відсутність висококваліфікованих фахівців з усіх навчальних предметів у кожному навчальному закладі. Винятками із загального правила є лише дошкільна та початкова загальна середня освіта, для досягнення високого рівня якості яких є всі необхідні ресурси практично в кожному селі.

Отже, ввівши поняття територіальних освітніх округів, рівнів інтеграції в них навчальних закладів і систем освіти та рівнів якості освіти, можна систематизувати потенційні можливості різних територіальних освітніх систем щодо надання ними якісної освіти в сільській місцевості (табл. 3.1), а також змоделювати основні засади їх функціонування.

У табл. 3.1. використано такі умовні позначення: \* \* \* \* – особливо високий рівень якості освіти; \* \* \* – високий рівень якості освіти; \* \* – добрий рівень якості освіти; \* – задовільний рівень якості освіти.

Якщо брати до уваги можливості окремого сільського навчального закладу в наданні дошкільної освіти, то не викликає сумніву той факт, що дійсно може так трапитися, що в конкретному місці водночас будуть присутні як хороші матеріально-технічні та санітарно-гігієнічні умови виховання дітей, так і високопрофесійний вихователь. За невеликої кількості дітей у сільській місцевості немає проблем з організацією індивідуалізованого навчально-виховного процесу. А тому максимально можливий рівень дошкільної освіти може бути високим. Аналогічною є ситуація стосовно навчання дітей у 1 – 4 класах окремої

сільської школи. На рівні ж базової загальної середньої освіти з'являються об'єктивні проблеми: низька матеріально-технічна база, яка не поновлювалась уже понад 15–20 років; необхідність вчителю викладати не за фахом кілька предметів, навіть з різних галузей знань. За умов відсутності паралельних потоків учнів рівень якості базової загальної освіти може бути лише задовільним. Це стосується й повної середньої, початкової професійної та додаткової освіти.

Таблиця 3.1.

**Окремі параметри функціонування різних типів територіальних освітніх округів**

№	Тип освітнього округу	Максимально можливий рівень якості освіти						
		Дошкільна освіта	Загальна середня освіта			Початкова професійна освіта	Позашкільна освіта	
			Початкова	Базова	Повна			
1	Окремий сільський навчальний заклад	***	***	*	*	*	*	
2	Територіальні освітні округи (ТОО)	Шкільний округ (ШО)	***	***	**	*	*	*
		Міжшкільний округ (МШО)	***	***	**	**	**	**
		Районний освітній округ (РОО)	***	***	***	***	***	***
		Міжрегіональний освітній округ (МРОО)				****	****	****

У разі створення такої мережевої структури, як шкільний округ, максимально можливий рівень якості дошкільної та початкової середньої освіти може бути високим. Рівень якості базової середньої освіти також може зрости до доброго. Адже цілком припустимо, що, наприклад, окремі лабораторні та практичні заняття з фізики, хімії, біології, трудового навчання тощо можна проводити на базі опорного навчального закладу ШО, орендувати таке обладнання або ж запрошувати для консультацій вчителя-фахівця. Але вже на рівні повної середньої освіти, початкової професійної та додаткової освіти така можливість зводиться нанівець. Річ у тому, що історично вже так склалося: поряд із загальноосвітньою школою I–III ступенів існує одна або кілька шкіл

менших ступенів, і для створення другої паралелі (30+30 учнів) просто не вистачає дітей, а санітарні норми забороняють підвезення учнів на навчання більш ніж за 15 км від місця проживання. Тому навіть у ШО може бути лише одна паралель 10 та 11-х класів.

У разі створення міжшкільного округу (МШО), коли, наприклад, у поряд розташованих кількох загальноосвітніх школах I–III ступенів є можливість сформувати по одному-два, але вже профільних класи, максимально можливий рівень якості повної загальної, початкової професійної та додаткової освіти зростає до доброго. Наприклад, одна загальноосвітня школа I–III ступенів створює академічний гуманітарний клас, друга – академічний природничо-математичний, а третя – технологічний клас (наприклад, з наданням професії водія, тракториста тощо). У дітей з'являється можливість вибирати один з 2–3 варіантів освіти, а в навчальних закладів – поліпшити якість освітніх послуг.

І лише РОО як цілісне збагачене інституційне освітнє середовище учня забезпечує кожній сільській дитині 5–7 і більше варіантів отримання базової та повної середньої, початкової професійної й додаткової освіти високого рівня якості. Існування РОО як навчально-виховного комплексу (НВК) в даний час не можна вважати оптимальним, оскільки воно сприяє процесам віддалення органів місцевого самоврядування (сільські та селищні ради) від проблем діяльності навчальних закладів. Проте це не означає, що НВК РОО не стануть у найближчому майбутньому найпоширенішими системами освіти в сільській місцевості. Створення ШО та МШО також припустиме, якщо немає можливості сформувати РОО. Створення МРОО бажане, але їх створення не є актуальною проблемою, оскільки кількість споживачів освітніх послуг особливо високого рівня невелика (до 5–7%).

Для практичного втілення ідей створення якісного інституційного освітнього середовища сільської дитини потрібно спочатку розробити такі аспекти організації територіальних освітніх округів різних типів і видів, як мета їх створення, територія обслуговування, засновники (власники), установчі документи, статус утворень, структура органів управління та особливості фінансування. Зазначимо, що вибір того чи іншого типу ТОО і його виду цілком залежить від місцевих умов та нормативно-законодавчого забезпечення освітньої діяльності в цілому. Розглянемо основні організаційні засади функціонування різних типів територіальних освітніх округів.

Навчально-виховне співтовариство «Шкільний округ» (НВС «ШО»):

– метою його створення є координація зусиль окремих навчальних закладів одного або кількох сусідніх населених пунктів адміністративного

району щодо забезпечення організаційно-педагогічних умов для здобуття учнями базової та повної загальної середньої освіти, початкової професійної та позашкільної освіти, здійснення узгодженої діяльності у сфері дошкільної та початкової загальної середньої освіти, а також розв'язання інших спільних освітніх проблем;

– територією обслуговування є один або кілька сусідніх населених пунктів адміністративного району;

– засновниками (власниками) є навчальні заклади, які уклали угоду про створення (УПС) НВС «ШО», що є основним установчим документом;

– до складу шкільного округу входять один опорний загальноосвітній навчальний заклад I–III ст., II–III ст. або III ст. зі старшою профільною школою й освітніми інституціями для надання початкової професійної та позашкільної освіти, а також кілька навчальних закладів освіти I ст., I–II ст.;

– НВС «ШО» не має прав юридичної особи і діє на підставі УПС НВС «ШО». Статус навчальних закладів, які підписали УПС НВС «ШО», не змінюється. Вони продовжують діяти на підставі власних статутів. Їхня діяльність потребує взаємоузгодження лише в тих сферах, які визначені в УПС НВС «ШО»;

– органами управління є координаційна рада, до складу якої входять директори всіх навчальних закладів округу. Координаційну раду очолює голова – директор опорного загальноосвітнього навчального закладу. Рішення координаційної ради є чинними в межах компетенцій, визначених в УПС НВС «ШО»;

– фінансування навчальних закладів, які входять до НВС «ШО», здійснюється їхніми засновниками (власниками). Для реалізації спільних проектів кожен навчальний заклад виділяє частину власних коштів, розміри якої встановлюються рішенням координаційної ради НВС «ШО».

Навчально-виховне об'єднання «Шкільний округ» (НВО «ШО»):

– метою створення є забезпечення організаційно-педагогічних, матеріально-технічних, фінансових та інших умов для здобуття учнями базової і повної загальної середньої освіти, початкової професійної та позашкільної освіти, здійснення узгодженої діяльності у сфері дошкільної та початкової загальної середньої освіти, а також розв'язання інших спільних освітніх проблем;

– територією обслуговування є один або кілька сусідніх населених пунктів адміністративного району;

– засновниками (власниками) є районна рада та сільські (селищна) ради. Установчими документами є установча угода засновників

(власників), статут НВО «ШО», розпорядження районної державної адміністрації;

– до складу входять один опорний загальноосвітній навчальний заклад І–ІІІ ст., ІІ–ІІІ ст. або ІІІ ст. зі старшою профільною школою й освітніми інституціями для надання початкової професійної та позашкільної освіти та кілька загальноосвітніх навчальних закладів І ст., І–ІІ ст.;

– НВО «ШО» може бути юридичною особою, мати рахунки в банку, штамп і печатку із зображенням герба України. Заклади освіти, які входять до складу НВО «ШО», зберігають за собою права юридичної особи, мають штамп і печатку з зображенням герба України. Вони здійснюють свою діяльність відповідно до власних статутів, у яких вказується їхнє членство у НВО «ШО», права та обов'язки НВО «ШО», мають право укладати різноманітні угоди;

– органами управління є рада, до складу якої входять представники всіх навчальних закладів округу, засновників та громадськості. Раду НВО «ШО» очолює директор опорного загальноосвітнього навчального закладу. Повноваження ради НВО «ШО» та голови ради визначаються у статуті НВО «ШО». У НВО «ШО» може створюватись педагогічна рада НВО «ШО» та методичні об'єднання вчителів-предметників;

– фінансування навчальних закладів, які входять до НВО «ШО», здійснюється їхніми засновниками (власниками). Фінансування витрат, пов'язаних із безпосереднім предметом угоди про створення НВО «ШО», здійснюється за рахунок об'єднаних коштів сільських (селищних) рад, які є засновниками (власниками). Використання коштів організовує голова ради НВО «ШО».

Навчально-виховний комплекс «Шкільний округ» (НВК «ШО»):

– метою створення є забезпечення реалізації прав громадян на дошкільну освіту, початкову, базову та повну загальну середню освіту, початкову професійну та позашкільну освіту, а також розв'язання інших освітніх проблем;

– територією обслуговування є один або кілька сусідніх населених пунктів адміністративного району;

– засновниками (власниками) є районна та сільські (селищні) ради. Установчими документами є установча угода, статут НВК «ШО» та розпорядження районної державної адміністрації;

– до складу входять один опорний загальноосвітній навчальний заклад І–ІІІ ст., ІІ–ІІІ ст. або ІІІ ст. зі старшою профільною школою та освітніми інституціями для надання початкової професійної і позашкільної освіти та кілька загальноосвітніх навчальних закладів І ст., І–ІІ ст.;

– НВК «ШО» є юридичною особою, має штамп і печатку із зображенням герба України, вивіску встановленого зразка. Структурні складаники НВК «ШО» мають статус підрозділів або філіалів опорного загальноосвітнього навчального закладу без прав або з правами юридичної особи і у своїй діяльності керуються власними положеннями (статутами) та статутом НВК «ШО»;

– керівництво НВК «ШО» здійснює адміністрація на чолі з генеральним директором НВК «ШО», якого призначає відділ освіти районної державної адміністрації за погодженням із засновниками (власниками). До складу адміністрації входять заступники генерального директора, які є директорами підрозділів НВК «ШО». У НВК «ШО» діє педагогічна рада НВК «ШО», методичні об'єднання вчителів-предметників. Органом громадського самоврядування НВК «ШО» є загальні збори (конференція) колективу НВК «ШО»;

– фінансування здійснюється за рахунок об'єднаних коштів бюджетів засновників (власників) НВК «ШО». Використання коштів організовує генеральний директор НВК «ШО».

Навчально-виховне співтовариство «Міжшкільний округ» (НВС «МШО»):

– метою є координація зусиль окремих навчальних закладів та систем освіти щодо створення організаційно-педагогічних умов для здобуття учнями базової та повної загальної середньої освіти, початкової професійної та позашкільної освіти, здійснення узгодженої діяльності у сфері дошкільної та початкової загальної середньої освіти, а також розв'язання інших спільних освітніх проблем;

– територією обслуговування є один або кілька населених пунктів адміністративного району;

– засновниками (власниками) є навчальні заклади, які уклали угоду про створення (УПС) НВС «МШО», що є основним установчим документом;

– до складу входять кілька опорних загальноосвітніх навчальних закладів I–III ст., II–III ст. або III ст. з профільною старшою школою та освітніми інституціями для надання початкової професійної та позашкільної освіти, міжшкільний навчально-виробничий комбінат або майстерня, навчальні заклади позашкільної освіти, загальноосвітні навчальні заклади I ст., I–II ст. та інші навчальні заклади. До складу НВС «МШО» можуть входити також системи освіти – НВО «ШО» та НВК «ШО»;

– НВС «МШО» не має прав юридичної особи і діє на підставі УПС НВС «МШО». Статус суб'єктів НВС «МШО» після підписання ними



УПС не змінюється. Вони продовжують діяти самостійно на підставі власних статутів, координуючи свої дії у сферах, визначених в УПС НВС «МШО»;

– керівництво НВС «МШО» здійснює координаційна рада, до складу якої входять керівники навчальних закладів та систем освіти округу. Координаційну раду очолює голова, якого обирають більшістю голосів. Рішення координаційної ради чинні в межах компетенцій, визначених УПС НВС «МШО»;

– фінансування навчальних закладів та системи освіти, які входять до складу НВС «МШО», фінансують їхні засновники (власники). Для реалізації спільних проектів кожний навчальний заклад виділяє частку власних коштів, розміри якої встановлюються рішенням координаційної ради НВС «МШО».

Навчально-виховне об'єднання «Міжшкільний округ» (НВО «МШО»):

– метою створення є забезпечення організаційно-педагогічних, матеріально-технічних, фінансових та інших умов для здобуття учнями базової та повної загальної середньої освіти, початкової професійної та позашкільної освіти, здійснення узгодженої діяльності у сфері дошкільної та початкової загальної середньої освіти, а також розв'язання інших спільних освітніх проблем;

– територією обслуговування є один або кілька населених пунктів адміністративного району;

– засновниками (власниками) є районна та сільські (селищна) ради. Установчим документом є установча угода засновників (власників), статут НВО «МШО», розпорядження районної державної адміністрації;

– до складу входять кілька опорних загальноосвітніх навчальних закладів I–III ст., II–III ст. або III ст. з профільною старшою школою та освітніми інституціями для надання початкової професійної та позашкільної освіти, міжшкільний навчально-виробничий комбінат або майстерня, загальноосвітні навчальні заклади I ст., I–II ст. та інші навчальні заклади. До складу НВО «МШО» можуть входити також системи освіти – НВО «ШО» та НВК «ШО»;

– НВО «МШО» може бути юридичною особою, мати штамп і печатку із зображенням герба України. Суб'єкти НВО «МШО» є юридичними особами і діють самостійно відповідно до власних статутів, у яких вказується їх членство у НВО «МШО», права та обов'язки. НВО «МШО» має право укладати різноманітні угоди;

– органами управління є координаційна рада, яку очолює голова ради;

– фінансування навчальних закладів та систем освіти, які входять до НВО «МШО», здійснюється їх засновниками (власниками). Фінансування витрат, пов'язаних із безпосереднім предметом угоди про створення НВО «МШО», здійснюється за рахунок об'єднаних коштів сільських (селищних, міських) рад, які є засновниками (власниками) НВО «МШО». Використання коштів організовує начальник управління НВО «МШО».

Навчально-виховний комплекс «Міжшкільний округ» (НВК «МШО»):

– метою створення є забезпечення реалізації прав громадян на дошкільну, початкову, базову та повну загальну середню освіту, початкову професійну та позашкільну, а також розв'язання інших освітніх проблем;

– територією обслуговування є один або кілька населених пунктів адміністративного району;

– засновниками (власниками) є районна та сільські (селищна) ради. Установчими документами є установча угода засновників (власників), статут НВО «МШО», розпорядження районної державної адміністрації;

– до складу входять кілька опорних загальноосвітніх навчальних закладів I–III ст., II–III ст. або III ст. з профільною старшою школою та освітніми інституціями для надання початкової професійної й позашкільної освіти, міжшкільний навчально-виробничий комбінат або майстерня, загальноосвітні навчальні заклади I ст., I–II ст. та інші навчальні заклади;

– НВК «МШО» є юридичною особою, має штамп і печатку з зображенням герба України, вивіску встановленого зразка. Структурні складники НВК «МШО» мають статус підрозділів без прав або з правами юридичної особи і в своїй діяльності керуються власними положеннями (статутами) та статутом НВК «МШО». НВК «МШО» має право укладати різноманітні угоди;

– органами управління є адміністрація НВК «МШО» на чолі з генеральним директором НВК «МШО», якого призначає відділ освіти районної державної адміністрації за погодженням із засновниками (власниками). До складу адміністрації входять також заступники генерального директора та спеціалісти. У структурі НВК «МШО» можуть створюватися методичний кабінет, централізована бухгалтерія, господарські, транспортні та інші підрозділи. Колегіальним органом управління НВК «МШО» є рада директорів навчальних закладів округу. Органом громадського самоврядування НВК «МШО» є загальні

збори (конференція) колективу НВК «МШО». У НВК «МШО» може створюватись педагогічна рада НВК «МШО» та методичні об'єднання вчителів-предметників. Окремі повноваження щодо управління та організації діяльності НВК «МШО» можуть передаватись засновниками (власниками) відділу освіти районної державної адміністрації;

– фінансування НВК «МШО» здійснюється за рахунок об'єднаних коштів бюджетів засновників (власників) НВК «МШО». Використання коштів організовує генеральний директор НВК «МШО».

Навчально-виховне співтовариство «Районний освітній округ» (НВС «РОО»):

– метою створення є координація зусиль навчальних закладів та систем освіти щодо створення організаційно-педагогічних умов для здобуття учнями базової та повної загальної середньої освіти, початкової професійної та позашкільної освіти, здійснення узгодженої діяльності у сфері дошкільної та початкової загальної середньої освіти, а також розв'язання інших освітніх проблем;

– територією обслуговування є адміністративний район;

– засновниками (власниками) є навчальні заклади та системи освіти адміністративного району, які уклали угоду про створення УПС НВС «РОО», що є основним установчим документом;

– до складу входять усі навчальні заклади та системи освіти (НВО «ШО», НВК «ШО», НВО «МШО», НВК «МШО») адміністративного району;

– НВС «РОО» не має прав юридичної особи і діє на підставі УПС НВС «РОО». Статус суб'єктів, які підписали УПС НВС «РОО», не змінюється. Вони продовжують діяти на підставі власних статутів. Їхня самостійність обмежується лише в тих сферах діяльності, які визначені в УПС НВС «РОО»;

– до органів управління належить координаційна рада, до складу якої входять керівники навчальних закладів та систем освіти району. Координаційну раду очолює голова, якого обирають простою більшістю голосів. За рішенням координаційної ради її головою може бути обраний начальник відділу освіти районної державної адміністрації. Рішення координаційної ради чинні в межах компетенцій, визначених УПС НВС «РОО»;

– фінансування суб'єктів НВС «РОО» здійснюється їхніми засновниками (власниками). Для реалізації спільних проектів кожний навчальний заклад виділяє частку власних коштів, розміри якої встановлюються рішенням координаційної ради НВС «РОО».

Навчально-виховне об'єднання «Районний освітній округ» (НВО «РОО»):

– метою створення є забезпечення організаційно-педагогічних, матеріально-технічних, фінансових та інших умов для здобуття учнями базової та повної загальної середньої освіти, початкової професійної та позашкільної освіти, здійснення узгодженої діяльності у сфері дошкільної та початкової загальної середньої освіти, а також розв'язання інших освітніх проблем;

– територією обслуговування є адміністративний район;

– засновниками (власниками) є районна та сільські (селищна) ради. Установчими документами є УПС НВО «РОО», статут НВО «РОО», розпорядження районної державної адміністрації;

– до складу входять усі навчальні заклади та системи освіти (НВО «ШО», НВК «ШО», НВО «МШО», НВК «МШО») адміністративного району;

– НВО «РОО» може бути юридичною особою, мати штамп і печатку із зображенням герба України. Суб'єкти НВО «РОО» є юридичними особами і діють самостійно відповідно до власних статутів, у яких вказано їхнє членство у НВО «РОО», права та обов'язки. НВО «РОО» має право укладати різноманітні угоди;

– до органів управління належить координаційна рада, яку очолює начальник управління. До складу управління входять також заступники начальника та спеціалісти. При управлінні НВО «РОО» створюється методичний кабінет, централізована бухгалтерія, господарські, транспортні та інші підрозділи. У даний час доцільно функції управління НВО «РОО» передати відділу освіти районної державної адміністрації, а посади начальника управління НВО «РОО» і начальника відділу освіти районної державної адміністрації об'єднати. Колегіальним органом управління НВО «РОО» є рада керівників суб'єктів НВО «РОО». У НВО «РОО» діють конференція педагогічних працівників та методичні об'єднання вчителів-предметників;

– фінансування суб'єктів НВО «РОО» здійснюється їхніми засновниками. Фінансування витрат, пов'язаних із безпосереднім предметом установчої угоди засновників (власників), здійснюється за рахунок об'єднаних коштів бюджетів засновників (власників). Використання коштів здійснює начальник управління НВО «РОО».

Навчально-виховний комплекс «Районний освітній округ» (НВК «РОО»):

– метою створення є забезпечення реалізації прав громадян на дошкільну, початкову, базову та повну загальну середню освіту, початкову професійну та позашкільну освіту, а також розв’язання інших освітніх проблем;

– територією обслуговування є адміністративний район;

– засновниками (власниками) є районна та сільські (селищна) ради. Установчими документами є УПС НВК «РОО», статут НВК «РОО», розпорядження районної державної адміністрації;

– до складу входять усі навчальні заклади та системи освіти (НВО «ШО», НВК «ШО», НВО «МШО», НВК «МШО») адміністративного району;

– НВК «РОО» є юридичною особою, має штамп і печатку із зображенням герба України. Структурні складники НВК «РОО» мають статус підрозділів без прав або з правами юридичної особи і в своїй діяльності керуються власними положеннями (статутами) та статутом НВК «РОО». НВК «РОО» має право укладати різноманітні угоди;

– до органів управління належить адміністрація НВК «РОО» на чолі з генеральним директором, якого призначає районна державна адміністрація. До складу управління входять також заступники генерального директора та спеціалісти. У структурі НВК «РОО» створюється методичний кабінет, централізована бухгалтерія, господарські, транспортні та інші підрозділи. У даний час доцільно функції адміністрації НВК «РОО» передати відділу освіти районної державної адміністрації, а посади генерального директора НВК «РОО» та начальника відділу освіти районної державної адміністрації об’єднати. Колегіальним органом управління НВК «РОО» є рада керівників суб’єктів НВО «РОО». У НВК «РОО» діють конференція педагогічних працівників та методичні об’єднання вчителів-предметників. Органом громадського самоврядування НВК «РОО» є загальні збори (конференція) колективу НВК «РОО»;

– фінансування НВК «РОО» здійснюється за рахунок об’єднаних коштів бюджетів засновників (власників). Використання коштів організовує генеральний директор НВК «РОО» відповідно до кошторису витрат, затвердженого засновниками.

Навчально-виховне співтовариство «Міжрегіональний освітній округ» (НВС «МРОО»):

– метою створення є координація зусиль окремих закладів та систем освіти кількох сусідніх адміністративних районів щодо створення організаційно-педагогічних умов здобуття учнями повної загальної

середньої освіти, початкової професійної та позашкільної освіти, а також розв'язання інших спільних освітніх проблем;

– територією обслуговування є кілька сусідніх населених пунктів різних адміністративних районів, аж до об'єднаних територій кількох адміністративних районів;

– засновниками (власниками) є навчальні заклади та системи освіти, які уклали угоду про створення (УПС) НВС «МРОО», що є основним установчим документом;

– до складу входять навчальні заклади та системи освіти (НВО «ШО», НВК «ШО», НВО «МШО», НВК «МШО», НВО «РОО», НВК «РОО») сусідніх адміністративних районів;

– НВС «МРОО» не має прав юридичної особи і діє на підставі УПС НВС «МРОО». Статус суб'єктів, які підписали УПС НВС «МРОО», не змінюється. Вони продовжують діяти на підставі власних статутів. Їхня самостійність обмежується лише у сферах діяльності, визначених в УПС НВС «МРОО»;

– до органів управління належить координаційна рада, до складу якої входять керівники суб'єктів НВС «МРОО». Координаційну раду очолює голова, якого обирають простою більшістю голосів. Рішення координаційної ради чинні в межах компетенцій, визначених УПС НВС «МРОО»;

– фінансування суб'єктів НВС «МРОО» здійснюється їхніми засновниками (власниками). Для реалізації спільних проектів, які потребують фінансування, кожен із суб'єктів НВС «МРОО» виділяє частку власних коштів, розміри якої встановлює своїм рішенням координаційна рада НВС «МРОО».

Результати теоретичного прогнозування щодо можливостей для різних типів освітніх округів забезпечувати високий рівень освіти дали змогу зробити висновок, що найбільші потенціальні можливості має саме районний освітній округ.

Розроблене нами положення про навчально-виховне об'єднання «територіальний освітній округ» подано у Додатку Д, а типовий договір про його створення – у Додатку Е.

Широкий набір освітніх інституцій РОО, кожен з яких має повноцінну систему управління, арсенал технологій освітньої діяльності та ресурсне забезпечення, дає учневі змогу проектувати свою індивідуальну освітню траєкторію. Поряд з цим важливо відмітити, що, враховуючи конкретні історико-географічні та економічні особливості окремих територій, менших за адміністративний район, доцільно створювати також міжшкільні та шкільні округи. Створення таких типів

територіальних освітніх округів є також ефективним шляхом координації зусиль і ресурсів навчальних закладів і установ освіти території, якщо центром адміністративного району є місто обласного підпорядкування і яке не входить до складу адміністративного району. В умовах чинного законодавства України створити районний освітній округ в такому випадку неможливо і найвищим рівнем інтеграції цілісної освітньої системи є сукупність кількох міжшкільних освітніх округів.

Що стосується міжрегіональних освітніх округів, то їх можна і не створювати, а надання освітніх послуг найвищої якості (для особливо обдарованих дітей) здійснювати шляхом створення обласних спеціалізованих загальноосвітніх навчальних закладів інтернатного типу (фізико-математичних, гуманітарних, спортивних, мистецьких тощо), також шляхом створення мережі дистанційного та очно-заочного навчання.

Таким чином, для забезпечення ефективного функціонування СЗСОСМ (ІН) в умовах сьогодення потрібно, і що важливо – можливо, створити нову мережеву освітню макроінституцію – районний освітній округ як навчально-виховне співтовариство загальноосвітніх закладів та установ освіти адміністративного району.

Ми запропонували створити й унормувати цей новий структурний складник системи загальної середньої освіти України як вищий рівень системної інтеграції територіальної системи загальної середньої освіти сільської місцевості, більший за окремий навчальний заклад, і визнати його суб'єктом гарантій конституційного права сільського населення на якісну і доступну загальну середню освіту.

Ми пропонували, щоб районний освітній округ став юридичною особою [264]. Така можливість з'явилася після того, як МОН України в 2006 році затвердило Примірне положення про освітній округ, у розробленні якого ми брали участь. Але, на жаль, у цьому напрямі не було здійснено відповідних законодавчих кроків. Тому ми запропонували створити такі нові складники системи загальної середньої освіти України, як освітні округи у вигляді співтовариств навчальних закладів, які діяли б на договірній основі між навчальними закладами і установами освіти певної території. Чинні нормативні документи, які регулюють нині діяльність освітніх округів, не передбачають надання їм прав юридичної особи.

Мережева (сіткова) структура освітніх систем потребує адекватних підходів до управління їх функціонуванням і розвитком. Як зазначалося раніше, до практичного застосування вони запропоновані як концепція проектно-модульної організації освітніх систем та концепція управління розвитком за цінностями організаційної культури.

Слід зазначити, що чинне законодавство України допускає існування лише навчально-виховних співтовариств (НВС), утворених шляхом укладання угод про співробітництво між навчальними закладами. Після запровадження в Україні Бюджетного кодексу, починаючи з 2002 року, зникла потенційна можливість створення навіть навчально-виховних об'єднань (НВО), які б фінансувалися різними засновниками, тобто з різних бюджетів (сільських та районного). Але нині районні освітні округи де-факто існують у вигляді навчально-виховних комплексів (НВК), адже центральний орган територіальної освітньої системи – відділ освіти райдержадміністрації, маючи статус юридичної особи і практично всі мислимі і немислимі повноваження, належить до іншої, неосвітнянської вертикалі – вертикалі державної виконавчої влади, яка в своїй роботі керується іншими законами і логікою дій. З цієї причини в роботі місцевих органів управління освітою переважає адміністрування, а організаційно-педагогічна робота практично припинена.

Отже, в ході дослідження введено поняття «територіального освітнього округу» як освітньої макроінституції, котра здатна забезпечувати ефективне функціонування інноваційної системи загальної середньої освіти в стаціонарному стані та розв'язати суперечності сучасної шкільної освіти сільських регіонів країни.

Здійснено класифікацію ТОО: виділено чотири типи (шкільний округ, міжшкільний округ, районний освітній округ, міжрегіональний освітній округ) та три види (навчально-виховне співтовариство, навчально-виховне об'єднання, навчально-виховний комплекс) територіальних освітніх округів.

З'ясовано, що в сільській місцевості доцільно створювати саме районні освітні округи, які забезпечують одержання загальної середньої освіти високого рівня якості.

З урахуванням специфіки сільської місцевості розроблено організаційні засади створення та функціонування територіальних освітніх округів різних типів і видів; з'ясовано і обґрунтовано, що саме районний освітній округ є найбільш ефективною організаційною формою існування освітньої макроінституції, здатної забезпечувати повноцінне інституційне освітнє середовище сільській дитині для здобуття нею загальної середньої освіти високої якості; розроблено сукупність організаційних принципів (базову організаційну культуру) територіального освітнього округу як територіальної освітньої (навчально-виховної) системи.



### Висновки до третього розділу

Спираючись на виявлені тенденції змінювання та використовуючи як інструмент теоретичного дослідження інституційну модель освітньої системи нами розроблено інституційну модель інноваційної системи загальної середньої освіти (ІМ СЗСОСМ (ІН)). Головною її відмінністю від інституційних моделей традиційної та сучасної систем загальної середньої освіти сільської місцевості є наявність в її структурі великої кількості нових складників, поява яких зумовлена виходом освітнього процесу за межі окремого навчального закладу на простір територіальних освітніх систем. Так, кількість видів структурних складників інноваційної системи загальної середньої освіти сільської місцевості порівняно із традиційною та сучасною значно зростає: освітніх мікроінституцій – на 83 % та 120 %; освітніх мезоінституцій – на 94 % та 313 %; освітніх макроінституцій – на 75 % та 600 %.

З'ясовано, що впродовж останнього десятиліття минулого століття відбувалося стихійне формування інноваційної системи загальної середньої освіти сільської місцевості. Вона не мала відповідного нормативно-організаційного забезпечення і тому перебувала в нерівноважному стані. Процеси розвитку не були спеціально зиніційованими та спрямованими, а протікали природно, на фоні подальшої соціально-культурно-економічної диференціації сільського населення, а тому й диференціації його освітніх потреб. Доведено, що забезпечувати стаціонарне функціонування такого збагаченого інституційного освітнього середовища без спеціального класу освітніх макроінституцій неможливо. Щоб унормувати нове інституційне освітнє середовище сільської дитини (в т. ч. і на рівнях вищих за окремі загальноосвітні навчальні заклади), яке почало формуватися стихійно, тобто створити його організаційну структуру, забезпечити функціонування механізмів постійної підтримки прогресивних продуктивних новоутворень, забезпечити переведення цілісної освітньої системи в стаціонарний стан, підвищити її ефективність шляхом кооперації ресурсів та координації зусиль, нами запропоновано створити вищий загальносистемний рівень інтеграції компонентів територіальної системи загальної середньої освіти сільської місцевості і розроблено нову організаційну форму системи загальної середньої освіти сільської місцевості – територіальний освітній округ.

Загалом, територіальний освітній округ – це територіальна система загальної середньої освіти модульного типу, яка забезпечує надання учням, які проживають на даній території, повної загальної середньої

освіти і між її освітніми інституціями існує кооперація ресурсів та координація функціонування й розвитку.

Залежно від величини території виділено такі типи територіальних освітніх округів: шкільний округ, або освітній округ I ступеня; міжшкільний округ, або освітній округ II ступеня; районний освітній округ, або освітній округ III ступеня; міжрегіональний освітній округ, або освітній округ IV ступеня.

Залежно від рівня інтеграції навчальних закладів у територіальних освітніх округах виділено такі види територіальних освітніх округів: навчально-виховне співтовариство; навчально-виховне об'єднання; навчально-виховний комплекс.

Результати теоретичного аналізу потенційних можливостей територіальних освітніх округів різних типів дали можливість визначити оптимальні територіальні межі інноваційної системи загальної середньої освіти сільської місцевості. Доведено, що саме районний освітній округ як організаційна форма інноваційної системи загальної середньої освіти сільської місцевості здатний в нинішній час та у майбутньому забезпечувати сільським дітям високий рівень якості освіти та її доступність.

Розроблено інформаційно-синергетичну модель територіального освітнього округу як сукупність основних організаційних принципів і на її основі створено нормативне забезпечення інноваційної системи загальної середньої освіти сільської місцевості у вигляді положення про навчально-виховне об'єднання «територіальний освітній округ» та типового договору про створення навчально-виховного об'єднання «освітній округ».

Отже, у ході моделювального етапу дослідження розроблено нову організаційну форму інноваційної системи загальної середньої освіти сільської місцевості, яка у вигляді районного освітнього округу буде створена на практиці в ході формувального педагогічного експерименту. Районний освітній округ як територіальна муніципальна система освіти є загальним розв'язком проблеми організаційного забезпечення високого рівня якості та перспектив розвитку шкільної освіти сільської місцевості.

У четвертому розділі ми здійснимо пошук загального розв'язку наступної проблеми – як технологічно забезпечити спрямований розвиток і на базі вже існуючої територіальної освітньої системи створити інноваційну систему загальної середньої освіти сільської місцевості?

Основні наукові результати розділу опубліковано в працях [223; 225; 228; 231; 239; 240; 241; 245; 250; 251; 254; 255; 262; 263; 264; 265; 267].

## Розділ 4

### ТЕХНОЛОГІЯ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ СПРЯМОВАНОГО РОЗВИТКУ ОСВІТНІХ СИСТЕМ

#### 4.1. Технологічний інструментарій проектно-цільового управління загальноосвітнім навчальним закладом

У ході теоретичного етапу дослідження проблеми спрямованого розвитку освітніх систем розроблено концепцію управління розвитком за принципами організаційної культури. Концепція дає ключ до загального розв'язку проблеми забезпечення спрямованого розвитку складного об'єкта (системи).

Для практичного використання цих ідей не вистачає відповідного технологічного інструментарію. Тому для розроблення технології забезпечення спрямованого розвитку на засадах концепції управління розвитком за принципами організаційної культури використано технологічний інструментарій методики проектно-цільового управління загальноосвітнім навчальним закладом, створеної автором у 1992–1995 роках [234, 242]. Її сутність доцільно розкрити на прикладі управління таким об'єктом, як загальноосвітній навчальний заклад, що і буде зроблено у цьому параграфі.

Перш за все здійснимо короткий екскурс в історію менеджменту і спростуємо поширені в сучасній педагогічній літературі неправильні тлумачення ідей проектного управління, або управління проектами.

Переважна більшість авторів, які присвячують свої роботи освітнім управлінським проектам, висловлюють думку, що такого типу проекти запровадили Д. Дьюї та У. Кілпатрик, потім довгий час проекти у вітчизняній педагогіці не використовувалися, а в нинішній час відновлено практику початку ХХ ст. Ця помилкова думка «подорожує» із статті в статтю, особливо методистів та педагогів-практиків. Висловлене твердження є істинним лише стосовно дидактичних та виховних проєктів. Ми доводимо, що управлінські проекти або управління проектами – це продукт менеджменту епохи ринкової економіки останньої чверті ХХ століття. Можна також впевнено стверджувати, що сучасні підприємці і банкіри, розробляючи та втілюючи свої бізнес-проекти, нічого не знають ні про дидактичні проекти початку ХХ ст., ні про Д. Дьюї та У. Кілпатрика.

Поряд із цим, деякі сучасні дослідники, зокрема Л. Ващенко, обґрунтовано вважають, що «сама історія управління проектами в її сучасному вигляді має досить молодий вік» [43, с. 53]. «Виокремлення

управління проектами як самостійного напрямку в теорії загального управління пов'язано з іменем німецького вченого Роланда В. Гутча, який об'єднав відомих фахівців Європи та США у галузі управління проектами (Відень, 1965) у міжнародну асоціацію INTERNET (назва не має нічого спільного з однойменною комп'ютерною мережею). Однак лише у 1977 році там же, у Відні, відбувся Перший міжнародний конгрес із питань управління проектами, що зібрав близько 400 провідних фахівців з усього світу. Епохальною віхою в історії проектного менеджменту став Шостий міжнародний конгрес INTERNETу (Гермін, 1997), де було проголошено про міждисциплінарний характер проектів і необхідність у подальшому розглядати розвиток управління ними через пошуки загальних методів управління» [43, с. 53].

Методику проектно-цільового управління загальноосвітнім навчальним закладом, а пізніше і освітніми системами, ми розбудовували не на основі старих підручників з педагогіки, а вперше в Україні привнесли ідеї ринкового менеджменту в освітню управлінську практику і пропагуємо ці ідеї впродовж майже двох десятиків років [222; 234; 241-243; 257].

Запропонована нами назва «проектно-цільове управління» (1995 р.) широко використовується в теорії і практиці управління освітою, у той час як в інших сферах використовуються терміни «управління проектами», «проектне управління».

Сьогодні управління проектами як напрям менеджменту інтенсивно розвивається. Основні засади управління проектами досліджували І. Мазур, В. Шапіро, А. Ольдерогге [187], С. Москвіна [236]; особливості застосування проектів в освіті вивчали М. Абрамова [1], А. Воронцов [53], В. Гузєєв [64], Л. Даниленко [70], О. Доненко [90], І. Жуковський [108-109], З. Касткін [137], Н. Котелянець [153], В. Крутоус [160], В. Шевченко [174], В. Письменний [298], М. Эпштейн [434-435]; використання проектів в управлінні освітою розкрито в працях Л. Вашенко [43], Н. Єрофеевої [98], В. Лозинського [180], О. Мармази [190], І. Осадчого [222; 234; 241-243; 257], В. Саприкіна [368]; застосування проектів у навчанні і вихованні досліджували А. Дахін [77], І. Єрмаков [102], А. Овчинникова [216].

Зосередимо увагу на основних засадах методики проектно-цільового управління як виду проектного управління (управління проектами), створеного для управління освітніми системами, у даному випадку – загальноосвітньою школою.

Для того, щоб перейти до розкриття її основ потрібно глибоко усвідомити суть об'єкта управління, яким виступає загальноосвітня школа. Для спрощення проблеми достатньо вказати два підходи, які існують на практиці і взаємно виключають один одного.

У першому випадку школу розглядають як фабрику, на якій із «сировини» виробляється відповідна «продукція». Завдання управлінців у такій школі налагодити виробництво, запустити конвеєр. Управлінцеві, який свідомо або несвідомо прийняв таку модель для створення цілісного уявлення про школу, здається, що достатньо ще однієї-двох інструкцій, однієї-двох перевірок, одного чергового затягування гайок виконавської дисципліни, і все — конвеєр запрацює, продукція відповідатиме стандартам, рекламації не надходитимуть. Така «хвороба» властива управлінцям вищих ешелонів системи освіти, які ніколи не працювали в школі або працювали там дуже давно і мало.

Людям, які працюють безпосередньо з дітьми, така надумана позиція зовсім незрозуміла й чужа. Вчитель, взявши за руку першокласника, веде його через бурхливе море життя аж до випускного вечора. Педагог є безпосереднім учасником творення особистості учня і значною мірою його долі. Тому вчителі-практики та керівники навчальних закладів добре знають, що шкільне життя постійно змінюється — щороку, щодня, щохвилини. Саме тому для практиків найважливіше навчитися ефективно розв'язувати актуальні проблеми навчально-виховної роботи, отримати у своє розпорядження продуктивні методики. Саме тому причина непорозуміння між перевіряючим та вчителем найчастіше криється у тому, що вчитель не може погодитися, що предметом уваги перевіряючого є не реальний процес і конкретний результат (саме конкретний, індивідуальний, адже лише так сприймає своїх учнів учитель), а формальні норми, пересічні підходи.

На нашу думку, революція в галузі управління навчальними закладами повинна забезпечити перехід від номенклатурно-функціонального управління, яке обслуговує механізми підтримки освітніх закладів на рівні формальних вимог та критеріїв (рівень матеріально-технічної бази навчально-виховного процесу, кадрове забезпечення освітньої діяльності, середній рівень успішності учнів школи, кількість переможців олімпіад та змагань різних рівнів тощо) до цільового управління, яке допомагає забезпечити досягнення поставленої мети відповідно до конкретних замовлень на певний рівень освіти, виховання та розвитку дитини. Між іншим, саме тому свої проекти ми назвали цільовими проектами. Особливо важливо, щоб мета педагогічної діяльності не лише у загальному виражала соціальне замовлення, а була конкретною, такою, щоб можна було простежити кожний етап її досягнення протягом обмеженого відрізка часу, діагностувати його. Такий перехід забезпечить навчальним закладам можливість упевнено розпочати діяльність на ринку освітніх послуг, що складається в даний час.

Суть проектно-цільового управління навчальним закладом полягає в тому, що після визначення переліку актуальних проблем, які вимагають розв'язання, з кожної конкретної проблеми виконавець або група виконавців розробляє цільовий проект. На кожний навчальний рік (півріччя, чверть, місяць) приймаються до виконання кілька таких проектів одночасно. Сукупність цільових проектів складають основну, так звану тематичну частину річного плану роботи навчального закладу.

Теоретичне забезпечення розв'язання конкретної проблеми пропонуємо розкривати у смисловій частині цільового проекту, детальний план дій – в операційній частині. Врахування конкретних умов та можливостей здійснювати в описі кадрового, організаційного, матеріально-технічного, фінансового, юридичного забезпечення цільового проекту. Розроблену нами структуру цільового проекту подано нижче.

Назва проекту:

Мета проекту:

1. Смислова частина.

1.1. Модель об'єкта (структура, організаційні принципи та особливості функціонування, теоретичне обґрунтування проблеми).

1.2. Технологія (засоби та спосіб досягнення мети і завдань цільового проекту, їхнє обґрунтування на основі досягнень сучасної науки й передового педагогічного досвіду).

1.3. Параметри стану об'єкта, система контролю за ними, реальний та очікуваний стан об'єкта.

2. Кадрове забезпечення.

3. Організаційне забезпечення

4. Матеріально-технічна база.

5. Фінансове забезпечення.

6. Юридичне забезпечення.

7. Операційна частина (конкретні заходи (дії) суб'єктів).

№ п/п	Назва та короткий зміст заходів	Учасники	Дата	Відповідальні особи

Цільові проекти є багатовимірними, що вигідно відрізняє їх від лінійних цільових програм, значною мірою ідеалізованих та абстрагованих від конкретних умов. Саме тому цільові проекти передбачають залучення знань та досягнень не лише з педагогіки, а й обов'язково з інших галузей: психології, медицини, гігієни, права, філософії, політології, культурології – оскільки здебільшого їхнім об'єктом виступає дитина (людина) – найскладніший об'єкт пізнання. Зміст смислової час-

тини виконавець формує на підставі власних уподобань, використовуючи або вже відомі теорії, моделі, підходи, або розробляючи їх самостійно. Крім того, для реалізації цільових проектів залучаються ресурси та можливості не лише конкретного навчального закладу, а й інших установ, організацій та соціальних інститутів. Саме тому стає зрозумілим, що автори та виконавці проекту (а це в основному педагоги, їхні групи або об'єднання) не можуть залишатися звичайними виконавцями певного набору формальних обов'язків. Вони отримують новий статус — організаторів, консолідуючого центру — і використовують для досягнення поставленої мети всі можливості. Управління перетворюється на співуправління, виконавці стають суб'єктами управління.

Перша класифікація освітніх проектів була запропонована автором 1995 року [242].

За напрямками діяльності цільові проекти поділяються на навчальні, спрямовані на вирішення актуальних дидактичних проблем; виховні, спрямовані на вирішення актуальних проблем виховання; розвивальні, спрямовані на розвиток певних характеристик суб'єктів освітньої діяльності; організаційні, спрямовані на впровадження нових моделей організації діяльності; методичні, спрямовані на вирішення проблем методичного забезпечення; просвітницькі, покликані розв'язувати проблеми педагогічного всеобучу; матеріально-технічні, спрямовані на створення та зміцнення матеріальної бази школи, обладнання й оформлення приміщень, вирішення господарських проблем.

Цільовий проект, спрямований на зміну однієї ознаки (характеристики) об'єкта діяльності, називають одноцільовим, якщо ж він спрямований на зміну більшості характеристик об'єкта, — багатоцільовим, або комплексним.

Цільові проекти можуть бути особистісними, коли об'єктом педагогічного впливу виступає окрема особистість, та колективними, коли таким об'єктом виступає колектив або група людей.

Цільові проекти називаються педагогічними, коли суб'єктами діяльності виступають педагоги школи; учнівськими — учні; спільними — одночасно вчителі, учні та батьки.

Цільові проекти бувають індивідуальними, коли проект розробляє та здійснює одна людина; груповими — група людей; загальношкільними — проект розробляється та здійснюється за участю колективу школи.

Якщо для реалізації цільового проекту залучаються лише внутрішні ресурси школи, то він є внутрішньошкільним. Якщо для здійснення проекту передбачено залучення духовних, організаційних,

матеріальних ресурсів інших організацій та установ, соціальних інститутів, його називають відкритим.

За термінами виконання цільові проекти поділяються на оперативні, розраховані на здійснення протягом кількох місяців; річні, розраховані на виконання протягом навчального року; перспективні, розраховані на декілька років.

Науковцям, методистам, педагогам-практикам потрібно завжди пам'ятати, що цільові проекти – це конкретні задуми конкретних виконавців. Їм дуже важко дати зовнішню оцінку і практично неможливо перенести їхнє здійснення в інше середовище, скажімо, використати в іншій школі. Тому поширення досвіду такого управління не може здійснюватися через реалізацію конкретних цільових проектів, розроблених в іншій школі або в методичному центрі, а лише через упровадження механізмів їхнього створення, тобто методики проектно-цільового управління.

Цільові проекти обов'язково створюються безпосередньо самими педагогічними (учнівськими, батьківськими) колективами і сприймаються виконавцями як власні колективні надбання, як цінності колективу. Послідовність їхнього створення визначається логікою вимог принципу поетапного привласнення мети діяльності. Як зазначалось раніше, для того щоб мета діяльності чи ідея якоїсь конкретної справи, яку запропоновано колективу (групі) людей, стала їхньою внутрішньою спонукою до дій, необхідно, щоб вона, пройшовши через етапи колективно-особистісного вибору, реалізувалась у вибраному колективом варіанті справи і в індивідуальних шляхах та способах її досягнення. Таких етапів визначено три:

- оформлення мети діяльності як зовнішньої цінності колективу;
- оформлення мети діяльності як внутрішньої цінності колективу;
- оформлення мети діяльності як внутрішньої цінності особистості.

Ініціатива стосовно необхідності та механізмів вирішення проблем шкільного життя може надходити від зовнішніх джерел інформації (органи державної влади та системи освіти, громадськість та батьки учнів), внутрішніх джерел (учителі, учні та працівники школи) та від адміністрації навчального закладу (рис. 4. 1).

Органи державної влади та системи освіти реалізують свої ініціативи у формі державних документів та рекомендацій; громадськість та сім'я – у формі громадської думки, побажань та пропозицій.

Учні школи ініціюють здійснення тих чи інших справ здебільшого через органи учнівського самоврядування або в ході обговорення конкретних проблем, опитувань та інших актів шкільного життя.



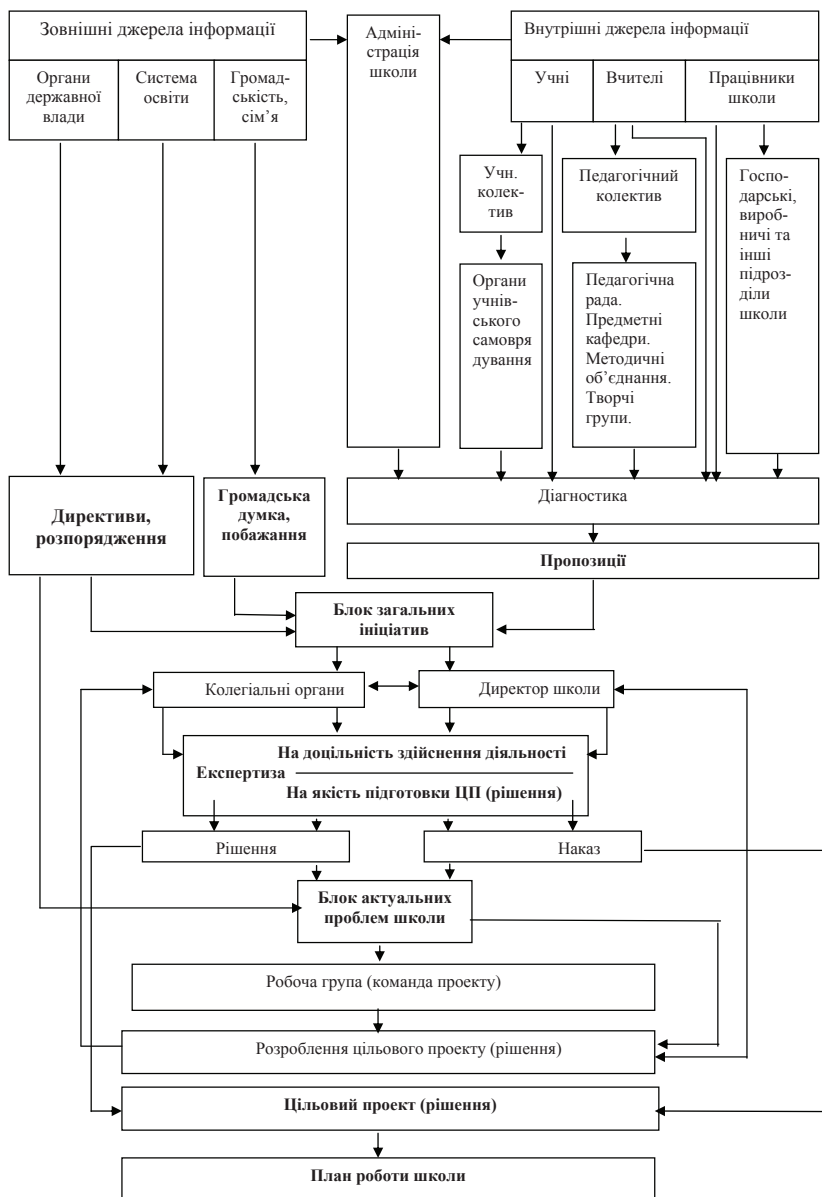


Рис. 4.1. Інформаційне забезпечення проектно-цільового управління загально-освітнім навчальним закладом

Вчителі можуть ініціювати конкретну справу як безпосередньо, так і через колективні органи та підрозділи педагогічного колективу. Це можуть бути педагогічна (методична) рада школи, предметні кафедри, методичні об'єднання, творчі групи.

Працівники школи також можуть вносити пропозиції щодо поліпшення життєдіяльності школи як особисто, так і через колективні органи відповідних господарських та виробничих підрозділів навчальних закладів.

Адміністрація школи на підставі постійного спостереження за особливостями шкільного життя постійно вносить власні ініціативи щодо поліпшення його сторін.

Практика показує, що здебільшого цінними виявляються лише ті ініціативи вчителів та працівників шкіл, які формуються на базі діагностики реального стану шкільного життя. Діагностика може здійснюватися на науковому рівні й забезпечувати об'єктивність діагнозу, а також на споглядальному рівні – окремими вчителями, учнями, батьками, працівниками школи, в яких створюється суб'єктивний образ окремих явищ шкільного життя або його сторін. Цінність діагностики на споглядальному рівні також досить велика, оскільки вона є постійною в часі та масовою, і проблема полягає не стільки в суб'єктивізмі її результатів, скільки в необхідності налагодження механізмів збору та аналізу цих результатів. Зрозуміло, що позитивну роль тут відіграють демократичні засади загальношкільного життя, коли є всі можливості відкрито обговорювати проблему, вільно донести свою думку до колег через колективне спілкування.

Таким чином, завдяки функціонуванню зовнішніх і внутрішніх джерел інформації та активній позиції адміністрації школи постійно формується блок загальних ініціатив. Досвід роботи шкіл містить цілий ряд реальних способів або шляхів формування блоку загальних ініціатив:

- надходження офіційних державних документів та інструкцій органів системи освіти (державна та відомча пошта);
- ініціативи адміністрації школи, узагальнені результати постійного моніторингу стану справ у навчальному закладі (діагностичні карти, журнал обліку наслідків відвіданих уроків, оперативні та виробничі ради тощо);
- постійні засідання радників директора школи з різних питань (координаційна рада тощо);
- засідання колегіальних органів навчального закладу (ради школи, педагогічної (методичної) ради, методичних об'єднань та кафедр, ради

учнівського самоврядування, батьківських зборів, батьківського комітету тощо);

– спеціально організовані канали надходження інформації («схринька пропозицій», «гаряча лінія», опитування тощо).

Елементи блоку загальних ініціатив проходять експертизу на доцільність здійснення діяльності певного виду. Якщо дана проблема стосується життя всього шкільного колективу, експертизу здійснює директор школи або загальношкільний колегіальний орган (рада школи, педагогічна (методична) рада, батьківські збори тощо). Якщо проблема стосується діяльності окремих груп учителів, учнів, батьків, то таку експертизу здійснює відповідний орган – методичне об'єднання, кафедра, органи учнівського самоврядування, батьківський комітет. Експертиза може здійснюватися безпосередньо або шляхом створення експертних груп.

На підставі експертної оцінки ухвалюється рішення колегіального органу або видається наказ про доцільність здійснення відповідної діяльності. Залежно від традицій даного навчального закладу та стилю керівництва може даватися й усне розпорядження (погодження) директора відносно доцільності здійснення певної діяльності.

Після позитивного вирішення даного питання ініціатива отримує статус актуальної проблеми школи. Ці проблеми утворюють блок актуальних проблем школи. Актуальна проблема школи відрізняється від загальної ініціативи тим, що вона, по-перше, глибоко усвідомлена і прийнята колективом або індивідуально як внутрішня проблема школи, що вимагає невідкладного вирішення, а по-друге – вона вже ідентифікована, «прив'язана» до реального життя школи, сформульована в найприйнятнішій для даної школи формі. Доцільно пригадати роль узгоджувальних коефіцієнтів в аналітичних формулах СО – законів ( $X = f(b_1, b_2, \dots, b_m)$ ). Пропонуємо такі варіанти алгоритмів розроблення цільових проектів.

Найтиповішою є циклічна схема розроблення цільового проекту (рис. 4.2). Спочатку загальна ініціатива проходить експертизу на доцільність здійснення відповідної діяльності шляхом розгляду її на колегіальному органі управління або адміністрацією школи. При позитивному вирішенні ініціатива отримує статус актуальної проблеми школи.

Колегіальний орган або адміністрація школи створює робочу групу, якій доручають розробити цільовий проект. Робоча група створюється наказом по школі або рішенням відповідного колегіального органу. Часто роль робочої групи виконує ініціативна група вчителів, учнів або батьків, які самоорганізувалися для вирішення тієї чи іншої проблеми. На засіданнях робочої групи відбувається обговорення проблеми, вносяться пропозиції, відпрацьовуються конкретні підходи. Часто робочі

групи оформляють протоколи засідань. Кінцевою метою її діяльності є розроблення цільового проекту. Якщо проблема досить складна і потребує постійної колективної уваги фахівців, на базі робочої групи створюється творча група вчителів, яка займається дослідженням та розв'язанням конкретної проблеми протягом тривалого періоду (1–3 роки). Результатом діяльності творчої групи є узагальнення досвіду діяльності та розроблення методичних рекомендацій.

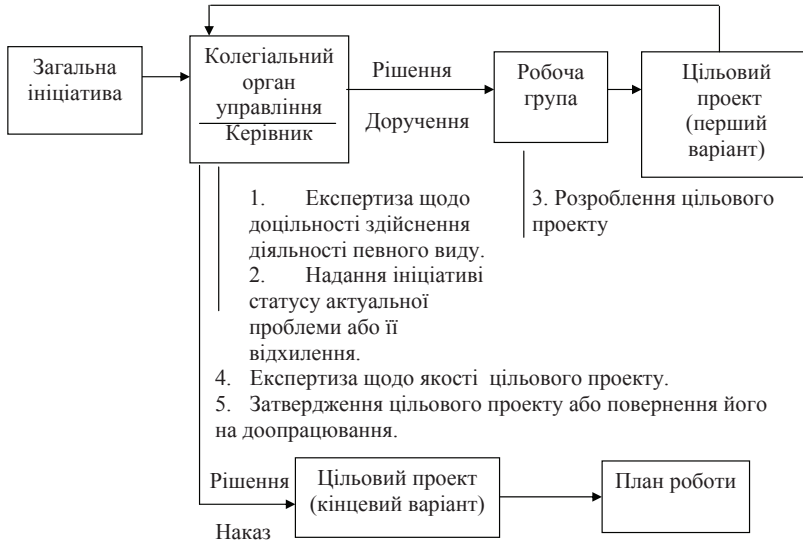


Рис. 4.2. Циклічна схема розроблення цільового проекту

Робоча група подає цільовий проект адміністрації школи або на засідання колегіального органу для здійснення експертизи на якість підготовки проекту. Позитивні результати такої експертизи є підставою для затвердження цільового проекту і введення його у плани роботи.

Якщо проблема не надто складна або колектив має досвід розв'язання подібних проблем, схема дещо спрощується – робоча група не створюється, цільовий проект розробляється та затверджується безпосередньо адміністрацією школи або на засіданні колегіального органу за лінійною схемою (рис. 4.3).

Специфічними є ініціативи державних органів влади або органів управління системою освіти, оскільки вони здебільшого мають форму директив, іноді рекомендацій. Тому переважна їх більшість уже має статус актуальної проблеми школи. Алгоритм розв'язання подібних проблем є таким:

під керівництвом адміністрації школи (шляхом створення робочої групи або без неї) розробляється цільовий проект, який подається директору школи або колегіальному органу для здійснення експертизи щодо якості його підготовки. За позитивних результатів експертизи проект затверджують та включають у план роботи навчального закладу. Таку схему розроблення цільового проекту ми називаємо директивною (рис. 4.4).

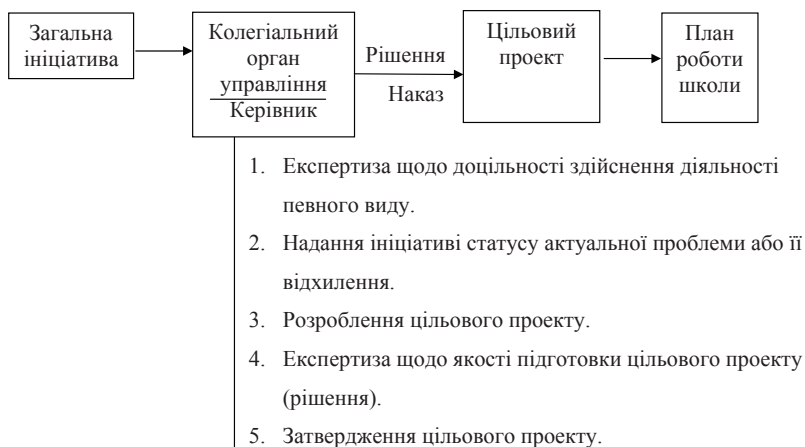


Рис. 4.3. Лінійна схема розроблення цільового проекту

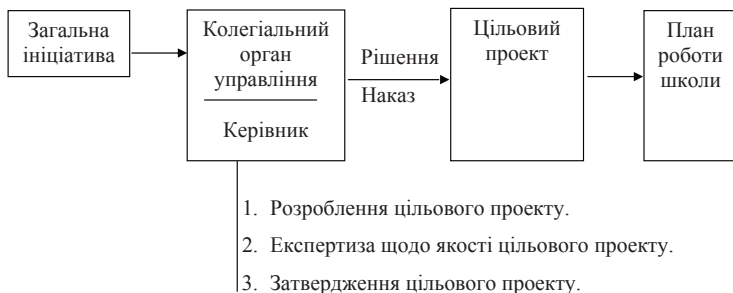


Рис. 4.4. Директивна схема розроблення цільового проекту

Застосування методики проектно-цільового управління потребує внесення змін до змісту та форми річного плану роботи навчального закладу. Він тепер має такі розділи:

1. Вступ.
2. Робочий навчальний план з пояснювальною запискою.
3. Предметні цільові проекти.

4. Загальна частина (забезпечення режиму стаціонарного функціонування навчального закладу).

5. Тематична частина (забезпечення спрямованого розвитку та досягнення окремих цілей).

У вступі дається короткий аналіз роботи навчального закладу в попередньому навчальному році та визначаються основні напрями діяльності педагогічного колективу в нинішньому, називаються та обґрунтовуються актуальні проблеми на новий навчальний рік. Загальна частина річного плану роботи є значною мірою традиційною для більшості навчальних закладів: організаційні заходи із забезпечення функціонування закладу, робота з кадрами, внутрішньошкільний контроль тощо. Тематична частина плану роботи школи складається з цільових проєктів. Вони зазвичай мають власні назви. Наприклад, «Грамотність», «Інтегрований урок», «Каліграфія», «Книга», «Соціальна активність», «Світлиця», «Дивосвіт», «Випускник», «Свідомий вибір» тощо.

Зміст загальної та тематичної частин річного плану роботи навчального закладу залежить від підходів до їхнього формування. Такі напрями, як методична робота, позакласна виховна робота, робота з батьками, зміцнення матеріальної бази тощо, можуть бути представлені як цільові проєкти і входити до тематичної частини плану роботи. Якщо вони розроблені традиційно, їх включають до загальної частини річного плану роботи. Але досвід роботи свідчить, що чим більше розділів річного плану роботи школи подано як цільові проєкти, тим кращі результати освітньої діяльності.

Річний план роботи навчального закладу доцільніше оформляти у вигляді окремих таблиць, кожна з яких розкриває зміст діяльності закладу протягом місяця (Додаток Б). Їх виготовляють на аркушах формату А3. По вертикалі записують відповідні розділи річного плану роботи, об'єднані у дві частини – загальну і тематичну. По горизонталі аркуш ділять на чотири частини – відповідно до чотирьох тижнів у кожному місяці. На перетині горизонтальних і вертикальних напрямів записують зміст діяльності, місце і дату проведення заходів, вказують відповідальних осіб. До вступу можна включати смислові частини цільових проєктів та їхнє забезпечення – кадрове, організаційне, юридичне, фінансове, матеріально-технічне, або у план роботи включають повні тексти цільових проєктів перед розміщенням помісячних таблиць.

Окремий розділ річного плану роботи навчального закладу складають предметні цільові проєкти (додаток В), які створюються для забез-

печення успішного викладання навчальних предметів протягом року. Найпоширенішими є два види предметних цільових проєктів. До першого належать ті, у яких розкриваються мета та особливості діяльності педагогів щодо викладання конкретного навчального предмета в усіх класах II–III ступенів, де його вивчення передбачено навчальним планом. Здійснювати такі проєкти може як один учитель, так і декілька педагогів, організаційно об'єднаних у методичні об'єднання або кафедри.

До другого виду належать цільові проєкти, в яких розкриваються особливості викладання навчального предмета в одному або в декількох класах. Така необхідність виникає в тому разі, коли навчальний предмет викладається за методикою, яка суттєво відрізняється від методики викладання предмета в більшості класів, або коли учитель прагне досягти додаткової мети (здійснює дослідження, відпрацьовує авторську методику, впроваджує передовий педагогічний досвід тощо).

Предметні цільові проєкти розробляються перед початком навчального року і затверджуються на початку нового навчального року. Вчителі початкових класів, як правило, не розробляють предметних цільових проєктів першого виду. Вони створюються лише тоді, коли окремий предмет викладається за авторською методикою або за методикою, яка суттєво відрізняється від методик викладання інших предметів у цьому класі. Особливості роботи в початкових класах знаходять своє відображення у вступі до річного плану роботи навчального закладу.

Методика проєктно-цільового управління загальноосвітнім навчальним закладом дозволяє кожному педагогічному колективу мати індивідуальний план роботи, який враховує його особливості, забезпечує простір для творчого пошуку, дозволяє органічно поєднувати досягнення педагогічної науки та передового досвіду для розв'язання актуальних проблем сьогодення.

У тих випадках, коли навчальний заклад великий і складається з кількох самодостатніх освітніх модулів або міні-шкіл, вигляд таблиць, які розкривають зміст його діяльності протягом місяця, може дещо змінюватися.

Після кожної з таблиць річного плану роботи (Додаток Б) розміщують незаповнені додаткові таблиці (табл. 4. 1). Вони знаходяться між заповненими таблицями і передбачені для записів операційних частин цільових проєктів, які започатковують не перед початком, а вже під час навчального року (власні ініціативи навчального закладу та ініціативи зовнішнього середовища).

**Додаткові таблиці річного плану роботи**

(Місяць)	Проект № 1	Проект № 2	Проект № 3	...	....	Проект № N
1-й тиждень						
2-й тиждень						
3-й тиждень						
4-й тиждень						

Методика проектно-цільового управління загальноосвітнім навчальним закладом передбачає такі етапи діяльності:

- формування блоку загальних ініціатив (березень–квітень попереднього навчального року);
- експертиза щодо доцільності здійснення діяльності певного виду (квітень–травень попереднього навчального року);
- формування блоку актуальних проблем навчального закладу (травень попереднього навчального року);
- створення творчих груп (команд проектів) з кожної актуальної проблеми школи (травень–червень попереднього навчального року). Розроблення творчими групами (командами проектів) цільових проектів з кожної актуальної проблеми школи з урахуванням вимог принципу поетапного привласнення мети діяльності та встановленої структури проекту (червень–серпень попереднього навчального року);
- експертиза щодо якості цільових проектів (останній тиждень серпня);
- прийняття рішення щодо затвердження цільових проектів і включення їх до річного плану роботи навчального закладу (останній тиждень серпня; засідання серпневої педагогічної ради навчального закладу);
- розроблення та затвердження предметних цільових проектів (останній тиждень серпня – перший тиждень вересня);
- організація виконання річного плану роботи, в т. ч. цільових проектів творчими групами (командами проектів) (протягом навчального року);
- контроль за виконанням річного плану роботи (цільових проектів), внесення змін і доповнень (в т. ч. створення нових проектів), аналіз отриманих результатів (протягом навчального року).

Отже, розроблена нами в ході дослідження методика проектно-цільового управління дозволяє забезпечувати функціонування і спрямований розвиток навчального закладу з урахуванням конкретних умов



і особливостей навчання, виховання та розвитку школярів. Тому вважаємо, що технологічний інструментарій методики проектно-цільового управління загальноосвітнім навчальним закладом – цільові проекти і каскадні програми розвитку разом із ефективними прийомами їх розроблення та здійснення доцільно використовувати як засоби забезпечення спрямованого розвитку освітніх систем.

Зразки цільових проектів, які були реалізовані в Ясенівській ЗОШ I–II ступенів Ставищенського району, опубліковано в працях [238, 388].

#### **4.2. Засоби та способи діяльності із забезпечення спрямованого розвитку освітніх систем**

Із теорії БМ-систем випливає, що для забезпечення стаціонарного функціонування освітніх систем в умовах динамічного зовнішнього середовища, створення ними продуктів освітньої діяльності встановленої кількості і якості потрібно час від часу здійснювати їх реформування.

Засобом забезпечення спрямованого розвитку освітніх систем є управління, а технологічним інструментарієм такої діяльності – цільові проекти і каскадні програми розвитку. З метою удосконалення (раціоналізації) вже існуючої практики в межах тієї самої якості також потрібно здійснювати спеціальні дії (акції), які слід розробляти саме у форматі цільових проектів.

Для забезпечення спрямованого розвитку цілісної освітньої системи або її окремих складників потрібно застосовувати інноваційні цільові проекти (ІЦП) як носії нового порядку – нових законів самоорганізації (СО-законів). У результаті реалізації ІЦП на просторі потенціальної базової організаційної культури формується нова актуалізована базова організаційна культура системи.

Для того щоб на основі концепції управління розвитком за принципами організаційної культури створити технологію спрямованого розвитку освітніх систем, використаємо технологічний інструментарій методики проектно-цільового управління загальноосвітніми навчальними закладами.

Розкриємо основні засади технології спрямованого розвитку освітніх систем на прикладі управління розвитком загальноосвітнього навчального закладу, а вже потім поширимо їх дію на довільні освітні системи, в т. ч. і на територіальні. Для цього необхідно здійснити теоретичні дослідження кількох важливих аспектів спрямованого розвитку загальноосвітнього навчального закладу.

Навчальний заклад, як і будь-яка реальна система освіти, має значною мірою унормовані структуру, функції, розпорядок роботи, канали ресурсного забезпечення, а також механізми збереження існуючого порядку – системи внутрішнього контролю, інспектування, атестації, ліцензування тощо. Тому в умовах динамічного соціально-економічного середовища, яке ми маємо нині, закономірною є ситуація, коли освітні інституції постійно відстають на царині перетворень і оновлення.

Якщо брати до уваги напрям змін у соціально-економічному оточенні – прогрес і регрес, – то властивість запізнюватись із нововведеннями може призвести до двох якісно відмінних наслідків. У разі прогресивних змін у зовнішньому середовищі навчальні заклади або системи освіти, відстаючи у своєму розвитку, перетворюються на додаткові гальма прогресу, а в разі регресивних змін, навпаки, виконують роль своєрідних «сховищ» прогресивних цінностей і продовжують «інвестувати» їх у деградоване оточення. Йдеться про сукупність законів самоорганізації  $X_k$ , які утворюють актуалізовану базову організаційну культуру системи – АБОК. У першому випадку освітні інституції виробляють застарілий, нікому не потрібний «продукт», у другому – змушені діяти в умовах змінених ресурсних надходжень. Обидва стани є нерівноважними, довго існувати не можуть, і вихід із них обов'язково супроводжується якісними змінами самих освітніх систем.

Наведені вище міркування дають змогу зробити важливий висновок: через унормованість власного внутрішнього простору освітні системи об'єктивно приречені на від'ємний часовий зсув (зміщення) на теренах перетворень порівняно з хронологією змін у соціально-економічному оточенні. Тому напрям перетворень в освітніх системах не може задаватися довільно, а завжди визначається вже здійсненими перетвореннями або зародженими тенденціями в зовнішньому середовищі. Звідси випливає важливий для реформаторів висновок: реальні освітні системи об'єктивно стоять перед необхідністю реформування – здійснення комплексу цілеспрямованих дій щодо запровадження нововведень в умовах відсутності ресурсів часу.

Основними ознаками процесів розвитку навчальних закладів, а також освітніх систем взагалі є не плавність, неперервність, автоматичне наслідування у змінах, які відбуваються в зовнішньому середовищі, а дискретність, цілеспрямованість, усвідомленість, «рукотворність» реформ, активна участь управлінців, від'ємне зміщення подій на шкалі часу. Слід зазначити, що самі «рукотворні», реформаторські за своєю суттю дії повинні збігатися з характером змін або «новим порядком», який розгортається в зовнішньому соціально-економічному середовищі.

Цей важливий висновок впливає з логіки вимог описаного вище принципу фундаментальної відповідності.

Ці обставини не виключають ситуативної появи освітніх систем, які в своєму розвитку пішли значно далі від змін у соціально-економічному оточенні, є носіями нового прогресивного порядку  $X_k$  і зуміли налагодити канали стабільного ресурсного забезпечення. З позицій теорії БМ-систем закономірним виглядає те, що такі «острівці» нового в освіті завжди виникають на периферії системи, адже саме тут завжди послаблені як зобов'язання «верхів», так і вимоги до «низів», обумовлені чинними законами і нормативами. Через певний час новації досягають «центру» і в умовах потужного ресурсного забезпечення (кадри, матеріальна база, фінансування тощо) «розквітають» з новою силою. Тому часто авторами нової практики вважаються не їх справжні творці, а енергійні «користувачі», найчастіше саме столичні. Все це можливо, знову ж таки, лише за умови здійснення управлінцями (як правило, першою особою, яка раніше за інших помітила або передбачила напрям змін) цілеспрямованих спеціальних дій (акцій) з реформування (модернізації) системи освіти чи закладу, тобто виконання певної роботи над системою або її складниками. Тому цільові проекти доцільно розглядати як доречні інструменти для виконання такої роботи. Ці положення щодо особливостей закономірного процесу розвитку освітніх інституцій є важливим аргументом проти досить поширеної думки щодо нібито принципової неможливості саморозвитку освітніх систем, які не здатні розвиватися, самоорганізовуватись, оскільки є «зашкарубленими, зашореними» [209, с. 31]. Там, де скептики здатні побачити лише нездоланні перепони і недоліки, треба зуміти розгледіти об'єктивні закономірності.

На основі теоретичного аналізу процесів спрямованого розвитку встановлено, що:

- освітні системи здатні ефективно функціонувати, лише періодично змінюючи свою АБОК відповідно до напрямку перетворень у зовнішньому середовищі;
- освітні системи розвиваються в напрямі ускладнення їх структури: зростання кількості впорядкованих складників та посилення зв'язків кооперації і координації між ними;
- забезпечувати спрямований розвиток освітніх систем доцільно шляхом здійснення дискретних цілеспрямованих дій (виконання роботи над системою або її складниками), які реалізуються у вигляді окремих акцій, тобто ІЦП або КПР як їх взаємоузгоджених сукупностей;
- спрямований розвиток освітніх систем може здійснюватися лише за активної визначальної та дієвої участі їх органів управління та колективів.

Для практики важливо розрізняти систему освітньої діяльності (мета → завдання → зміст → форми → методи → кінцевий результат) чи освітню технологію як алгоритм досягнення освітньої мети, і саму освітню систему (її частину) як складний організм, до структури якого входять елементи, компоненти, підсистеми, тобто простір із певними властивостями і функціями, лише завдяки якому можливе здійснення освітньої діяльності у вигляді тієї чи іншої освітньої технології.

Аналіз структури та закономірностей функціонування і розвитку освітніх систем дає підстави стверджувати, що першою повинна реформуватися (розвиватися, змінюватися, удосконалюватися, модернізуватися) саме освітня інституція, а вже потім на оновленому і збагаченому просторі можлива розбудова широкого спектру нових систем діяльності – освітніх технологій. Так, наявність у навчальному закладі сучасного навчального обладнання сприяє запровадженню чи створенню інноваційних технологій. Позитивний вплив має також демократична система діяльності органів управління, яка забезпечує відповідний простір для інтенсивного розвитку педагогічної творчості.

На жаль, практично всі відомі підходи до управління розвитком освітніх систем (програмно-цільове управління [169; 313; 323; 384], управління якістю освіти [314], управління за результатами [332; 355; 372] тощо) не виокремлюють названих вище двох типів систем і намагаються отримати нові результати педагогічної праці за допомогою лінійної всеохоплюючої програми розвитку загальноосвітнього навчального закладу, великої за розмірами (200–300 сторінок) і переобтяженої дрібними деталями. Розвиток освітніх інституцій більше схожий на запуск багатоступінчатої ракети, ніж на політ велетенського лайнера. І не лише тому, що хтось не хоче зробити гігантську одноступінчасту «ракету», а тому, що досягти мети за її допомогою неможливо навіть теоретично. За теорією БМ-систем, освітні системи ієрархічні, і перехід будь-якого елемента чи компонента в інший якісний стан автоматично призводить до зміни властивостей усієї системи завдяки надходженню до неї нових (змінених) продуктів освітньої діяльності (ПОД) з нижчих рівнів, а тому й до кількісних та якісних характеристик результатів її функціонування.

Реформування освітньої системи доцільно розпочинати із зміни її структури. Визначальну роль на цьому етапі відіграє адміністрація навчального закладу і загальносистемні колегіальні органи управління – рада закладу, конференція (загальні збори) колективу тощо. А вже на оновленій базі інші суб'єкти (педагогічна рада, методичні об'єднання, кафедри, творчі групи) розробляють, вибирають, погоджують вибір тих чи інших технологічних підходів. І нарешті знову ж таки інші суб'єкти

(педагоги) в оновленому організаційному і технологічному просторі освітньої системи (її складників) та завдяки відповідній методичній системі запроваджують ту або іншу освітню технологію (методику) та отримують кінцевий результат. Названі етапи йдуть як безпосередньо один за одним, так і на досить значній часовій «відстані». Тобто ми маємо справу з різними програмами змінювання як за метою, змістом, так і за виконавцями.

Як зазначалося вище, управлінська технологія, яка отримала назву «методика проектно-цільового управління» і яка дає змогу забезпечувати спрямований процес розвитку навчальних закладів, була створена автором в 1992–1995 роках в Ясенівській ЗОШ I–II ступенів Ставищенського району. У 1995 році вона була рекомендована до запровадження в навчальних закладах Київської області [242]. До 1997 року вона перебувала в «тіні» дуже відомої на той час концепції програмно-цільового управління, створеної в Росії 1993 року [169]. Ця концепція відіграла надзвичайно важливу позитивну роль в управлінському «всеобучі» керівників навчальних закладів і піднесла проблему розвитку освітніх інституцій до наукового рівня. Але, зазнавши масових невдач (про що свідчать численні публікації в педагогічній пресі), її автори, починаючи з 1997 року [386], поступово, крок за кроком, звертаються до проектів – локальних і модульних акцій, яким у перші роки взагалі не надавали ніякого значення, навіть заперечували їх використання як технологічних інструментів розвитку освітніх систем. Це «прищеплення» закінчилося несподіванкою навіть для самих авторів програмно-цільового управління, які були змушені дещо змінити його назву і з 2001 року почали впевнено називати свою концепцію «програмно-цільове (проектне) управління» [313]. Запропонована майже 20 років тому назва нового підходу – проектно-цільове управління – нині широко застосовується в педагогічній теорії і практиці. Лише інколи його (новий підхід) плутають із навчальною технологією – методом проектів, започаткованим у минулому столітті, чи у гонитві за модним словом окремі автори назвуть проектами зокрема й традиційні функції управління [189].

В історії кожного навчального закладу або системи освіти настає період, коли під дією зовнішніх і внутрішніх чинників вони переходять у нерівноважний стан (НРС). Основною ознакою цього стану є порушення лінійності внутрішнього простору системи, тобто однозначності залежностей між причинами і наслідками, зусиллями і результатами. Перебуваючи в НРС, система вже не може виробляти продукти освітньої діяльності – результати освітньої діяльності (РОД) та проміжні продукти

освітньої діяльності (ППОД) встановленої кількості й визначеної якості. Існує єдиний вихід: перевести освітню систему у новий рівноважний стаціонарний стан (РСС) шляхом реалізації програми розвитку.

Розвиток освіти є предметом великої кількості досліджень, здійснених в останні десятиліття. Загальнофілософські засади розвитку освіти розкрито в працях [9; 31; 34; 40; 45; 46; 47; 56; 58–60; 62; 63; 79; 83; 122; 126; 148–150; 158; 176; 184; 210–212; 214; 220; 287; 289; 296–297; 328; 343; 347; 348; 358; 361; 372; 384; 390; 404–405; 413; 414]; розвиток освітніх систем досліджено в працях [46; 63; 139; 162; 167–169; 196; 221; 281–284; 294–295; 301–302; 323; 324; 331–332; 345; 352–354; 357; 359; 368; 379; 380; 382; 385; 398; 426; 427]; закономірності розвитку як інноваційного процесу розкрито в працях [70–72; 81; 167–168; 285–286; 290; 351; 390; 407]; особливості розроблення програм розвитку освітніх систем досліджено в працях [175; 206; 208; 227; 233; 247; 253; 256; 258; 267; 270; 300; 301; 313; 323; 324; 338]; засади адаптивного управління розкрито в працях [293; 378; 420; 431; 437].

Як розробляється й здійснюється програма розвитку навчального закладу?

Вважаємо, що забезпечення спрямованого розвитку загальноосвітнього навчального закладу потрібно розпочинати із вибору відповідної методології дослідження (вивчення) стану загальноосвітнього навчального закладу і створення на цій основі цілісного наукового уявлення про об'єкт розвитку у вигляді його моделі.

Ми пропонуємо за загальнонаукову методологію дослідження обирати синергетику та системний підхід, а як педагогічну теорію використовувати теорію БМ-систем, яка забезпечує створення цілісного уявлення про загальноосвітній навчальний заклад у вигляді його структурно-організаційної моделі (СОМ) як єдності її інституційної та інформаційно-синергетичної моделей.

Опираючись на положення теорії БМ-систем, стверджуємо, що складниками освітніх систем, які відповідають за масив основних РОД, які у свою чергу відповідають набору актуалізованих освітніх потреб учнів, є саме освітні інституції різних рівнів. Для конкретного загальноосвітнього навчального закладу освітніми інституціями найвищого рівня є кілька систем: дидактична (навчальна) система, виховна система, система збереження і зміцнення здоров'я учнів, методична система та матеріально-технічна база. Можна виділити й інші системи (підсистеми), але для невеликого навчального закладу, якою зазвичай є сільська школа, цього достатньо.

На засадах структурно-організаційної моделі (СОМ) загальноосвітнього навчального закладу здійснюється діагностика стану об'єкта

розвитку. Для цього потрібно описати сукупність макропараметрів стану, вказавши їх значення (у зручній формі та відповідній шкалі вимірювання), а також функціонуальні залежності між ними, тобто сукупність СО-законів (множина  $X$ ). До цього процесу доцільно залучати зовнішніх експертів, але обов'язково потрібно звернутися до суб'єктів освітньої діяльності, передусім до учнів, вчителів, батьків, найближчого соціуму.

Наступним кроком є проектування бажаного стану об'єкта розвитку – загальноосвітнього навчального закладу – з використанням його СОМ та з дотриманням вимог принципу фундаментальної відповідності щодо узгодження напрямків прогресивного змінювання.

Порівнявши СОМ дійсного стану та СОМ бажаного стану об'єкта розвитку, виявляють основні суперечності прогресивного змінювання загальноосвітнього навчального закладу, які потрібно розв'язати в ході спрямованого розвитку.

Для глибокого усвідомлення основних суперечностей, які з'явилися у навчальному закладі, його директор має організувати загальну дискусію, створити механізми накопичення продуктивних пропозицій. Результатом такої роботи є формування блоку загальних ініціатив. Досвід практичної роботи свідчить, що цю роботу доцільно здійснювати в другій половині навчального року або за 3–4 місяці до очікуваного початку втілення програми розвитку, яку розробляють.

Після завершення цього етапу настає не менш важливий період роботи над програмою розвитку – ідентифікація («прив'язка») пропозицій з реальними можливостями навчального закладу і найближчого зовнішнього середовища, тобто з ресурсним забезпеченням – кадровим, матеріальним, фінансовим тощо. У результаті такої роботи формується блок актуальних проблем навчального закладу. На цьому етапі визначається напрям змінювання, зміст та тривалість. Цей період часто збігається з завершенням навчального року – квітень або травень.

Після цього кожній суперечності, яку потрібно розв'язати в ході спрямованого розвитку загальноосвітнього навчального закладу, ставиться у відповідність мета спеціальної дії (акції), яку потрібно здійснити, щоб забезпечити прогресивне змінювання за обраною траєкторією у визначених обсягах.

Нагадаємо, що носієм нового порядку, якому відповідає закон самоорганізації ( $X_k$ ), є інноваційний цільовий проект (ІЦП). Зміст перетворень, які очікується здійснити завдяки реалізації цільового проекту на практиці, повністю визначається метою цільового проекту –  $M_{\text{ЦП}}$ . Тому для практичної роботи справедливим є твердження: закон самоорганізації  $X_k$  або новий порядок, який привноситься в систему

ЩП, тотожний меті цього проекту, вираженій засобами звичайної мови через скінченну кількість тверджень, тобто:

$$X_k = M_{\text{щп}} \quad (4.1)$$

Слід звернути увагу, що у формулі 4.1 ліва частина є аналітичним записом закону самоорганізації освітньої системи (функціональна залежність між макропараметрами стану), здійснена засобами спеціальної мови, а права – існує у вигляді простих для розуміння тверджень, виражених засобами звичайної мови (організаційний принцип).

Після цього можна переходити до створення спеціального інструменту розроблення програми розвитку – матриці реплікаторів розвитку навчального закладу.

Важливо зазначити, що, як правило, навчальний заклад вже намагався працювати успішно і в попередні роки (а це майже незаперечна істина для переважної більшості шкіл України). І тому цілком зрозуміло, що деякі освітні інституції у складі цілісної освітньої системи потрібно зберегти і залишити незмінними (рівень збереження), в окремі з них потрібно внести зміни (рівень змінювання), а тих, яких не вистачає, створити (рівень створення). Як зазначав К. Ушаков у підтримку «функціонуючих» шкіл, забезпечувати незмінними ефективно функціонуючі освітні інституції в умовах динамічного зовнішнього середовища є неабияким професіоналізмом управлінців [392].

Наведені вище міркування систематизовано і подано у вигляді таблиці 4.2.

Таблиця 4. 2.

**Матриця реплікаторів розвитку навчального закладу (освітньої системи)**

Назва системи (підсистеми)		Дидактична система	Виховна система	Система збереження і зміцнення здоров'я учнів	Методична система	Матеріально-технічна база
1.	Збереження	Проект 1.1.1.	Проект 2.1.1.			
		..... Проект 1.1.К	..... Проект 2.1.L	.....	.....	.....
2.	Змінення	Проект 1.2.1.				
		..... Проект 1.2.М	.....	.....	.....	.....
3.	Створення	Проект 1.3.1				Проект 5.3.1.
		..... Проект 1.3.N	.....	.....	.....	..... Проект 5.3.P



По горизонталі вказано назви систем навчального закладу, по вертикалі – ступені перетворення: збереження, змінювання та створення. На перетині горизонтальних і вертикальних напрямів записується назва конкретного ІЦП або його номер. Ця таблиця (4. 2) і є матрицею реплікаторів розвитку навчального закладу (освітньої системи). Для такої назви є всі підстави, адже кожен цільовий проект є носієм певного закону самоорганізації  $X_k$ .

Часто перед розробленням матриці реплікаторів розвитку створюють спочатку матрицю розвитку навчального закладу (освітньої системи) (табл. 4. 3), яка складається із законів самоорганізації  $X_k$ . Це зробити інколи складно, адже потрібно мати спеціальну мову, засобами якої можливо здійснювати точні аналітичні записи законів самоорганізації. Поки що для її вирішення будемо користуватися засобами звичайної мови.

Таблиця 4.3.

Матриця розвитку навчального закладу (освітньої системи)

Назва системи (підсистеми)		Дидактична система	Виховна система	Система збереження і зміцнення здоров'я учнів	Методична система	Матеріально-технічна база
		1	2	3	4	5
1.	Збереження	$M_{\text{ІЦП}} 1.1.1.$ ..... $M_{\text{ІЦП}} 1.1.K.$	$M_{\text{ІЦП}} 2.1.1.$ ..... $M_{\text{ІЦП}} 2.1.L.$	.....	.....	.....
2.	Зміни	$M_{\text{ІЦП}} 1.2.1.$ ..... $M_{\text{ІЦП}} 1.2.M.$	.....	.....	.....	.....
3.	Створення	$M_{\text{ІЦП}} 1.3.1.$ ..... $M_{\text{ІЦП}} 1.3.N.$	.....	.....	.....	$M_{\text{ІЦП}} 5.3.1.$ ..... $M_{\text{ІЦП}} 5.3.P$

За зовнішньою схожістю матриці розвитку (табл. 4.3) і матриці реплікаторів розвитку (табл. 4.2) приховується їхня принципова відмінність. Матриця розвитку є теоретичною моделлю нової якості освітньої системи, записом її майбутньої нової актуалізованої базової організаційної культури, а матриця реплікаторів розвитку – набором інструментів (ІЦП) як носіїв нового порядку, за допомогою яких на практиці можна здійснити задумані перетворення.

Якщо навчальний заклад має структуру навчально-виховного комплексу, до складу якого входить кілька освітніх модулів («міні-шкіл»), то програма розвитку може мати кілька варіантів:

– кожний модуль має власну програму розвитку, яка розробляється й реалізується окремо, тобто незалежно від інших структурних підрозділів навчального закладу;

– програму розвитку мають лише один або кілька модулів комплексу, а інші перебувають у режимі стаціонарного функціонування;

– модулі мають окремі програми розвитку, але вони узгоджені між собою й координуються з єдиного центру;

– інтегральні системи навчального комплексу (наприклад, виховна система, система збереження та зміцнення здоров'я учнів тощо) мають спільну для всіх модулів програму, а інші системи кожного модуля (наприклад, дидактична система, матеріально-технічна база тощо) – окремі незалежні або узгоджені програми.

Наступним етапом розроблення програми розвитку є створення її текстового варіанту. На цьому етапі цільові проекти мають лише назву, мету, стислий зміст (5–7 речень) і опис очікуваних результатів діяльності, поданих у загальному вигляді. Тобто програма розвитку освітньої системи чимось нагадує складальне креслення без зайвої деталізації.

Практичний досвід свідчить про те, що програми розвитку здебільшого мають три розділи:

1. Вступ (аналіз стану навчального закладу, мета та структура програми, загальна характеристика очікуваних результатів її реалізації аж до опису нової АБОК системи тощо).

2. Зміст програми (набір цільових проектів).

3. Прикінцеві положення (описуються механізми реалізації програми, її етапи, порядок контролю за її здійсненням, внесенням змін та доповнень тощо).

Проект програми розвитку затверджується наказом директора ЗНЗ і приймається на засіданні ради навчального закладу або конференції (на загальних зборах) колективу. В обов'язковому порядку програми розвитку затверджуються власником закладу чи уповноваженим ним органом. Для загальноосвітніх навчальних закладів це районні або міські ради, відділи або управління освіти.

Наступним етапом роботи над програмою розвитку навчального закладу є «перенесення» її змісту до річного плану роботи, адже такі програми розраховані, як правило, на 2–3 роки. Ця процедура не може бути формальною й механічною. ЩП, які потрапили до річного плану роботи, повинні мати розгорнутий, тобто детальний і завершений

вигляд. Таку роботу здійснюють безпосередні виконавці проекту, об'єднані у творчі групи або команди проектів. Якщо сама програма розвитку має вигляд «складального креслення», то вигляд завершеного ІЦП більше нагадує робоче креслення.

Протягом одного навчального року доцільно брати до виконання не більше 5–7 ІЦП, реалізація яких передбачає створення нової практики. Робота над розгорнутими варіантами ІЦП, які ввійдуть до річного плану роботи, завершується перед початком нового навчального року (серпень – перша декада вересня). ІЦП як складники річного плану роботи затверджуються на серпневому засіданні педагогічної ради навчального закладу.

Завершальна стадія роботи над програмою розвитку навчального закладу здійснюється педагогічними працівниками під час організації ними навчально-виховного процесу. Про це обов'язково треба пам'ятати, адже відповідно до чинного законодавства вчитель має право на «вільний вибір форм, методів, засобів навчання, вияв педагогічної ініціативи» [114, с. 21]. Саме так і має бути, адже розвиток системи передбачає перетворення, які спричиняють розширення спектру освітніх технологій, індивідуалізацію освітнього процесу як однієї з найважливіших цінностей будь-якої системи освіти. На останній стадії реалізації програми розвитку добре видно, як змінюється якість освітньої системи, розкривається простір для педагогічної та учнівської творчості. Тому розвиток не може зводитись (із самого початку реформ) до простого зростання, наприклад, успішності на 10–15% чи вихованості на якусь там величину, як це передбачається в методиці програмно-цільового управління [384].

Результатом здійснення програми розвитку є нова якість, нові властивості освітньої системи, нова актуалізована базова організаційна культура, у результаті чого створюються інші можливості зростання як різноманітності, так і результативності, низки систем діяльності (освітніх технологій), які можна здійснити на реформованому (оновленому) просторі.

У процесі реалізації програм розвитку обов'язково потрібно забезпечувати зворотний зв'язок для уточнення методів, засобів і форм організації діяльності відповідно до внутрішніх і зовнішніх змін. Досить продуктивними є семінари, круглі столи, відкриті заходи з наступним колективним обговоренням тощо.

Завершення роботи, спрямованої на здійснення програми розвитку, доцільно провести у формі конференції, презентації досягнень або публікацій, підготовлених у ході реформування навчального закладу або системи освіти.

Створена в ході реформування нова практика обов'язково «унормовується» через накази, рішення, режими роботи, рекомендації тощо чи «консервується» у вигляді загально визнаних традицій. Із часом ці норми знову почнуть відставати від змін у зовнішньому середовищі і виникне необхідність розробляти та здійснювати нову програму розвитку. Дослідження підтверджує, що програми розвитку навчальних закладів доцільно здійснювати впродовж 2–3 років, а потім у наступні 2–3 роки успішно функціонувати в стаціонарному режимі. Одна з таких програм, розроблених у ході дослідження, представлена у Додатку Г.

Питання теорії й практики розроблення та здійснення програм розвитку окремих освітніх інституцій та цілісних освітніх систем сьогодні надзвичайно актуальні. Адже країна перебуває в очікуванні адміністративно-територіальної реформи; чітко окреслились перспективи створення освітніх округів на фоні втрати навчальними закладами своєї самодостатності як у сільській місцевості, так і в містах; відбувається масове запровадження профільного навчання в старшій школі; спостерігається загострення потреб у глибокій індивідуалізації освітнього процесу. Для розв'язання окреслених проблем необхідно створити оновлене освітнє середовище. А це можливо зробити лише шляхом реалізації комплексних програм розвитку існуючих освітніх систем.

Отже, для переведення освітньої системи з одного якісного стану в інший потрібно здійснити комплексну багатоступінчасту (каскадну) програму розвитку як сукупність взаємоузгоджених цільових проектів. Метою реалізації програми розвитку є оновлення освітньої системи або окремих її складників, тобто створення нової актуалізованої базової організаційної культури освітньої системи. Напрями перетворень на всіх рівнях освітньої системи повинні бути взаємоузгодженими між собою, але різні суб'єкти на кожному етапі змінювання самостійно організують свою діяльність, застосовуючи найоптимальніші форми та методи.

Встановлено, що здійснення каскадної програми розвитку дає змогу точно прогнозувати результати кожного етапу, адже проектування здійснюється в межах одного якісного перетворення, на «коротких відстанях», в умовах визначеного руху до наступного стану; забезпечити максимальну активність та свободу суб'єктів діяльності, адже саме вони є основними авторами перетворень на кожному конкретному етапі: під час вибору змісту, форм, методів, систем контролю за процесом і результатами тощо; унеможливити «множення» помилок, які допускаються під час наскрізного лінійного планування (мета – кінцеві результати діяльності), адже кожен новий етап починається з базового, ніби «нульового» рівня; розвантажити програму розвитку від зайвих дрібних деталей.

З'ясовано, що управління навчальним закладом у сучасних динамічних соціально-економічних умовах може бути лише демократичним, адже кожен ієрархічний рівень системи повинен мати можливість бути самостійним у прийнятті рішень (якщо точніше, то під час визначення узгоджувальних коефіцієнтів біля макропараметрів ( $b_m$ ) кожного закону самоорганізації ( $X_k$ ), який поширюється в системі), але надзвичайно продуктивним, прагматичним, відповідальним, компетентним, тобто здатним діяти в режимі проектно-цільового управління – основної форми управління в умовах ринкової економіки.

Важливо звернути увагу на окремі аспекти практичного застосування положень концепції управління розвитком за принципами організаційної культури.

У теорії БМ-систем допускається перебування будь-якої зони порядку (системи в цілому або її складників) у трьох станах – рівноважному стаціонарному (РСС), динамічному стаціонарному (ДСС) та в нерівноважному (НРС).

У реальних умовах нерідко можна спостерігати, що під дією зовнішніх або внутрішніх чинників освітня система в цілому або її складники починають виходити із РСС і рухатися в напрямку до ДСС та НРС. Проте для успішного функціонування освітньої системи важливо зберегти рівноважний стаціонарний стан і в нинішній момент, і в майбутньому. Для цього потрібно вжити спеціальних заходів, здійснити певні дії (акції), виконати роботу над системою. Найдоцільніше це зробити у вигляді цільового проекту. Але він не є носієм нового порядку, тобто не є інноваційним цільовим проектом (ІЦП). З теоретичної точки зору він не повинен потрапити до програми розвитку системи. Але категорично наполягати на цьому з практичної точки зору недоцільно. Адже цю акцію (дію) – ЦП – виконавець все одно мусить здійснити, щоб не втратити сам об'єкт, причому в той самий період, коли реалізуються й інші, вже ІЦП програми розвитку.

Тому для забезпечення спрямованого розвитку складних об'єктів, які як єдине ціле або їх окремі складники виходять із РСС, на практиці можуть бути реалізовані два сценарії: або з використанням ЦП, які забезпечать їх повернення до вже існуючої якості (РСС), або розв'язують проблему у форматі забезпечення стаціонарного функціонування з використанням простого адміністрування.

Дещо схожа ситуація складається з освітньою системою або її складником, які, пройшовши точку біфуркації, рухаються до конкретного РСС, але перебувають у ДСС, в тому числі і досить тривалий час. Для того, щоб «допомогти» освітній системі швидше перейти в новий РСС,

потрібно також виконати певні дії, енергетично «підсилити» її, виконати над системою роботу, що приведе до зростання її потенційних можливостей, рівня впорядкованості, приведе до зменшення ентропії, тобто забезпечить прогресивний напрям змінювання. З теоретичної точки зору такий рух не є власне розвитком, адже всі зміни відбуваються в межах вже обраної, визначеної якості – певного СО-закону.

Проте з практичної точки зору така позиція не завжди очевидна. Як і у попередньому випадку, виконавці можуть вчиняти дії, використовуючи інструменти цільового управління – ЦП, а можуть діяти, застосувавши іншу методику управління – адміністрування. У випадку використання для цих цілей ЦП їх можна включати до програми розвитку системи (окремих її складників) незважаючи на те, що вони не є власне ІЦП і забезпечують здійснення саме раціоналізації, удосконалення в межах вже визначеної якості.

Тому на практиці можуть існувати як каскадні програми розвитку, до складу яких входять лише ІЦП, так і КПР, до складу яких входять не лише ІЦП, а й ЦП інших видів, наприклад, цільові проекти стаціонарного функціонування (ЦПСФ). У назві таких програм розвитку доцільно використовувати слова «комплексні», «модернізація» тощо. Дійсно, комплексний – це той, «який охоплює групу предметів, явищ, дій, властивостей» [44, с. 145], а тому вживання цієї характеристики в назві програми є цілком виправданим, адже вона охоплює як правило дидактичну, виховну, методичну та інші підсистеми навчального закладу та ще й передбачає три рівні перетворення. Сам термін «модернізація» означає «змінювати, вдосконалювати відповідно до сучасних вимог і смаків... Осучаснювати». [44, с. 335]. Тому така назва дуже вдало підходить до впорядкованої сукупності дій, які спрямовані на «осучаснення» складної освітньої системи відповідно до сучасних «вимог і смаків». Така сукупність акцій дозволяє об'єкту, природно розвиваючись, змінюватись у потрібному напрямі, визначених обсягах та термінах. Але завжди потрібно пам'ятати, що власне розвиток забезпечують лише ІЦП.

Що стосується вигляду матриці розвитку та матриці реплікаторів розвитку освітньої системи, то у випадку наявності в комплексній програмі розвитку лише ІЦП вона (таблиця) матиме тільки один рядок – «створення». При наявності ЦП, які сприяють пришвидшеному руху системи до обраного рівноважного стаціонарного стану, існуватиме ще один рядок – «змінення». Коли до складу програми розвитку входять ІЦП, які забезпечуватимуть повернення системи (її складників) до РСС, з якого вони вийшли (виходять), у цих таблицях з'явиться ще один рядок – «збереження».

Наступний аспект проблеми використання технології проектно-цільового управління розвитком пов'язаний із можливістю її застосування для реформування великих освітніх систем. При цьому під великими освітніми системами доцільно розуміти систему освіти країни та її окремі підсистеми – систему загальної середньої освіти, систему вищої освіти, професійно-технічної освіти тощо, а також системи освіти регіонів та їхні відповідні підсистеми. Всі великі системи освіти є складними, оскільки вони ієрархічні.

Зосередимо увагу на аналізі поведінки системи освіти країни. Стрімкі зміни в соціально-економічному житті призвели до значних змін у структурі освітніх потреб її громадян. З іншого боку, змінилося ресурсне середовище освіти, зникли одні ресурси (окремі з них дуже важливі, такі, що не мають заміни), з'явилися нові, які потрібно навчитись ефективно використовувати. Активізувався сам об'єкт освіти – учень (вихованець) і його найближче оточення – батьки (сім'я). Він став вимагати поваги до себе, задоволення саме його, тобто індивідуальних, освітніх потреб.

Зрозуміло, що система освіти не може залишатися замкненою системою впродовж тривалого часу і продовжувати розвиватися за внутрішніми галузевими законами, які ігнорують бажання конкретної індивідуальності. Об'єкт освіти потребує, щоб саме його поставили в центр системи, кардинально її перебудувавши.

Об'єкт освіти – людина – є надзвичайно динамічним і активним. За сприятливих умов він природно і легко перетворюється на суб'єкт, і ефективність освітнього процесу різко зростає. Але система платить за це втратою стабільності, лінійності, передбачуваності й перетворюється на таку, що постійно змінюється. Освітянам (управлінцям у першу чергу) потрібно вчитися жити саме в такому світі. Логіка дій у ньому зовсім інша, ніж у світі лінійному. На жаль, сьогодні освітні проблеми продовжують розглядати як проблеми лінійного простору, характерного для нашої країни 80-х років минулого століття. До сьогоднішнього дня намагаються створити таку практику, щоб система, ніби велетенський потяг, рухалася в одному напрямку, а нею керувала невелика бригада машиністів локомотива. Але при цьому забувають, що «пасажери» цього потяга (учні, вчителі, батьки), які перебували поза межами локомотива, ніколи не мали можливості впливати ні на напрям, ні на характер руху. Для свого часу це був «хороший рух», але потяг уже понад 25 років як виїхав з того часу, і сам той час уже зник назавжди.

Жити і діяти в нових умовах освітяни ще не навчилися. Але чи дійсно такий незвичний для нашого життя стан постійних змін? Провівши спостереження, виявили, що сьогоднішнє соціально-економічне

життя є «світом, який постійно змінюється». Для того, щоб система освіти існувала в гармонії з іншими сферами, вона повинна неперервно реформуватися, модернізуватися відповідно до ринкових прагматичних законів діяльності і мислення. Прикладом у цьому може стати сфера бізнесу, економіки. Це одна з вимог сформульованого нами принципу фундаментальної відповідності.

Якою є логіка дій у бізнесі? Передусім — це дискретність. Початком ланцюжка є поява проблеми як наслідок змін потреб і ресурсів. Після аналізу ситуації, яка склалася, людина (група людей) ставить завдання та розробляє порядок дій. Для успішної реалізації діяльності формують ресурсне забезпечення, залучають інвестиції. Здійснюють діяльність певного виду й отримують продукти діяльності, зокрема й прибуток. Поява нових продуктів діяльності і нових ресурсів (прибуток) призводить до формування нових проблем, і ланцюжок вибудовується далі й далі.

Чи піднялися освітяни до розуміння ринкових законів суспільного життя? На нашу думку, освіта продовжує залишатися неосвоєним островцем у бурхливому морі ринку, який хлюпоче на території всієї країни. Саме тому його, цей острів, залишають найбільш соціально активні, сильні особистості. Якщо й надалі продовжувати імітувати реформи, то скоро він стане зовсім безлюдним — точніше без соціально активних людей. І не дивно, що впродовж останніх років досить інтенсивно з'являються альтернативні (навіть в умовах відсутності відповідної нормативно-правової бази) форми освітньої діяльності, наприклад «освіта без школи» тощо. Це наслідок відсутності реформ та їх затримки, а не результати стрімкого руху вперед.

З метою зміни ситуації чи необхідно прагматично ставити завдання, залучати потрібні ресурси, цілеспрямовано діяти й отримувати очікуваний продукт діяльності? Відповідь — так. Однак у більшості випадків освітяни зупинилися на рівні намірів та фантазій. Саме такий рівень розуміння проблем освіти і шляхів їх вирішення був характерним для Національної доктрини розвитку освіти України та Концепції 12-річної школи. Чому ці документи мали дуже низький рівень якості й нікому не потрібні? Тому що вони народжені відомством, без участі широкої громадськості й не містять у собі абсолютно нічого нового порівняно з положеннями Конституції України та ухвалених раніше законів про освіту. Порівнюючи дії освітян з логікою дій у бізнесі, ми мусимо визнати, що не зроблено навіть першого кроку — чітко поставити завдання після правдивого аналізу проблем, які з'явилися, не кажучи вже про наступні кроки, наприклад, сформувати (створити) ресурсні поля для інноваційної діяльності.



Ще перед II Всеукраїнським з'їздом учителів нами опублікована стаття з пропозицією обов'язково ухвалити на з'їзді Цільову комплексну програму розвитку освіти як сукупність невеликої кількості (5–7) цільових проєктів [227]. Але такий підхід не був реалізований. Це сталося тому, що тоді ще не настав час для усвідомлення більшістю управлінців перспективності й продуктивності проєктно-цільового підходу в управлінні складними соціальними системами. Сьогодні ситуація не набагато краща – відбувається тиражування традиційних лінійних схем діяльності, але вже контури запропонованого шляху стали чіткішими й реальнішими.

Результати аналізу прикладів успішного розв'язання проблеми в освітній галузі дозволяють стверджувати, що при цьому дотримувалися принаймні двох правил. По-перше, пошук розв'язків конкретної проблеми відбувався в рамках загального її розв'язку, по-друге, глибоко досліджувався об'єкт і, лише пізнавши закони його саморозвитку, створювали ефективну модель його функціонування – цілісний науковий образ (уявлення), з яким і працювали потім для пошуку конкретних прикладних рішень.

Саме тому розв'язання освітніх проблем кожної дитини, яка з надією йде до школи (між іншим, це і є центральною проблемою реформування освітньої системи), треба шукати в рамках загального розв'язку проблеми реформування системи освіти країни.

Ми дійшли висновку, що найдоцільніше освіту (навчання, виховання, розвиток) дитини розглядати як саморух здорового організму в спеціально створеному освітньому середовищі, у нашій редакції – «інституційному освітньому середовищі», яке утримується в РСС окремими освітніми інституціями чи цілісними освітніми системами. Як модель системи освіти пропонуємо розглядати мережу (сітку), що складається зі спеціальним чином упорядкованих зон: елементів та компонентів різних рівнів, котрі забезпечують надання різноманітних освітніх послуг, виробляють ті чи інші продукти освітньої діяльності. Метою сучасних реформ системи освіти має стати така структура і стан «сітки», за якого дитина матиме змогу, незалежно від місця її проживання, отримувати повну палітру освітніх послуг, вибудовуючи індивідуальну освітню траєкторію як шлях до якісної освіти та особистісного зростання.

Результати теоретичного дослідження та багаторічний досвід практичної діяльності уможливив розроблення алгоритму модернізації системи освіти країни, суть якого розкривається нижче.

Необхідно здійснити аналіз стану системи освіти країни і скласти матрицю освітніх потреб населення на даний час і на найближчі роки (5–10 років). Рядки такої матриці відповідатимуть рівням освітніх

систем (навчальний заклад, освітні системи районів, областей, країни, а також різноманітні міжшкільні, регіональні та інші утворення). Стовпчики матриці формуватимуться з продуктів освітньої діяльності – РОД і ППОД, які відповідають освітнім потребам з коефіцієнтами, що вказують на кількісні (абсолютні або відносні) характеристики споживачів таких послуг.

Відповідно до матриці освітніх потреб створити інституційну модель системи освіти з кількома рівнями – від вузлів та модулів аж до рівня цілісної системи. Необхідність такої аналітичної роботи викликана нинішніми реаліями. Якщо розглядати систему загальної середньої освіти, то сьогодні вже більшість педагогічної громадськості сільських регіонів погоджується з тим, що найефективнішим у забезпеченні якісної загальної середньої освіти є підхід, за якого суб'єктом гарантій конституційного права на освіту виступає не окрема школа, а освітня система сільського регіону. Міста та селища (районні центри і не тільки) повинні знову почати виконувати властиву їм функцію соціально-економічних та культурно-освітніх центрів даних територій і тим самим розширити спектр освітніх послуг для дітей сільської місцевості. Тому сьогодні затребуваними є положення про територіальні освітні округи та навчально-виховні комплекси зі статусом юридичних осіб, положення про очно-заочні, заочні та дистанційні форми загальної середньої освіти (додаткове та поглиблене навчання), центри довузівської підготовки тощо.

З'ясувавши потреби споживачів освіти, розробити проект бажаного стану системи освіти – матрицю її розвитку. Потім розробити та здійснити сукупність ІЦП як носіїв нового порядку, об'єднаних у програму розвитку системи освіти.

Як уже зазначалося, ІЦП як акція, як форми організації діяльності є звичним явищем у ринковій економіці. З іншого боку, цільовий проєкт є ідеальним системним реплікатором, за допомогою якого до системи привноситься той чи інший закон самоорганізації  $X_k$ . До структури  $X_k$  належать не лише макропараметри стану, а й узгоджувальні коефіцієнти біля них. Змінюючи коефіцієнти, можна домогтися, щоб ІЦП, розбудований на основі того чи іншого СО-закону, абсолютно точно відповідав властивостям і стану системи, в якій очікується здійснення його реплікації, тобто був ІСР і забезпечував спрямований розвиток за визначеним напрямом, встановленого змісту і тривалості.

Найдоцільніше пошук узгоджувальних коефіцієнтів здійснювати шляхом надання системі (підсистемі) можливостей самій розробляти ІЦП. Тобто вона сама розробляє ІЦП, а орган управління лише

пропонує або погоджує вибір вихідного пункту - того чи іншого СО-закону. Схематична структура каскадних програм розвитку великих освітніх систем податна на рис. 4.5.

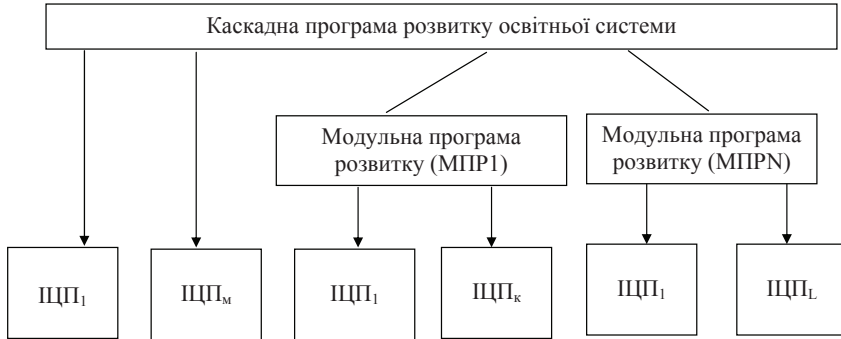


Рис. 4.5. Структура програми розвитку складної системи

Окрім ІЦП забезпечують процес розвитку вузлів системи, модульна програма розвитку (МППN) – її модулів, а КПП – освітньої системи в цілому. Результатом реалізації ІЦП і МППN є створення нових вузлів і функціональних модулів, тобто зміна базової організаційної культури освітньої інституції чи оновлення систем освітньої діяльності – освітніх технологій.

Особливу увагу слід приділити термінам реалізації програм розвитку. Важко погодитись із тим, що тривалість конкретної «реформи» має бути 25 років (Національна доктрина розвитку освіти України) Це надто великий період для такої ієрархічної динамічної системи, якою, безумовно, є система освіти. Для реалізації програми модернізації освіти країни достатньо близько 5–10 років, що відповідає тривалості характерних часових інтервалів для таких систем. Її потрібно розпочинати одночасно на рівнях елементів, компонентів, системи в цілому, а не лінійно, поступово знизу вгору, адже система не є однорідною, а складається з кількох відносно автономних рівнів. Це дозволить здійснити перший каскад перетворень. Після того, як нововведення «унормуються», потрібно розробляти нову програму розвитку та здійснювати новий каскад змін.

Важливим етапом у здійсненні процесу модернізації системи освіти є створення відповідного ресурсного середовища. Зазначимо, що жоден серйозний бізнесмен не розпочне реалізацію проекту, якщо не налагоджені ресурсні потоки (кадри, фінанси, матеріальні цінності, інформаційне забезпечення тощо). Лише в освіті ресурсне забезпечення

залишається приватною справою виконавців найнижчого рівня. І це за тих умов, що саме ресурсне середовище є визначальним.

Освітні системи, як і всі складні соціальні системи, мають властивість самоорганізовуватися. У загальному випадку йдеться про зародження нового способу впорядкування (СО-закону), який може охоплювати як локальні ділянки, так і всю цілісну систему. Цю властивість інтуїтивно відчують чиновники всіх рівнів, які часто подають наслідки самоорганізації системи як результати виключно їхніх управлінських зусиль. Але якби існуючі центри управління системою взагалі припинили свою діяльність, то система через самоорганізацію все одно продовжувала б упорядковуватись аж до створення нових центрів управління. Проте в процесі самоорганізації можуть реалізуватися не найоптимальніші варіанти порядку, а довільні із потенційно допустимих, що призведе до невиправданих витрат часу і значних ресурсів.

Якщо ресурсне забезпечення системи є оптимальним (немає ні надлишку, ні недостатчі), її вузли, модулі та вся цілісна система перебувають у РСС й виробляють продукти освітньої діяльності, в тому числі РОД, в потрібній кількості та встановленій якості. Якщо ресурсів стало менше або більше, система (її вузли та модулі) переходить у ДСС, а потім у НРС, і через точки біфуркації відбувається розгортання нового порядку, тобто відбувається процес самоорганізації. Для системи освіти такими важливими ресурсами передусім є якість педагогічних кадрів – педагогічна культура вчителів та управлінська культура керівників як найвищі інтегральні характеристики їх професіоналізму; матеріальні ресурси у вигляді спеціального обладнання, ТЗН, книг тощо; інформаційні потоки різної природи.

Дослідивши нинішній стан ресурсного забезпечення системи освіти, робимо висновок про те, що країна переживає не епоху освітніх реформ, а період стрімкого переходу систем освіти у НРС, вихід з якого ще доведеться шукати в майбутньому. Розв'язанню цієї проблеми сприятиме теорія і технологія спрямованого розвитку освітніх систем.

У результаті виконання цього важливого проміжного завдання дослідження – забезпечення модернізації великих освітніх систем – робимо висновок:

1. Розроблення програми розвитку системи освіти країни потрібно розпочинати негайно і саме з широкого обговорення (загальнонаціональної дискусії) в педагогічній пресі. Якщо цю роботу організувати ефективно, то вже через рік таку програму можна прийняти (Постанова Кабінету Міністрів України) і розпочати її реалізацію з нового бюджетного року.

2. Структура програми розвитку може бути різною:

– програма складається з 5–7 загальнодержавних ІЦП, конкретизованих на обласному, районному та місцевому рівнях;

– програма містить чотири рівні ІЦП та МПР: загальнодержавний, обласний, районний, місцевий. Розробляються лише загальнодержавні ІЦП та МПРН, а нижчі рівні свою частку КПР розробляють самостійно. Для всіх ієрархічних рівнів системи встановлюються єдині терміни та напрями перетворень (множина організаційних принципів X);

– можуть бути й інші моделі, але якщо програма розвитку не буде розбудована на положеннях теорії і технології забезпечення спрямованого розвитку освітніх систем, то мета реформування не буде досягнута. Необхідно назавжди відмовитися від спроб створити лінійну програму реформування системи освіти, адже такі програми можна реалізувати лише в однорідних системах, які перебувають у рівноважному стані. Освітня система, в центрі якої перебуває дитина, не може бути такою за своєю суттю.

Реформування системи освіти країни треба розпочинати з оновлення системи загальноосвітньої середньої освіти як найбільш потужної та життєздатної. Її новий стан та результати функціонування визначатимуть напрям і зміст перетворень як у дошкільній, так і в професійній та вищій школі.

Таким чином, на основі концепції управління розвитком за принципами організаційної культури та використання технологічного інструментарію методики проектно-цільового управління загальноосвітнім навчальним закладом розроблено технологію проектно-цільового управління розвитком освітніх систем, яка здатна забезпечувати їх спрямований розвиток.

До структури цієї технології як складники входять засоби забезпечення спрямованого розвитку освітніх систем – цільовий проект і каскадна програма розвитку та відповідний спосіб забезпечення спрямованого розвитку освітніх систем – алгоритм діяльності. Алгоритмом діяльності передбачається така послідовність дій та операцій:

– розроблення структурно-організаційної моделі освітньої системи як об'єднання її інституційної та інформаційно-синергетичної моделей;

– вивчення наявного стану освітньої системи та створення за допомогою структурно-організаційної моделі цілісного уявлення про її структуру і стан;

– проектування бажаного стану освітньої системи з використанням її структурно-організаційної моделі та з додержанням вимог принципу фундаментальної відповідності щодо напрямів змінювання;

- порівняння структурно-організаційних моделей наявного та бажаного станів освітньої системи, виявлення набору суперечностей, які необхідно розв'язати в ході спрямованого розвитку, створення блоку загальних ініціатив;

- проведення експертизи на доцільність здійснення діяльності певного виду щодо розвитку освітньої системи та створення блоку актуальних проблем;

- створення матриці розвитку та матриці реплікаторів розвитку освітньої системи;

- створення текстового варіанта каскадної програми розвитку як впорядкованої сукупності інноваційних цільових проектів;

- проведення експертизи каскадної програми розвитку щодо її якості, прийняття та затвердження у встановленому порядку;

- розроблення розгорнутого (повного) текстового варіанта тих інноваційних цільових проектів, які внесені до плану роботи на конкретний період;

- переведення об'єкта розвитку в нерівноважний стан (змінювання характеру потоків освітніх ресурсів, відмова від адміністративної підтримки наявних організаційних принципів тощо) та поетапна (покрокова) реалізація каскадної програми розвитку упродовж визначених термінів;

- контроль процесу та результатів реалізації окремих інноваційних цільових проектів та каскадної програми розвитку в цілому, їх аналіз та внесення змін і доповнень;

- унормування нової практики, створеної завдяки реалізації як окремих інноваційних цільових проектів, так і каскадної програми в цілому (розроблення режимів, інструкцій, методичних рекомендацій тощо) та забезпечення стаціонарного функціонування оновленого об'єкта розвитку.

Результатом виконаного етапу дослідження є технологія проектно-цільового управління розвитком освітніх систем як технологія забезпечення їх спрямованого розвитку.

### **Висновки до четвертого розділу**

Вивчення та аналіз праць вітчизняних і зарубіжних вчених, а також практики використання проектів у галузі освіти дали змогу зробити висновок, що проектне управління (управління проектами) як напрям менеджменту виникло на Заході в 70-х роках ХХ століття, інтенсивно розвивається та широко застосовується в нинішній час; вперше в Україні ідеї проектного управління в галузі освіти використано автором до-

слідження (1995 рік) під час запровадження методики проектно-цільового управління загальноосвітнім навчальним закладом, яка широко використовується в загальноосвітніх навчальних закладах країни.

Нами означено, що цільовий проект – це сукупність теоретичного забезпечення розв’язання конкретної проблеми та комплекс взаємопов’язаних заходів, спрямованих на переведення освітнього об’єкта з існуючого стану в бажаний або створення нового, упродовж заданого часу за наявних обмежень. Отже, цільовий проект – це акція, форма і зміст організації діяльності для досягнення поставленої мети. Теоретично обґрунтовано, що цільовий проект є носієм певного закону самоорганізації ( $X_k$ ) і ідеальним системним реплікатором для системи, в якій очікується його здійснення.

Розроблено структуру цільового проекту. Теоретично обґрунтовано і експериментально підтверджено, що теоретичне забезпечення розв’язання конкретної проблеми необхідно розкривати у смисловій частині цільового проекту, детальний план дій – в операційній частині. Врахування конкретних умов та можливостей доцільно здійснювати в описі кадрового, організаційного, матеріально-технічного, фінансового, юридичного забезпечення цільового проекту.

У результаті синтезу положень концепції управління розвитком за цінностями організаційної культури та технологічного інструментарію проектно-цільового управління загальноосвітнім навчальним закладом розроблено технологію проектно-цільового управління розвитком освітніх систем як технологію забезпечення їх спрямованого розвитку.

До структури цієї технології як складники входять засоби забезпечення спрямованого розвитку освітніх систем – цільовий проект і каскадна програма розвитку та відповідний спосіб забезпечення спрямованого розвитку освітніх систем – алгоритм діяльності. Алгоритмом діяльності передбачається така послідовність дій та операцій:

- розроблення структурно-організаційної моделі освітньої системи як об’єднання її інституційної та інформаційно-синергетичної моделей;
- вивчення наявного стану освітньої системи та створення за допомогою структурно-організаційної моделі цілісного уявлення про її структуру і стан;
- проектування бажаного стану освітньої системи з використанням її структурно-організаційної моделі та з додержанням вимог принципу фундаментальної відповідності щодо напрямів змінювання;
- порівняння структурно-організаційної моделі дійсного стану та структурно-організаційної моделі бажаного стану освітньої системи, виявлення набору суперечностей, які необхідно розв’язати в ході спрямованого розвитку, створення блоку загальних ініціатив;

- проведення експертизи на доцільність здійснення діяльності певного виду щодо розвитку освітньої системи та створення блоку актуальних проблем;
- створення матриці розвитку та матриці реплікаторів розвитку освітньої системи;
- створення текстового варіанта каскадної програми розвитку як впорядкованої сукупності інноваційних цільових проектів;
- проведення експертизи каскадної програми розвитку щодо її якості, прийняття та затвердження у встановленому порядку;
- розроблення розгорнутого (повного) текстового варіанта тих інноваційних цільових проектів, які внесені до плану роботи на конкретний період;
- переведення об'єкта розвитку в нерівноважний стан (змінування характеру потоків освітніх ресурсів, відмова від адміністративної підтримки наявних організаційних принципів тощо) та поетапна (покрокова) реалізація каскадної програми розвитку упродовж визначених термінів;
- контроль процесу та результатів реалізації окремих інноваційних цільових проектів та каскадної програми розвитку в цілому, їх аналіз та внесення змін і доповнень;
- унормування нової практики, створеної завдяки реалізації як окремих інноваційних цільових проектів так і каскадної програми в цілому (розроблення режимів, інструкцій, методичних рекомендацій тощо) та забезпечення стаціонарного функціонування оновленого об'єкта розвитку.

Було також акцентовано увагу на особливостях створення програм розвитку реальних освітніх систем, які «розвиваються не зупиняючись», а в процесі постійного функціонування. Програми розвитку таких систем є комплексними, а їх розвиток відбувається як модернізація з використанням цільових проектів системного розвитку, тобто інноваційних цільових проектів та цільових проектів стаціонарного функціонування. Тому у загальному випадку програми розвитку реальних освітніх систем складаються із цільових проектів різних типів.

Таким чином, завершивши моделювальний етап дослідження, ми отримали технологію спрямованого розвитку освітніх систем, яку означили як «технологія проектно-цільового управління розвитком освітніх систем».

Істинність цих положень, а також інших, висловлених у попередніх розділах, було перевірено в ході формувального педагогічного експерименту.

Основні наукові результати розділу опубліковано в працях [222; 228; 233; 234; 238; 241; 242; 243; 256–258; 267].



## Розділ 5

### ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ФОРМУВАННЯ ІННОВАЦІЙНОЇ СИСТЕМИ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ СІЛЬСЬКОЇ МІСЦЕВОСТІ

#### **5.1. Спрямований розвиток освітніх інституцій інноваційної системи загальної середньої освіти сільської місцевості**

Експериментальну перевірку ефективності технології забезпечення спрямованого розвитку освітніх систем було здійснено в ході створення та переведення на якісно вищий організаційно-функціональний рівень складників системи загальної середньої освіти сільської місцевості – освітніх інституцій, а також окремих елементів її зовнішнього простору – освітніх ресурсів.

Створення районного освітнього округу як організаційної форми інноваційної системи загальної середньої освіти сільської місцевості було здійснено завдяки виконанню каскадної програми розвитку «Обличчям до дитини» (5.1.1). Особливості створення і функціонування виховної та методичної макроінституції районного освітнього округу розкрито в п. 5.1.2 та п. 5.1.3 відповідно. Забезпечення розвитку освітніх ресурсів інноваційної системи загальної середньої освіти сільської місцевості представлено у вигляді методики спрямованого розвитку педагогічної культури вчителя (5.2.1).

#### ***5.1.1. Етапи становлення, структура та результати функціонування районного освітнього округу***

Вперше в Україні ідея створення системи освіти адміністративного району як суб'єкта гарантій конституційного права сільської дитини на освіту була висловлена автором на Всеукраїнській науково-практичній конференції щодо проблеми сільської школи, яка відбулася в м. Києві на початку 1999 року. Ці матеріали були опубліковані в педагогічній пресі [255]. Системна реалізація задумів розпочалася з вересня 1999 року, після того як відповідно до наказу МОН України № 295 від 17 серпня 1999 року в Ставищенському районі Київської області було створено Всеукраїнський експериментальний педагогічний майданчик (Додаток А). Педагогічний експеримент проводився на базі навчальних закладів та установ освіти Ставищенського району Київської області.

До експериментальної групи увійшли всі навчальні заклади та установи освіти Ставищенського району, до контрольної групи – всі інші територіальні системи освіти сільських районів Київської області (всього 24).

На той час у Ставищенському районі діяло 11 загальноосвітніх шкіл I-III ступенів та 12 загальноосвітніх шкіл I-II ступенів, Центр дитячої та юнацької творчості. У 23 селах району діяло 4 комунальні дошкільні заклади, два з них у районному центрі. Відомчі (колгоспні) дитячі садки вже припинили свою діяльність, комунальні – ще не були створені. Навчально-виховних об'єднань (комплексів) типу «загальноосвітня школа – дитячий садок» не було.

Про хід та результати педагогічного експерименту автор дослідження доповідав на засіданнях вченої ради Інституту педагогіки НАПН України у 2002 та в 2011 рр.

Як зазначалося вище, з нашої точки зору, територіальний освітній округ – це освітня макроінституція мережевого типу, яка дає змогу формувати і утримувати в рівноважному стаціонарному стані інституційне освітнє середовище, в якому сільська дитина, вибудовуючи власну освітню траєкторію, здобуває загальну середню освіту. Таке розуміння округу принципово відрізнялося від тлумачення російськими педагогами поняття «шкільний округ» як території обслуговування сільської школи, яка залишилася після реструктуризації малих сільських шкіл. Тому нами було запропоновано використовувати інші поняття – не шкільний, а освітній округ і районний освітній округ зокрема, яких в українській та російській педагогічній літературі на той час не було.

Ставищенський районний освітній округ як навчально-виховне співтовариство (дружній союз навчальних закладів) було створено в 1999 р. У 2001 році було прийнято рішення створити навчально-виховне об'єднання (рішення Ставищенської районної ради від 27.12.2001 р. № 312). Проте, у зв'язку із запровадженням Бюджетного кодексу України, Ставищенський районний освітній округ де-факто продовжував функціонувати як навчально-виховне співтовариство, адже цим документом забороняється одночасне фінансування бюджетних установ з кількох (районного та сільських) бюджетів.

Ставищенський районний освітній округ має складну структуру (рис. 5.1). Географічні, історичні, економічні та соціально-культурні чинники зумовили необхідність утворити у його складі три міжшкільні округи – Північний, Центральний і Східний. Окремі навчальні заклади, враховуючи географічне розташування, змогли утворити лише



## Умовні позначення:

- К - Навчально-виховний комплекс(ЗОШ I-III ст. – ліцей)
- ЗОШ I-III ст.
- Навчально-виховне об'єднання (ЗОШ I-III ст. – дитячий садок)
- ЗОШ I-II ст.
- Навчально-виховне об'єднання (ЗОШ I-II ст. – дитячий садок)

\* - Опорні навчальні заклади РОО

- - - - - Межі освітніх округів

————— Автомобільні дороги

<sup>1</sup> Числа біля населених пунктів вказують кількість населення /кількість учнів/, кількість дітей дошкільного віку.

Рис. 5.1. Структура навчально-виховного співтовариства «Ставищенський районний освітній округ»

шкільні округи – Стрижавський та Журавлиський. Ще два заклади – Юрківське навчально-виховне об'єднання («ЗОШ I–II ст. – дитячий садок») та Сніжківське навчально-виховне об'єднання («ЗОШ I–II ст. – дитячий садок») через особливості транспортного сполучення не змогли увійти ні до міжшкільного округу, ні до шкільного округу, а увійшли безпосередньо до Ставищенського районного округу.

Розбудова навчально-виховного співтовариства «Ставищенський районний освітній округ» відбувалася у відповідний до розробленого нами положення про навчально-виховне об'єднання «Територіальний освітній округ» (Додаток Д) [264]. Крім того, було розроблено і опубліковано типовий договір про створення навчально-виховного об'єднання «Освітній округ» (Додаток Е) [240].

Організаційно-педагогічними засадами районного освітнього округу, які знайшли своє відображення в цих двох нормативних документах, є організаційні принципи (Х(ІН)) структурно-організаційної моделі інноваційної системи загальної середньої освіти сільської місцевості (формула 3.2). Ці десять положень лежать в основі установчих документів (статут; положення) і всіх інших освітніх інституцій мережевого типу, створених у ході формувального педагогічного експерименту.

Метою створення й діяльності територіального освітнього округу є забезпечення можливостей рівного доступу до якісної загальної середньої, позашкільної, допрофесійної та професійної освіти, всебічного розвитку та виховання дітей і молоді, які проживають на даній території.

Завданнями територіального освітнього округу є: об'єднання (кооперація) й координація зусиль навчальних закладів та установ щодо створення в кожному регіоні ефективної освітньої системи, здатної надавати якісні освітні послуги, передбачені законодавством України; раціональне використання педагогічних кадрів та матеріально-технічної бази навчальних закладів і установ; створення регіональних освітніх мереж; створення додаткових можливостей для професійного зростання педагогів та запровадження сучасних освітніх технологій.

Центром (центрами) територіального освітнього округу є опорний (опорні) загальноосвітній навчальний заклад, статус якого (яких) визначається установчою угодою. Опорний загальноосвітній навчальний заклад виконує такі функції: забезпечує загальноосвітню (обов'язково профільну), додаткову, допрофесійну або професійну підготовку учнів відповідно до чинного законодавства України; організовує проведення на своїй базі занять міжшкільних факультативів та курсів за вибором, регіональних навчально-виховних заходів; організовує та координує

методичну роботу з педагогічними кадрами; здійснює транспортне обслуговування учнів та педагогічних працівників, надає інші послуги, пов'язані з організацією діяльності суб'єктів освітнього округу.

При опорному загальноосвітньому навчальному закладі можуть створюватися методичні кабінети, інтернати для учнів, комунальні підприємства (структурні підрозділи) з транспортних перевезень, харчування, ремонту та обслуговування приміщень суб'єктів освітнього округу.

Опорний загальноосвітній навчальний заклад першочергово забезпечується педагогічними кадрами, навчальним обладнанням, комп'ютерною технікою, навчальною та художньою літературою, автобусами для організації перевезення учнів та вчителів.

Фінансування територіального освітнього округу здійснюється через фінансування його суб'єктів засновниками (власниками) або уповноваженими ними органами. На підставі рішення ради територіального освітнього округу засновники (власники) або уповноважені ними органи мають право здійснювати перерозподіл коштів між суб'єктами територіального освітнього округу, які належать до їхньої власності. Якщо до складу територіального освітнього округу входять заклади та установи, які належать різним власникам, то власники мають право здійснювати фінансування окремих напрямків їхньої діяльності шляхом створення спільних цільових програм.

На підставі рішення ради територіального освітнього округу, затвердженого наказами відділу освіти райдержадміністрації або міської ради (для міста), навчальні години робочих навчальних планів суб'єктів освітнього округу можуть перерозподілятися між ними. Фінансова звітність про діяльність територіального освітнього округу не встановлюється.

Для створення такої інноваційної освітньої інституції, як районний освітній округ, здатної надавати освіту високої якості, потрібно було здійснити масштабні перетворення в реально існуючій освітній системі Ставищенського району Київської області, реформувати її, не припиняючи функціонування і не допускаючи погіршення результатів освітньої діяльності.

З метою надання системності та збалансованості вже здійсненим та очікуваним перетворенням у 2001–2002 роках була розроблена та здійснена комплексна програма модернізації освітньої системи Ставищенщини «Обличчям до дитини», розроблена автором (Додаток Ж) [237; 270]. Це була перша в педагогічній теорії і практиці України програма розвитку освітньої системи, створена на засадах проектного управління як каскадна програма розвитку. Ця програма дала змогу забезпечити спрямований розвиток системи загальної середньої освіти адміністративного району в

межах одного якісного переходу на різних структурних рівнях системи за обраним напрямом, визначеними змістом та тривалістю. Пізніше, з метою впровадження наступного каскаду змін, нами розроблена і здійснена програма розвитку «Каскад 2007-2009» (Додаток 3) [253].

Зупинимося на аналізі ходу та результатів реалізації програми розвитку «Обличчям до дитини». У ході формувального педагогічного експерименту було здійснено значні за обсягом перетворення у всіх складниках освітньої системи району. Про їхній зміст доцільно повідомляти, дотримуючись внутрішньої логіки самої комплексної програми модернізації освітньої системи Ставищенщини «Обличчям до дитини», яка складається з дванадцяти цільових проектів.

Реалізація комплексної програми модернізації освітньої системи Ставищенщини «Обличчям до дитини» дала змогу створити сучасну мережеву (сіткову) регіональну освітню систему, яка здатна забезпечувати надання освітніх послуг високої якості. Зміст і глибина перетворень, які спричинили цільові проекти, черговість їх здійснення залежали від результатів постійного моніторингу стану системи освіти району.

Усі перетворення були спрямовані на забезпечення прогресивного розвитку системи освіти Ставищенського району – зміну структури та формування нової організаційної культури відповідно до сукупності організаційних принципів інноваційної системи загальної середньої освіти сільської місцевості, відображених у структурно-організаційній моделі районного освітнього округу (формула 3.2). На момент здійснення програми «Обличчям до дитини» система освіти Ставищенського району вже мала у своїй структурі відповідні освітні інституції, а окремі організаційні принципи, відображені в структурно-організаційній моделі (формула 3.2), вже входили до її організаційної культури. Тому спеціальні дії у вигляді цільових проектів не розроблялися, а наявні структурні складники та принципи організаційної культури отримували організаційно-ресурсну підтримку.

У здійсненні програми взяли активну участь учні, вчителі, адміністрації навчальних закладів, органи виконавчої влади та місцевого самоврядування, представники регіональних вищих навчальних закладів, громадські організації.

Метою програми було створення територіальної системи освіти, здатної забезпечити кожній дитині, яка проживає в сільському адміністративному районі, конституційне право на загальну середню освіту на рівні сучасних вимог; створення механізмів максимально повного задоволення індивідуальних освітніх потреб населення району; створення атмосфери спільної зацікавленості результатами освітньої діяльності з боку учнів, їхніх батьків, вчителів, соціуму і держави.

Відповідальність за здійснення програми розвитку освітньої системи покладалася на відділ освіти Ставищенської районної державної адміністрації. Раз на рік хід виконання програми заслуховувався на засіданні Координаційної освітньої ради при голові районної держадміністрації. Окрім того, хід та результати педагогічного експерименту постійно доповідалися на підсумкових науково-практичних конференціях з даної проблеми та авторських семінарах для науковців та педагогічних працівників з різних регіонів України за їх клопотаннями.

За час діяльності експериментального майданчика на його базі (сmt. Ставище) було проведено Всеукраїнську науково-практичну конференцію «Освітня система сільського регіону: проблеми та перспективи» (2000 р.); регіональні науково-практичні конференції (2001 та 2002 роки); науково-практичні семінари для управлінців, методистів та директорів навчальних закладів Дніпропетровської області (2002 р.), Житомирської області (2005 р.); Броварського, Васильківського, Кагарлицького, Миронівського, Обухівського, Рокитнянського, Тарашанського, Яготинського районів Київської області (2000–2005 рр.); Кіровоградської області (2002 р., 2006 р.); Кривоозерського (2004 р.), Врадіївського (2008 р.), Доманівського (2009 р.) районів Миколаївської області; Полтавської області (2005 р.), Сумської області (2005 р.); Володимирецького (2002 р.), Гошанського (2007 р.), Сарнинського (2010 р.) районів Рівненської області; Черкаської області (2006 р.); Бобровицького (2003 р.) та Ріпкінського (2005 р.) районів Чернігівської області.

Усі учасники названих заходів отримали комплекти експериментальних матеріалів та наукові консультації для поширення нововведень у своїх регіонах і розширення зони експерименту, постійно надсилали інформаційні матеріали щодо впровадження технології проектно-цільового управління розвитком освітніх систем.

Педагогічний експеримент фінансувався за рахунок бюджетних коштів, виділених для освітньої системи району. Для фінансування окремих проектів залучалися додаткові позабюджетні кошти.

Основні етапи програми були реалізовані в 2001–2002 роках. Окремі проекти програми «Обличчям до дитини» не були інноваційними цільовими проектами, оскільки забезпечували удосконалення (змінювання) інновацій, запроваджених автором дослідження дещо раніше — в 1999–2000 роках. Такі проекти забезпечували переведення відповідних освітніх інституцій із динамічного стаціонарного стану в рівноважний стаціонарний стан.

В основу програми «Обличчям до дитини» покладено вихідні твердження теорії БМ-систем («систем без меж»).

Гармонійне поєднання внутрішніх сил суб'єктів діяльності та можливостей спеціально створеного нормативно-організаційно-ресурсного середовища дало змогу перетворити спрямований розвиток на саморух об'єкта розвитку до визначеної мети, що стало гарантією успіху за мінімальних витрат часу і ресурсів.

Усі цільові проекти розроблялися та здійснювалися з дотриманням технології проектно-цільового управління розвитком освітніх систем. При цьому освітній процес розглядався як природний саморух особистості у педагогічно впорядкованому середовищі – так званому інституційному освітньому середовищі учня.

Для успішного прокладання особистістю індивідуальної освітньої траєкторії було створено систему взаємозв'язків, які стимулювали цей рух, сукупність механізмів і підсистем, котрі забезпечували необхідні й достатні умови для його здійснення, а також надавали власне освітні (навчання, виховання, розвиток) послуги.

Тому інноваційна система загальної середньої освіти сільської місцевості (СЗСОСМ (ІН)), яка утворилась після реалізації програми розвитку «Обличчям до дитини», мала освітні інституції, що забезпечували: створення сприятливих умов для здійснення спільної освітньої діяльності; надання спектру освітніх послуг; стимулювання активності учнів і вчителів.

Інституційне освітнє середовище сільського учня завдяки відповідним освітнім інституціям «матеріалізувалося», «об'єктувалося» у вигляді сукупності освітніх послуг, які реально міг отримати учень на всіх трьох рівнях освітньої системи – на рівні елементів, компонентів та системи в цілому.

У ході формувального педагогічного експерименту в рамках програми «Обличчям до дитини» було здійснено дванадцять цільових проектів як носіїв нового порядку, котрі забезпечили спрямований розвиток системи загальної середньої освіти сільського адміністративного району в цілому та окремих її підсистем.

**Цільовий проект 1: «Діагностика особистості учня».** Метою проекту було створення механізму постійного моніторингу розвитку учнів загальноосвітніх навчальних закладів.

Проект передбачав створення індивідуальних карток соціально-психолого-педагогічного розвитку особистості учнів 1–11 класів навчальних закладів району, а також систему діяльності педагогів та шкільних психологів зі здійснення постійного моніторингу розвитку учнів. Нами було розроблено Індивідуальну соціально-педагогічну та психологічну картку учня (далі Картку), яка опублікована в педагогічній літера-



турі (Додаток К) [230], а також створено організаційний механізм постійного моніторингу розвитку учнів. Вчителі початкових класів, класні керівники, психологи та соціальні педагоги навчальних закладів Ставищенського району одержали методичні рекомендації до заповнення «Картки», розроблені автором спільно з методистами Ставищенського районного методичного кабінету Кондренко С. О. та Некраш Л. М. Учасники експерименту отримали графік заповнення Картки залежно від класу та з урахуванням місяця навчального року. Перед заповненням відповідних таблиць для педагогів району спеціалісти районного методичного кабінету проводили інструктивно-методичні семінари.

Цей інноваційний цільовий проект був успішно реалізований, і станом на 1 вересня 2004 року всі учні навчальних закладів Ставищенського району мали Індивідуальну соціально-педагогічну та психологічну картку учня, яку використовують і сьогодні.

Картка має такі розділи:

1. Загальні відомості про учня.
2. Психолого-педагогічна готовність до школи.
3. Особливості психічної адаптації в шкільному середовищі.
4. Особливості когнітивної (пізнавальної) сфери.
5. Соціально-психологічна характеристика.
6. Індивідуальні психологічні особливості.
7. Індивідуальна освітня траєкторія.
8. Участь у загальношкільних, районних та регіональних освітніх заходах.
9. Професійна спрямованість учня.
10. Навчальні досягнення учня.
11. Додаткова інформація.
12. Інформація про здобуття освіти та працевлаштування.

Картки всіх учнів навчального закладу постійно зберігаються у кабінеті директора школи. Педагогічні працівники навчального закладу мають можливість вільно користуватися інформацією, яка міститься в Картках, за умови дотримання ними принципів педагогічної й психологічної етики.

**Цільовий проект 2: «Старша профільна школа».** Проблема забезпечення профільності навчання в старшій школі нині є актуальною і досліджувалася в працях [13; 78; 138; 146; 121; 127; 178; 288; 320; 349; 426; 428].

Проект передбачав подальший розвиток та модернізацію структури старшої школи системи загальної середньої освіти району як профільної.

У ході реалізації цього інноваційного цільового проекту в Ставищенському районі було створено три навчально-виховні комплекси

«загальноосвітня школа I–III ступенів – ліцей». Усі три заклади розбудовувались як школи модульного типу – склалися із кількох мінішкіл, які надавали сукупність нових освітніх послуг.

До складу Ставищенського навчально-виховного комплексу № 1 ввійшли: загальноосвітня школа I–III ступенів; педагогічний ліцей з гуманітарним та природничо-математичним профілями; міжшкільна навчально-виробнича майстерня, яка в рамках технологічного профілю надавала учням можливість отримати першу робітничу професію водія категорії «С» та «В», оператора комп'ютерного набору; дитячо-юнацька спортивна школа «Олімп».

До складу Ставищенського навчально-виховного комплексу №2 ввійшли: загальноосвітня школа I–III ступенів; юридичний ліцей; заочна школа.

До складу Красилівського навчально-виховного комплексу ввійшли: загальноосвітня школа I–III ступенів; агротехнічний ліцей з агробіологічним та технічним профілями; навчально-виробничий комбінат, де учні в рамках технологічного профілю мали можливість здобувати професії водія категорії «С» та «В», тракториста-машиніста класу «А», оператора комп'ютерного набору.

На базі Розкішнянської ЗОШ I–III ступенів було створено медико-біологічний профільний клас та здійснювалась допрофесійна підготовка з медсестринської справи.

На базі Іванівської ЗОШ I–III ступенів були створені старші класи економічного профілю, де за власною ліцензією здійснювалась підготовка обліковців бухгалтерських документів, та технологічного профілю, де за угодою та ліцензією Володарського ПТУ здійснювалась підготовка водіїв категорії «С».

Названі вище 5 навчальних закладів мають пришкільні інтернати, в яких разом проживало в різні періоди до 150 дітей старшого шкільного віку (10–11 класи) не лише шкіл Ставищенського району, а ще й з кількох областей України. Ці навчальні заклади мали угоди про співпрацю з вищими навчальними закладами України.

Крім того, в Ставищенському районі діє ще 6 загальноосвітніх шкіл I–III ступенів. Так, в Журавльській ЗОШ I–III ступенів функціонує універсальний профіль, а також група учнів має можливість навчатися в суботу в Ставищенському НВК №1 і здобувати професію водія категорій «В» та «С».

У Гейсиській ЗОШ I–III ступенів функціонує універсальний профіль, а також технологічний, в якому за угодою та ліцензією Білоцерківського ПТУ №10 здійснювалась професійна підготовка за фахом «кухар».

У Бесідському НВО (ЗОШ I–III ст. – дитячий садок) функціонує старший клас технологічного профілю, де за угодою та ліцензією Білоцерківського коледжу дизайну здійснюється професійна підготовка з напрямку «швейна справа».

У Стрижавській ЗОШ I–III ступенів функціонує універсальний та технологічний профілі. За угодою та ліцензією Київського професійного ліцею транспорту здійснюється професійна підготовка водіїв категорії «С».

У Торчицькій ЗОШ I–III ст. функціонує універсальний профіль та окрема група учнів, для якої в суботу на базі цього закладу організовано професійну підготовку водіїв категорії «С» за угодою та ліцензією Володарського ПТУ.

У Гостромогильському НВО «ЗОШ I–III ст. – дитячий садок» функціонує універсальний та технологічний профіль, в якому здійснюється професійна підготовка трактористів-машиністів класу «А» за власною ліцензією.

Педагоги Ставищенського району, які брали участь у цьому педагогічному експерименті, усіх дітей умовно поділили на дві групи – «світлі голови» і «золоті руки», і вже станом на 1.09.2004 року в Ставищенському районі Київської області для «світлих голів» існувало 8 «академічних» профілів (умовна назва), а для «золотих рук» – 8 технологічних профілів.

Таким чином, починаючи з 2001–2002 навчального року, 100 % учнів старшої школи Ставищенського району отримували профільну освіту, і з них лише 20 % – універсального профілю. Така організація навчання забезпечує високий рівень знань учнів – 70–75 % випускників всіх загальноосвітніх навчальних закладів району впродовж останніх десяти років вступають до вищих навчальних закладів. В Україні цей показник становить близько 20 %. Крім того, близько 70 % випускників здобувають першу робітничу професію.

Учні району мають можливість обирати навчальний заклад з відповідним профілем навчання, проживати в інтернаті або доїжджати на навчання шкільними автобусами. На момент завершення педагогічного експерименту підвіз учнів до навчальних закладів району здійснювали 7 шкільних автобусів.

**Цільовий проект 3: «Районна очно-заочна різнопрофільна школа».** Метою проекту було створення мережі міжшкільних факультативів та курсів за вибором для учнів 7–9 класів сільських шкіл, а також розроблення відповідного методичного забезпечення (навчальні програми, посібники для учнів та вчителів тощо); розгортання факсимільного зв'язку між навчальними закладами.

Для кооперації ресурсів та можливостей усіх навчальних закладів, координації їх діяльності було створено нову освітню інституцію – районну очно-заочну різнопрофільну школу. Ця освітня мережа у своїй роботі керувалася Положенням про районну очно-заочну різнопрофільну школу, яке було розроблене автором у ході дослідження (Додаток Л) [259].

Районна очно-заочна різнопрофільна школа (надалі очно-заочна школа) створювалася як структурний компонент (освітня інституція мережевого типу) системи загальної середньої освіти Ставищенського району. Очно-заочна школа покликана забезпечувати потребу учнів сільських шкіл району в поглибленому та додатковому вивченні різноманітних навчальних предметів. Школа такого типу існує як сукупність міжшкільних факультативів та курсів за вибором, які створюються при загальноосвітніх навчальних закладах району, котрі мають достатню матеріальну базу, висококваліфікованих фахівців і, як правило, старшу профільну школу (ліцей, профільний клас тощо). Для створення міжшкільних факультативів та курсів за вибором використовувалися години варіативної частини робочих навчальних планів загальноосвітніх навчальних закладів району на прохання їхніх педагогічних рад.

Обсяг навчального плану очно-заочної школи, перелік навчальних предметів, персональний склад керівників міжшкільних факультативів і курсів за вибором визначався відділом освіти і затверджувався відповідним наказом. Свою роботу очно-заочна школа проводила відповідно до власного річного плану, затвердженого відділом освіти. Мережа міжшкільних факультативів та курсів за вибором створювалася на основі аналізу освітніх запитів учнів та їхніх батьків, пропозицій навчальних закладів. Узагальнену інформацію з цього питання подавав у відділ освіти Центр соціально-педагогічної й психологічної діагностики та моніторингу районного методичного кабінету до 10 вересня кожного року.

Навчально-виховний процес здійснювався в очно-заочній формі. Не менше 50 відсотків часу учні навчалися за очною формою (заняття в групах та індивідуальні консультації), а решту часу за заочною (самостійне виконання завдань, поставлених учителем) або дистанційною (факсимільний зв'язок, електронна пошта, телефонний зв'язок, листування тощо) формами. Тривалість групових занять – 45 хвилин. В один день могло проводитись до трьох занять. Групові заняття зазвичай проводились у вихідні дні (субота, неділя), другій половині п'ятниці або під час канікул. Зміст, форми та методи навчально-виховної роботи були максимально індивідуалізованими. Навчання здійснювалося за авторськими програмами, які пройшли експертизу в районному методичному кабінеті та затверджувалися відділом освіти. Для виконання

самостійних завдань учні отримували роздатковий дидактичний матеріал. Крім навчальних занять широко практикувалися екскурсії, конкурси, олімпіади, виставки, семінари, учнівські конференції тощо.

Зарахування учнів до очно-заочної школи здійснювалося на підставі письмової заяви учнів за погодженням з батьками. Мережа міжшкільних факультативів та курсів за вибором і склад груп при конкретному навчальному закладі затверджувались наказом по закладу на підставі наказу відділу освіти. Перед зарахуванням до очно-заочної школи проводились тестування, співбесіди з учнями та інша додаткова робота з метою вивчення їхніх мотивацій до навчання та можливостей навчатись у тій чи іншій групі. На підставі одержаної інформації учням рекомендувалися навчальні заклади та факультативи, які зможуть задовольнити їхні освітні потреби.

Загальне управління очно-заочною школою здійснював відділ освіти. Безпосереднє управління очно-заочною школою здійснювала рада очно-заочної школи, до складу якої входили делеговані педагогічними радами представники навчальних закладів, при яких діяли міжшкільні факультативи та курси за вибором.

Рада очно-заочної школи організовувала роботу очно-заочної школи та виконання наказів відділу освіти і власних рішень з питань організації навчально-виховного процесу; вносила пропозиції щодо вдосконалення мережі міжшкільних факультативів та курсів за вибором, змісту, форм і методів навчально-виховної роботи; розробляла та подавала на затвердження у відділ освіти річний план роботи очно-заочної школи; організовувала та здійснювала контроль за рівнем та результатами навчально-виховної роботи; розглядала пропозиції, скарги, зауваження учасників навчально-виховного процесу, відповідних структурних підрозділів з питань роботи очно-заочної школи й ухвалювала рішення.

Безпосереднє керівництво роботою мережі міжшкільних факультативів та курсів за вибором здійснювала адміністрація того навчального закладу, при якому вони були створені. Роботою ради очно-заочної школи керував голова, якого призначав відділ освіти. Рішення ради очно-заочної школи (в межах її компетенції) були обов'язковими для виконання всіма учасниками навчально-виховного процесу і впроваджувались у життя наказом відділу освіти. При районному методичному кабінеті було створене районне методичне об'єднання керівників міжшкільних факультативів та курсів за вибором, яке працювало за власним планом роботи.

Фінансування очно-заочної школи здійснювалося за рахунок бюджетних коштів, виділених на утримання системи освіти району, та

позабюджетних. Для організації навчально-виховної роботи використовувалась наявна матеріальна база навчальних закладів, інших організацій та установ за їхньою згодою. За бажанням батьків могли створюватися платні міжшкільні факультативи та курси за вибором.

Формування мережі факультативів та курсів за вибором завершувалося до 10 вересня поточного навчального року. Перед цим у школах проводилося анкетування учнів щодо вибору предметів, опорних навчальних закладів, в яких діти бажають відвідувати заняття, та рівня навчального курсу – додаткове або поглиблене вивчення. Наприклад, якщо учень любить біологію і мріє стати вчителем біології, то йому доцільно відвідувати міжшкільний факультатив з біології на базі Ставищенського НВК №1, де діє педагогічний ліцей. Якщо учень любить біологію і мріє стати лікарем, йому доцільно відвідувати факультатив з біології при Розкішнянській ЗОШ I–III ст., де створено медико-біологічний профільний клас. Якщо учень любить біологію і мріє стати агрономом, йому доцільно відвідувати факультативні заняття на базі Красилівського НВК, в структурі якого є агротехнічний ліцей.

У ході реалізації проекту вчителі самостійно розробили навчальні програми з міжшкільних факультативів та курсів за вибором. Ці програми були затверджені науково-методичною радою Київського обласного інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів і опубліковані.

У період педагогічного експерименту відділом освіти Ставищенської районної державної адміністрації підготовлено та видруковано 23 посібники тиражем по 100 примірників кожний.

У ході педагогічного експерименту до 40 % учнів 7-9 класів, тобто від 350 до 400 сільських дітей, відвідували заняття в 55–60 групах з 15–25 напрямів (навчальних дисциплін) у кращих педагогів району на базі сучасно обладнаних навчальних кабінетів. До початку педагогічного експерименту такої практики в Україні не існувало.

**Цільовий проект 4: «Центр довузівської підготовки (ЦДП)».** Проект передбачав створення на базі опорних навчальних закладів мережі центрів довузівської підготовки для учнів 10–11-х класів навчальних закладів району.

Для цього між опорними навчальними закладами районного освітнього округу та вищими навчальними закладами України були укладені угоди (всього 15) про співпрацю, якими передбачалось, крім інших важливих питань, і затвердження на відповідних кафедрах програм навчальних занять з учнями. Робота центрів довузівської підготовки регламентувалась положенням (Додаток М), яке було розроблене автором у ході експерименту [246]. Центри довузівської підготовки

створювалися як структурні підрозділи навчальних закладів. Головна мета їх діяльності – організація навчання та виховання здібної учнівської молоді, підготовка її до вступу у вищі навчальні заклади України, надання допомоги у свідомому виборі майбутньої професії.

Рішення про створення центрів довузівської підготовки ухвалював відділ освіти районної державної адміністрації на підставі клопотань навчальних закладів.

Навчально-виховний процес у центрі довузівської підготовки базується на таких принципах: гуманізм, демократизм, пріоритетність загальнолюдських духовних цінностей; добровільність та доступність навчання; індивідуалізація та поглиблена диференціація освітнього процесу; постійне удосконалення навчально-виховної роботи, впровадження перспективних навчальних технологій; погодженість змісту навчання з чинними програмами шкільних навчальних дисциплін та програмами вступних випробувань вищих навчальних закладів України.

Учасниками навчально-виховного процесу в центрі довузівської підготовки навчального закладу були учні 10–11-х класів даного навчального закладу; учні 10–11-х класів інших навчальних закладів району; вчителі; викладачі вищих навчальних закладів; батьки учнів або особи, що їх замінюють. У центрах довузівської підготовки навчалися учні 10–11-х класів будь-якого навчального закладу району, які пройшли вступне контрольне випробування. Зарахування оформлялося наказом директора навчального закладу на підставі особистої заяви учня.

Навчальний процес у центрі довузівської підготовки здійснювався за навчальним планом, затвердженим відділом освіти районної державної адміністрації. Навчальний план мережі центрів довузівської підготовки формувався за рахунок годин варіативної частини робочих навчальних планів закладів освіти району за клопотаннями їхніх педагогічних рад. Навчання здійснювалося за авторськими програмами, затвердженими відділом освіти районної державної адміністрації та погодженими відповідними кафедрами вищих навчальних закладів, з якими укладено угоди про співробітництво. Навчання здійснювалось у суботу або інші дні згідно з розкладом, затвердженим директором навчального закладу та погодженим з відділом освіти районної державної адміністрації. Учні навчались у групах із наповненістю від 5 до 10 осіб. Застосовувалися різноманітні форми роботи: групові навчальні заняття, лабораторні та практичні роботи, конференції, семінари, самостійна робота учнів, індивідуальні та групові консультації тощо.

Тривалість навчання у центрі довузівської підготовки становила 1–2 роки. Після закінчення навчання учні виконували атестаційні контрольні роботи та отримували сертифікати встановленого зразка.

Управління центрами довузівської підготовки здійснювали директор навчального закладу та відділ освіти районної державної адміністрації. Безпосереднє керівництво ЦДП здійснював заступник директора навчального закладу з науково-методичної роботи. Контроль за діяльністю центрів довузівської підготовки здійснювався під час проведення атестації навчального закладу та в ході тематичних перевірок дирекцією закладу та відділом освіти районної державної адміністрації. Колегіальним органом управління мережі центрів довузівської підготовки є методична рада, до складу якої входять усі вчителі та окремі викладачі вузів, які проводили навчальну роботу. Очолює методичну раду центру довузівської підготовки заступник директора навчального закладу з науково-методичної роботи. Методична рада виконує роль дорадчого органу з питань організації навчально-виховного процесу.

Фінансування центрів довузівської підготовки здійснюється за рахунок бюджетних коштів, виділених для освітньої системи району. Центр довузівської підготовки має можливість надавати додаткові платні освітні послуги та залучати позабюджетні кошти.

Ліквідація та реорганізація центрів довузівської підготовки здійснювалась на підставі наказу відділу освіти районної державної адміністрації.

У різні роки педагогічного експерименту близько 300–350 учнів сільських шкіл району постійно відвідували заняття в 27–30 групах центрів довузівської підготовки опорних навчальних закладів Ставищенського районного освітнього округу, що складає близько 40 % учнівського контингенту (10–11 класи) навчальних закладів району. До початку експерименту такої можливості сільські діти України не мали і, на жаль, ще не мають нині в контрольній групі та в інших сільських регіонах країни.

**Цільовий проект 5: «Додаткова освіта».** Проект передбачав створення протягом 2001–2002 років мережі гуртків при сільських навчальних закладах.

Роботу із формування цієї навчально-виховної підсистеми було розпочато з анкетування учнів, вивчено їх потреби в гуртках, визначено напрями гурткової роботи, а також можливості їх створення (наявність кадрів та стан матеріальної бази).

У зв'язку з відсутністю у бюджетах загальноосвітніх навчальних закладах коштів на гурткову роботу було запропоновано педагогам-організаторам, психологам та соціальним педагогам впродовж свого робочого тижня проводити одно-двогодинні заняття 1–2 гуртків для учнів 5–11 класів.



Відповідальність за створення необхідного нормативно-організаційного та методичного забезпечення навчального процесу, координацію діяльності мережі гуртків було покладено на Ставищенський центр дитячої та юнацької творчості.

У ході реалізації проекту створено 19 гуртків художньо-естетичного, гуманітарного та туристсько-краєзнавчого профілів (навчальний план складає 68 годин на тиждень), якими було охоплено 285 учнів сільських навчальних закладів. Це був значний успіх, якщо врахувати, що на початок педагогічного експерименту через відсутність коштів гуртків при сільських школах Ставищенського району взагалі не було, починаючи з 1997 року.

**Цільовий проект 6: «Мала академія наук України».** Проект передбачав створення філій районного осередку МАН України при навчальних закладах району; здійснення координації їхньої діяльності; надання допомоги учням та вчителям у проведенні наукової роботи.

Відповідальність за організацію та координацію роботи філій районного осередку МАН України при навчальних закладах району покладено на Центр дитячої та юнацької творчості і методичний центр районного методичного кабінету відділу освіти Ставищенської РДА.

У 1999 році вперше 8 учнів району почали займатися науково-дослідницькою роботою. Четверо з них стали переможцями та призерами обласного і республіканського турів конкурсів-захистів науково-дослідних робіт. У 2000 році членами МАН України стало вже 44, а в 2003 році – 268 учнів. Ця робота була унормована та методично забезпечена у повному обсязі і успішно проводиться впродовж останніх років.

**Цільовий проект 7: «Координаційна рада».** Проектом передбачалося створення та організація роботи головного дорадчого колегіального органу управління освітньою системою адміністративного району – Координаційної освітньої ради.

У процесі дослідження автором було розроблено Положення про Координаційну освітню раду Ставищенського району Київської області (Додаток Н) [238].

Координаційна освітня рада Ставищенського району (далі рада) – це колегіальний орган управління системою освіти, який здійснює координацію дій органів державної виконавчої влади, навчальних закладів району, вищих навчальних закладів регіону та громадськості з вирішення проблем функціонування системи освіти району. Рада є дорадчим органом при голові районної державної адміністрації. Вона контролювала дотримання прав жителів району на освіту, прав та законних інтересів педагогічних працівників, забезпечувала реалізацію

державної політики в галузі освіти. У своїй діяльності рада керувалась Конституцією України, Законами України «Про освіту», «Про місцеві державні адміністрації», іншими законодавчими актами та Положенням про Координаційну освітню раду. Положення про раду, зміни та доповнення до нього затверджувались розпорядженням голови Ставищенської районної державної адміністрації.

Рада функціонувала на громадських засадах. Організаційне та матеріально-технічне забезпечення діяльності ради покладалось на відділ освіти райдержадміністрації.

Головними напрямками діяльності Ради були розвиток та оптимізація мережі навчальних закладів різних типів і форм власності для максимального задоволення прав громадян на освіту; сприяння створенню широкого діапазону умов одержання вихованцями та учнями якісної освіти та розвитку їхніх здібностей; концентрація наукового, культурного, матеріально-технічного та фінансового потенціалу району на вирішенні актуальних проблем функціонування системи освіти; сприяння впровадженню в навчальних закладах району сучасних навчально-виховних та управлінських технологій, пропаганда передового педагогічного досвіду освітян району і стимулювання професійного зростання та роботи працівників системи освіти району; вживання заходів щодо педагогізації соціального середовища, пропаганди педагогічних знань серед батьків та населення району.

Головою ради було призначено голову районної державної адміністрації, заступником голови ради – начальника відділу освіти районної держадміністрації. Основними структурними підрозділами ради були президія ради, комісії та секції.

Рада складається з таких комісій: комісії з питань дошкільної освіти; комісії з питань базової освіти; комісії з питань старшої школи, яка складається з секцій: агротехнічного, економічного, медико-біологічного, педагогічного, юридичного, загальноосвітнього, технологічного профілів; комісії з питань додаткової та позашкільної освіти.

Комісію координаційної ради очолює голова комісії, а секцію – завідувач секції. До складу комісії входило до семи членів, до складу секції – до п'яти членів. Голова ради, заступник голови ради, секретар ради та голови комісій утворили президію ради.

Президія ради планувала та організовувала проведення пленарних засідань ради і координувала діяльність її структурних підрозділів; розглядала рекомендації й пропозиції комісій та окремих членів ради; надсилала рішення ради та організовувала оприлюднення результатів діяльності ради в засобах масової інформації. Відповідальність за

результати діяльності президії ради та ведення відповідної документації була покладена на заступника голови ради та її секретаря.

Комісії та секції вивчали актуальність проблем функціонування системи освіти району з напрямів, які відповідали їхнім профілям; надсилали до президії ради пропозиції щодо розгляду окремих питань на пленарних засіданнях ради та готували проекти відповідних рішень. Відповідальність за результати діяльності комісій та секцій покладалась на голів комісій та завідувачів секцій.

Члени ради мали право: брати участь у засіданнях ради та її структурних підрозділів; вносити пропозиції щодо організації роботи ради; виносити на обговорення ради та її структурних підрозділів проекти рішень з різноманітних питань функціонування системи освіти району; виходити зі складу ради (після письмового повідомлення про вихід із ради). Члени ради були зобов'язані: брати участь у роботі ради; дотримуватися вимог положення про раду; здійснювати пропаганду діяльності ради. Персональний склад ради затверджувався розпорядженнями голови райдержадміністрації за поданням районної конференції педагогічних працівників. Членами ради могли бути представники виконавчої влади, педагогічні працівники та керівники навчальних закладів, представники установ та організацій, навчальних закладів району, батьки учнів та представники громадськості. Основною формою роботи ради було пленарне засідання, яке проводилося згідно з планом роботи чи за необхідністю, але не рідше, ніж двічі на рік.

Основною формою роботи комісій та секцій були засідання, які проводилися не рідше трьох разів на рік.

Пленарні засідання ради та засідання комісій і секцій вважаються правомочними, якщо в їхній роботі беруть участь не менше половини від загальної кількості членів ради. Обов'язково ведуться протоколи засідань.

За результатами розгляду питань ухвалювались рішення простою більшістю голосів від кількості присутніх членів. Рішення ради впроваджувались у практику через розпорядження райдержадміністрації або накази відділу освіти райдержадміністрації залежно від особливостей питань, з яких приймалися рішення.

Робота ради планувалася на рік. План роботи ради затверджувався на першому пленарному засіданні.

У роботі ради з правом дорадчого органу брали участь запрошені представники педагогічних колективів навчальних закладів, установ та організацій району, батьківської громадськості тощо.

Створення в ході формувального педагогічного експерименту Координаційної освітньої ради значно підвищило рівень кооперації ре-

сурсів та координацію діяльності освітніх інституцій Ставищенського районного освітнього округу, сприяло формуванню його мережевої структури. У регіональних освітніх системах, які входили в контрольну групу, такі громадські органи не створювалися.

**Цільовий проект 8: «Учень року».** Проект передбачав розроблення в кожному навчальному закладі положення про конкурс «Учень року», його експертизу в районному методичному кабінеті та запровадження з 1 квітня 2001 року в усіх навчальних закладах району.

Загальноосвітнім навчальним закладам Ставищенського району було поставлено завдання – у положенні про конкурс мають бути передбачені заходи морального та матеріального стимулювання переможців щорічного конкурсу та визначена церемонія нагородження на святі «Останнього дзвінка». Відповідальність за здійснення проекту покладалась на адміністрації навчальних закладів району.

Проект був успішно виконаний. Всі 23 загальноосвітні навчальні заклади Ставищенського району започаткували проведення щорічного загальношкільного конкурсу «Учень року». Конкурс є цікавим для дітей і батьків, успішно проводиться і нині. Наявність щорічного конкурсу «Учень року» як постійно діючого механізму підтримки активних і успішних учнів значно збагатив інституційне освітнє середовища сільської дитини, інвестував до нього нові цінності, які стимулюють соціальну активність та успішність учнів.

**Цільовий проект 9: «Винагорода «За успіхи в освітній діяльності»».** Проект передбачав запровадження щомісячних стипендій голови районної державної адміністрації та голови районної ради «За успіхи у навчанні» учням, які стали переможцями та призерами обласного етапу олімпіад з основ наук та обласних і республіканських турів конкурсів-захистів наукових робіт членів МАН України. Стипендії виплачуються протягом другого півріччя поточного та першого півріччя наступного навчального року.

Запроваджено також премію «За успіхи в освітній діяльності» вчителям, які підготували цих учнів. Педагоги, які підготували переможців обласного етапу олімпіад і конкурсів отримують по одному посадовому окладу, а ті, хто підготував переможців районного етапу, і ці учні виборювали на обласних етапах місця не нижчі за 15-те (в Київській області всього 36 районів і міст), одержують премії по 0,5 посадового окладу.

Для стимулювання професійного зростання педагогів започатковано дві щорічні районні премії в галузі освіти «Поклик серця» (по 2,5 тис. грн.) та премію «Педагогічний олімп» (цінний подарунок).

Проект успішно виконано. Протягом 10 останніх років учні та вчителі Ставищенського району отримують грошові винагороди за високі результати освітньої діяльності.

**Цільовий проект 10: «Турбота».** Проект передбачав діагностику, організацію та практичне здійснення постійної логопедичної допомоги дітям, які її потребували, консультування педагогів та батьків; визначення корекційних, психолого-педагогічних засобів запобігання неуспішності дітей з відхиленнями у мовному розвитку; діагностику та створення відповідного нормативно-методичного забезпечення індивідуального навчання учнів зі спеціальними потребами.

Відповідальність за здійснення проекту покладалася на центр логопедичної допомоги та методичний центр районного методичного кабінету.

Проект успішно виконано. Територію району поділено на дві частини, за якими було закріплено по одному логопеду. Згідно з графіком логопед відвідував сільські школи і надавав допомогу учням, а також консультував їхніх батьків та вчителів. Якщо учнів, яким потрібна була логопедична допомога, в конкретній сільській школі було мало, вони закріплювалися за стаціонарними логопедичними пунктами, які створювалися на базі опорних навчальних закладів районного освітнього округу. Ще один логопед постійно надавав логопедичну допомогу вихованцям дошкільних закладів району, працюючи в стаціонарному логопедичному пункті при дитячому дошкільному закладі райцентру. Таким чином, учні всіх сільських шкіл Ставищенського району при потребі мали можливість одержати кваліфіковану логопедичну допомогу. Удосконалено роботу з дітьми з особливими потребами. На жаль, у системах освіти адміністративних районів, які увійшли до контрольної групи, а також в більшості сільських регіонів країни ця проблема є гострою і не вирішена й нині.

**Цільовий проект 11: «Соціально-педагогічна підтримка».** Проект передбачав створення картотеки дітей шкільного віку, які через соціальні та матеріальні проблеми їхніх сімей не мають можливості постійно відвідувати школу і отримувати якісну освіту, а також удосконалення навчально-виховної роботи в районному дитячому будинку «Світанок», який створено за нашої ініціативи та участі в 1999 році.

Потреба в існуванні в сучасних сільських регіонах районних дитячих будинків є наслідком руйнівних соціально-економічних перетворень в аграрному секторі економіки країни, які відбулися впродовж останнього десятиліття ХХ ст. Практично у кожному сучасному селі проживають діти, для яких реально існує фізична загроза їх життю.

Тому невеликий районний дитячий будинок (близько 30 вихованців) виявився надійним соціально-педагогічним засобом підтримки дітей, які опинилися в складних умовах, та надання їм освіти.

У ході педагогічного формувального експерименту в Ставищенському районі створено районний дитячий будинок «Світанок» (далі дитячий будинок) як заклад освіти та соціального захисту неповнолітніх, в якому перебувають діти віком від 3 до 18 років, діти-сироти, діти позбавлені батьківського піклування, діти, які перебувають у складних житлово-побутових умовах, що загрожує їхньому життю та здоров'ю. Всім дітям-вихованцям дитячого будинку створено умови для навчання та змістовного дозвілля. Засновниками дитячого будинку виступили районні установи та організації: відділ освіти; відділ соціального забезпечення; районна лікарня; служба у справах неповнолітніх Ставищенської районної державної адміністрації; відділ внутрішніх справ; районна рада сільськогосподарських товаровиробників; районна асоціація фермерів; Красилівська сільська рада (дитячий будинок знаходиться в с. Красилівка); районний комітет товариства «Червоного Хреста».

Уповноважений засновниками орган — відділ освіти Ставищенської райдержадміністрації — організовує фінансування дитячого будинку, його матеріально-технічне забезпечення, надає необхідні будівлі з обладнанням та матеріалами, організовує ремонт приміщень, їх господарське обслуговування, харчування та медичне обслуговування дітей.

Головними завданнями дитячого будинку є створення сприятливих умов, максимально наближених до домашніх, для організації життя й розвитку дітей, оточення кожного вихованця турботою й увагою; надання вихованцям освіти, підготовка їх до самостійного життя, допомога у виборі професій і працевлаштування, створення належних житлово-побутових умов; оздоровлення й корекція психофізичного розвитку дітей.

Відповідно до розпорядження голови Ставищенської районної державної адміністрації районний дитячий будинок «Світанок» отримав права юридичної особи, печатку, штамп, бланки зі своєю назвою, рахунки в банках. У дитячому будинку українська мова була визначена мовою навчання й виховання. Дитячий будинок має право користуватися пільгами, передбаченими державою для закладів такого типу; проходить у встановленому порядку державну атестацію; самостійно визначати форми і методи навчально-виховної роботи; встановлювати форми матеріального заохочення для вихованців та співробітників у межах власного кошторису; бути власником і розпорядником рухомого і нерухомого майна згідно з чинним законодавством та власним

статутом; отримувати кошти і матеріальні цінності від засновників, органів управління, юридичних і фізичних осіб; здійснювати ремонт приміщення на основі угод чи господарським способом; встановлювати щоденну форму для вихованців.

Медичне обслуговування вихованців здійснюється медичним персоналом закладу та відповідними закладами Міністерства охорони здоров'я України. Харчування вихованців організовується відповідно до встановлених норм за рахунок бюджетних та позабюджетних коштів. Вихованці дитячого будинку забезпечені підручниками, шкільним приладдям, іграшками, м'яким інвентарем, одягом, взуттям, особистими речами і майном за рахунок бюджетних і позабюджетних коштів. Для дітей дошкільного віку, які перебувають у родинних стосунках з вихованцями закладу (їхніми молодшими братами і сестрами), а також для інших дітей – сиріт, дітей, що залишилися без піклування батьків, створено дошкільне відділення.

До дитячого будинку приймаються діти-сироти; діти, відібрані у батьків рішенням суду; діти, батьки яких позбавлені батьківських прав; діти, які були покинуті батьками або піклувальниками; діти, які жебракували і місцезнаходження їхніх батьків не було встановлено; діти, які вилучені з сім'ї органами місцевої влади за згодою батьків, оскільки перебування там загрожувало їхньому життю та здоров'ю.

До дитячого будинку за поданням сільських голів тимчасово приймають дітей одиноких матерів (батьків) із багатодітних і малозабезпечених сімей, а також дітей, які перебували під опікою.

У заклад приймають дітей протягом усього календарного року на підставі таких документів: путівки відділу освіти райдержадміністрації; рішення органу опіки та піклування за місцем проживання дитини про необхідність направлення її в заклад; свідоцтва про народження дитини (оригіналу) або висновку медичної експертизи, який засвідчує вік дитини за відсутності свідоцтва; медичних документів про стан здоров'я; акту обстеження умов життя дитини; відомостей про батьків або осіб, що їх замінюють (копії свідоцтва про смерть батьків, вироку або рішення суду); довідки про хворобу або розшук батьків та інших документів, що підтверджують відсутність батьків або неможливість виховання ними своїх дітей; довідки про наявність і місце проживання братів, сестер та інших близьких родичів; опису майна, яке залишилося після смерті батьків, відомостей про осіб, які відповідають за його збереження; документів про закріплення житлової площі за неповнолітніми; пенсійної книжки дітей, які одержують пенсію, копії рішення суду про стягнення аліментів (за умови одержання їх батьком або особою, яка його замінює).

Відбуваються зустрічі вихованців дитячого будинку з батьками, родичами, особами, які замінюють батьків, у час, встановлений в режимі дня. Згідно із заявою батьки, родичі, особи, які замінюють батьків, могли забирати вихованців на певний час у сім'ю, якщо таке клопотання було погоджене сільським головою.

Дитячий будинок планує свою роботу самостійно. Основним документом, що регулює навчально-виховний процес, є річний план роботи.

Дитячий будинок працює цілодобово, згідно з режимом роботи, який затверджується щорічно. Вихованці дошкільного віку відвідують змішану групу для дітей від 3-х до 7-ми років Красилівського дошкільного навчального закладу, де навчально-виховний процес здійснює вихователь цього закладу.

Управління дитячим будинком здійснюється його засновниками в особі відділу освіти райдержадміністрації в межах повноважень, передбачених чинним законодавством, та установчою угодою про створення закладу. Безпосереднє управління закладом здійснює директор, який призначається та звільняється відділом освіти райдержадміністрації. Директор дитячого будинку діє від імені закладу, представляє його інтереси в усіх державних органах, громадських організаціях, підприємствах та установах; призначає та звільняє працівників закладу за згодою відділу освіти; розпоряджається коштами закладу; у межах своєї компетенції видає накази і розпорядження, обов'язкові для виконання працівниками закладу; захищає майнові права та інтереси вихованців; забезпечує організований випуск вихованців із навчального закладу, сприяє їх працевлаштуванню; планує та організовує навчально-виховний процес, здійснює контроль за його ходом і результатами, відповідає за якість та ефективність роботи закладу; розробляє посадові інструкції працівників закладу.

У закладі створено постійно діючий дорадчий колегіальний орган управління – педагогічну раду, яку очолює директор дитячого будинку. Педагогічна рада розглядає питання організації, вдосконалення й методичного забезпечення навчально-виховного процесу. Робота педради планується в довільній формі відповідно до потреб закладу. Члени педради мають право виносити на її розгляд актуальні питання навчально-виховного процесу. Кількість засідань педради визначалася доцільністю, але їх було не менше чотирьох на рік.

Фінансування дитячого будинку здійснювалося коштом районного бюджету, коштами засновників, спонсорськими пожертвуваннями підприємств, організацій та окремих громадян.



Харчування дітей здійснювалося за натуральними нормами закладів освіти для дітей-сиріт та дітей, що залишилися без батьківського піклування.

Основною формою контролю за діяльністю дитячого будинку є атестація, яка проводиться відділом освіти Ставищенської РДА один раз у п'ять років.

Наявність у структурі Ставищенського освітнього округу районного дитячого будинку дала змогу повністю розв'язати проблеми освіти і соціального захисту дітей із соціально неспроможних сімей. На жаль, освітні системи районів, які увійшли до контрольної групи, а також більшість регіонів країни не мають у своїй структурі районних дитячих будинків.

**Цільовий проект 12: «Затишок».** Проект передбачав створення в навчальних закладах району сприятливих санітарно-гігієнічних, естетичних, психологічних умов особистісного комфорту для учнів та працівників.

У ході реалізації цього проекту здійснено комплекс заходів щодо забезпечення температурного режиму, рівня освітленості класних кімнат, підбору гама кольорів у шкільних приміщеннях, їх озеленення та естетичне оформлення; створено куточки відпочинку для учнів та кімнати для вчителів.

Залежно від особливостей, кожен навчальний заклад розробляв власний цільовий проект та забезпечував його реалізацію протягом двох років.

Відповідальність за здійснення проекту покладалася на адміністрації навчальних закладів.

Цільовий проект повністю виконаний. Всі шкільні приміщення відремонтовано (здійснено поточні ремонти), естетично оформлено та озеленено. В окремих навчальних закладах створено куточки або кімнати відпочинку для учнів та вчителів. Під час формувального педагогічного експерименту з 1999 по 2005 рік було збудовано 14 газових мінікотелень, що дало змогу розв'язати проблему дотримання температурного режиму. Впорядковано шкільні території, відновлено квітники та зелені насадження, поліпшено ландшафт. Запроваджено щорічний конкурс на дизайн шкільних територій.

З метою стимулювання роботи навчальних закладів зі створення інноваційної системи загальної середньої освіти сільської місцевості нами було розроблено механізм рейтингового оцінювання результатів щорічної роботи [231], що дало змогу забезпечити високі темпи і результати спрямованого розвитку системи освіти адміністративного району та ефективність при використанні ресурсів.

Таким чином, у ході формувального педагогічного експерименту, відповідно до програми дослідницько-експериментальної роботи педагогічного експериментального майданчика МОН України, через механізми спрямованого розвитку була реформована освітня система Ставищенського району і створена сучасна мережева система – районний освітній округ, який почав надавати споживачам освітні послуги розширеного асортименту та високого рівня якості. Система освіти отримала можливість надавати якісну початкову та додаткову освіту на рівні окремої сільської школи, а також пропонувати велику кількість варіантів базової та повної середньої і початкової професійної освіти через функціонування територіального освітнього округу. На час експерименту такої багатофункціональної та ефективної регіональної системи освіти в сільських регіонах України не існувало.

Розроблена нами модель районного освітнього округу (глобальної сільської школи-мережі) стала переможцем Всеукраїнського конкурсу моделей сучасних сільських шкіл (2006 р.).

Проте, як зазначалося раніше, у зв'язку з відсутністю відповідної законодавчої бази, після введення у дію Бюджетного кодексу України, який заборонив здійснювати одночасне дольове фінансування об'єктів з різних бюджетів (наприклад сільського і районного), рівень інтеграції навчальних закладів та установ у цілісній освітній системі довелося залишити на рівні навчально-виховного співтовариства – дружнього союзу, характер якого визначався угодою між навчальними закладами та установами освіти району. Але це вже була цілісна інноваційна територіальна система освіти зі специфічними органами управління й оновленим змістом функціонування. Система освіти району перестала бути простою сумою окремих сільських навчальних закладів, а виступила як єдине ціле – освітня (навчально-виховна) мережева макроінституція у вигляді районного освітнього округу.

Після завершення програми «Обличчям до дитини» система освіти Ставищенського району як Ставищенський районний освітній округ успішно функціонувала впродовж 2003-2006 років, демонструючи високі результати.

Зазначимо, що протягом цього періоду продовжували змінюватися освітні потреби сільських дітей, нормативна база системи освіти України, потоки освітніх ресурсів, значно покращилося інформаційне забезпечення, стали доступними здобутки психолого-педагогічної науки і педагогічної практики. Окремі освітні інституції та система в цілому часто виходили із рівноважного стаціонарного стану і потрапляли в динамічний стаціонарний стан, а інколи і в нерівноважний стан. Нові освітні потреби

сільських учнів не завжди забезпечувалися якісно і у повному обсязі. Виникла об'єктивна необхідність в здійсненні нового каскаду змін.

Тому відповідно до технології проектно-цільового управління розвитком освітніми системами для забезпечення наступного етапу спрямованого розвитку системи освіти Ставищенського району в 2007 році була розроблена програма розвитку «Каскад 2007–2009». У її основі лежать вихідні положення теорії БМ-систем та організаційно-методологічні засади технології проектно-цільового управління розвитком освітніх систем.

Зрозуміло, що реалізація конкретної каскадної програми розвитку не передбачає досягнення ідеального кінцевого стану, а є зручним інструментом забезпечення її постійного спрямованого розвитку у конкретних умовах. Після реалізації однієї програми розвитку, аналізу її результатів, співставлення їх з викликами часу та реальними ресурсами розробляється та здійснюється наступна каскадна програма розвитку. Реформування стає неперервним, керованим і в той же час природним саморухом системи, яка оновлюється та змінюється.

Метою програми «Каскад 2007–2009» було забезпечити спрямований розвиток системи освіти Ставищенського району Київської області у нових умовах шляхом її структурної перебудови, переведення складників і системи в цілому у новий якісний стан, при якому вона, одержавши нові властивості, стане здатною ефективно виконувати сучасне замовлення на освіту.

Програма розвитку була реалізована за рахунок зміни напрямів існуючих ресурсних потоків, залучення нових ресурсів, а також за рахунок додаткових організаційних зусиль, здатних забезпечити реалізацію існуючих у повному обсязі потенційних можливостей освітньої системи району.

Програму розвитку «Каскад 2007-2009» розроблено з використанням технології проектно-цільового управління розвитком освітніх систем. Розроблення такої програми розвитку – це завжди окреме педагогічне дослідження, яке передбачає такі етапи:

1. Вибір теоретико-методологічних засад дослідження процесів розвитку освітньої системи.
2. Розроблення моделі освітньої системи як об'єкта розвитку.
3. Вивчення соціального замовлення на освіту.
4. Проблемний аналіз нинішнього стану освітньої системи з позицій вимог сучасного соціального замовлення на освіту з використанням розробленої моделі.

5. Розроблення сукупності завдань спрямованого розвитку, які впливають з невідповідності вимог замовлення на освіту і нинішнього стану та можливостей освітньої системи.

6. Розроблення змісту каскадної програми розвитку як упорядкованої сукупності цільових проектів відповідно до завдань розвитку освітньої системи.

7. Експертиза якості та затвердження каскадної програми розвитку.

8. Розроблення та затвердження повних текстових варіантів усіх цільових проектів, які ввійшли до програми розвитку.

9. Здійснення програми розвитку.

10. Аналіз результатів реалізації програми розвитку.

У контексті даної програми розвитку модель системи освіти адміністративного району застосовано як інструмент для дослідження нинішнього стану системи і її структури, а також для пошуку точок або зон імовірного розвитку в найближчому майбутньому, визначення найбільш бажаних напрямів і змісту очікуваних змін у процесі її оновлення.

Розроблена нами модель системи освіти адміністративного району включає в себе чотири підсистеми відповідно до галузей освіти:

- 1) дошкільну освіту;
- 2) загальну середню освіту;
- 3) додаткову освіту;
- 4) професійну освіту.

Кожна з галузевих підсистем має такі відносно самостійні та самодостатні підсистеми:

- 1) управлінську;
- 2) дидактичну;
- 3) виховну;
- 4) здоров'язбереження;
- 5) психологічного забезпечення навчально-виховного процесу;
- 6) інформаційно-нормативного забезпечення освітньої діяльності;
- 7) методичного забезпечення;
- 8) фінансового забезпечення;
- 9) матеріально-господарського забезпечення;
- 10) соціально-педагогічного патронату.

Названі вище підсистеми в свою чергу є складними утвореннями з великою кількістю елементів і компонентів та зв'язків між ними.

У кожній галузевій підсистемі виділено три групи суб'єктів освітньої діяльності:

1. Діти як споживачі освітніх послуг.

2. Працівники освіти як професійні провідники державної освітньої політики.

3. Батьки та громадськість.

Описана вище модель територіальної освітньої системи дала змогу:

– досліджувати склад і структуру реально існуючої територіальної освітньої системи;

– сформувати сукупність завдань щодо напрямів та змісту оновлення конкретної територіальної системи освіти (її складників) та тривалості перетворень.

Розв'язання зазначених вище груп завдань здійснювалось у ході проблемного аналізу стану та тенденцій розвитку територіальної освітньої системи щодо її здатності забезпечувати виконання сучасного замовлення на освіту.

У ході спеціального дослідження вдалося розкрити сутність соціального замовлення на освіту до сучасних територіальних освітніх систем: сучасна територіальна система освіти повинна забезпечувати навчання, виховання та розвиток молоді людини як громадянина суверенної держави, суспільно-економічне життя якої розбудовується на принципах демократії і вільних ринкових відносин, характеризується швидкими і глибокими змінами у всіх сферах життя, вимагає від людини міцного фізичного здоров'я, фундаментальних знань, навичок соціальної комунікації, вміння працювати з великою кількістю неупорядкованої інформації і оперативно приймати на її основі рішення та нести за них персональну відповідальність.

У результаті проведеного проблемного аналізу стану та перспектив подальшого розвитку територіальної освітньої системи сформовано перелік нових властивостей освітньої системи, обрано один із трьох можливих ступенів перетворення (збереження, змінення та створення) залежно від конкретних завдань реформування.

Як зазначалося вище, носієм нового організаційного порядку, а тому і нових властивостей системи і її складників є цільовий проект. Для зручності використання великої кількості цільових проектів, які входять до складу каскадної програми розвитку, запропоновано спеціальну систему їх маркування (рис. 5. 2).

Після розроблення сукупності завдань розвитку освітньої системи формується матриця реплікаторів розвитку. Вона складається з чотирьох таблиць відповідно до галузевих підсистем (табл. 5. 1) територіальної системи освіти.

До матриці реплікаторів розвитку включають лише нові властивості системи, а у правій частині таблиці на перетині рядків та граф записують назви цільових проектів з відповідним маркуванням.

Окремого пояснення вимагає включення до матриці реплікаторів розвитку цільових проектів, які мають рівень перетворення «збереження». Така необхідність виникає в тому випадку, коли ресурсне забезпечення створеного або реформованого раніше складника освітньої системи є надзвичайно динамічним та існує реальна загроза його ліквідації, якщо не будуть прикладені додаткові організаційні зусилля або не буде створений спеціальний механізм постійного ресурсного забезпечення.

Програма спрямованого розвитку системи освіти Ставищенського району «Каскад 2007–2009» складається із 30 цільових проектів. Їх назви, цілі та зміст перетворень, які вони забезпечили при реалізації, подано в Додатку 3. Сама програма була успішно виконана і забезпечила спрямований розвиток системи освіти, про що свідчать високі результати її функціонування порівняно з результатами регіональних систем, які увійшли до контрольної групи.

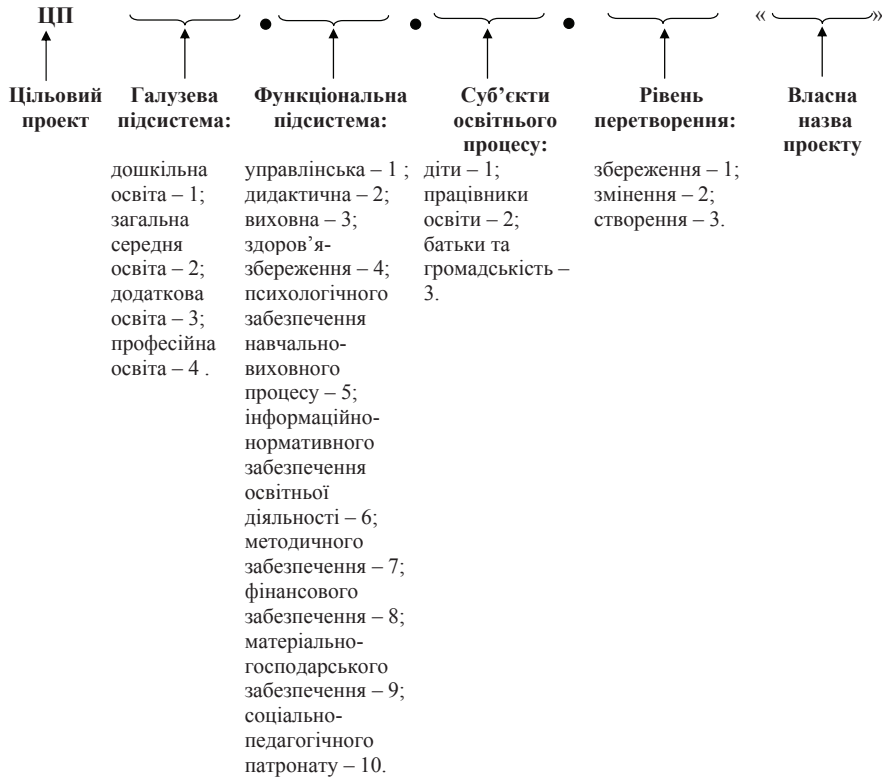


Рис. 5. 2. Система маркування цільових проектів

Таблиця 5. 1.

## Матриця реплікаторів розвитку територіальної освітньої системи

№	Назва підсистеми	Функції підсистеми	Властивості оновленої підсистеми	Ступінь перетворення		Учасники освітнього процесу		
						Діти	Працівники освіти	Батьки та громадськість
						1	2	3
1	Управлінська	.....	.....	1	Збереження	ЦП	.....	.....
				2	Змінення	.....	ЦП	.....
				3	Створення	.....	.....	ЦП
...	.....	.....	.....	...	.....	.....	.....	.....
10	Соціально-педагогічного патронату	.....	.....	1	Збереження	ЦП	.....	.....
				2	Змінення	.....	ЦП	.....
				3	Створення	.....	.....	ЦП

Програма «Каскад 2007–2009», хід та результати її виконання презентувалися на Міжнародній виставці «Освіта України-2009».

Об'єктивності й неупередженості оцінювання результатів формуального педагогічного експерименту сприяв той факт, що в Київській області, починаючи з 1997 року, видаються щорічні аналітико-інформаційні бюлетені, які містять порівняльні характеристики стану всіх 36 регіональних освітніх систем (25 освітніх систем сільських адміністративних районів та 11 міст). Саме зовнішня незалежна експертиза результативності функціонування реформованої в ході формуального педагогічного експерименту системи освіти Ставищенського району і систем освіти інших сільських регіонів Київської області (всього 24) служить гарантом об'єктивності висновків щодо істинності положень, які лежать в основі теорії БМ-систем, та ефективності технології проектно-цільового управління розвитком як технології забезпечення спрямованого розвитку освітніх систем.

Порівнювати результати функціонування реформованої в результаті формуального експерименту освітньої системи Ставищенського району з освітніми системами інших сільських регіонів країни було недоцільно з кількох причин. По-перше, подібні перетворення ніде ще не проводилися в Україні, а тому результат порівняння є очевидним і, зрозуміло, на користь системи освіти Ставищенського району. По-друге, впродовж попередніх десяти років у ході самостійних спроб «виживання» регіональні системи освіти набули відмінних рис, які виявились у їхньому матеріальному стані, кадровому потенціалі, рівні фінансування, в системах оцінювання діяльності, що стали несумісними.

Це призвело до того, що ті самі дії отримували діаметрально протилежні оцінки в різних регіонах країни. Наприклад, через особисті позиції перших керівників в окремих регіонах країни великим «досягненням» вважалося постійне зменшення вартості утримання сільського учня, а в інших, навпаки — збільшення фінансових інвестицій у систему, а тому й зростання вартості утримання цього «середнього» учня. Подібних прикладів існує дуже багато. По-третє, у країні й нині відсутня єдина комплексна і широковживана система оцінювання ефективності функціонування регіональних систем освіти. Тому було прийнято рішення порівнювати ефективність функціонування освітніх систем у межах однієї області — Київської.

Важливо, що порівняння ефективності функціонування освітніх систем сільських районів Київської області здійснювалося не за параметрами розвитку, наприклад, чого і скільки створено нового — у цьому відношенні створена нами технологія проектно-цільового управління розвитком освітніх систем має незаперечні переваги, і результати такого порівняння будуть на користь реформованої системи освіти Ставищенського району, а винятково за параметрами функціонування, зрозумілими і звичними для більшості споживачів освітніх послуг, для фахівців у галузі управління освітою, громадськості.

До сукупності параметрів стану систем освіти, на основі порівняльного аналізу значень яких визначався рейтинг, увійшли: охоплення дітей дошкільним навчанням; варіативність дошкільної освіти; здобуття загальної середньої освіти; охоплення навчанням дітей 6-річного віку; мережа закладів загальної середньої освіти «нового типу»; організація профільного навчання; організація поглибленого вивчення окремих дисциплін; результати атестації навчальних закладів; результати участі учнів в обласних турах учнівських олімпіад з базових дисциплін, конкурсах-захистах науково-дослідних робіт членів МАН України, спортивних, туристичних, технічних та мистецьких обласних заходах; кількість правопорушень, скоєних учнями; рівень соціально-психологічної підтримки учнів; якість педагогічних кадрів; кількість учителів, які працюють не за фахом; проходження педагогами курсів підвищення кваліфікації; результати участі педагогів у професійних конкурсах «Учитель року». Протягом 1997–2004 років набір параметрів стану і система оцінювання не змінювалися.

Спектр абсолютних значень кожного параметра (від найнижчого до найвищого по області) ділився на чотири рівних проміжки і виражався у балах: високий (+2), середній (+1), нижчий від середнього (–1) і низький (–2). У результаті додавання балів кожна регіональна освітня система Київської області отримувала власний рейтинг.



Інформацію, подану в щорічних інформаційно-аналітичних збірниках Головного управління освіти і науки Київської обласної державної адміністрації [271–275], у зведеному вигляді подано на рис. 5. 3.



Рис. 5. 3. Рейтинг системи освіти Ставищенського району серед освітніх систем Київської області

За результатами роботи в 2002 та 2003 роках такого порівняння не проводили. У 2005 році було відновлено систему рейтингового оцінювання рівня функціонування регіональних освітніх систем Київської області, здійснено аналіз за 2004 рік. За його результатами система освіти Ставищенського району посіла третє місце. В 2006 – 2010 роках рейтингове оцінювання системи освіти сільських районів і міст Київської області не проводилося.

Ускладнення структури, яке відбулося в процесі спрямованого розвитку системи, забезпечило появу нових загальносистемних якостей, а це, в свою чергу, призвело до появи нових результатів освітньої діяльності, одержати які самостійно не міг і не може жоден із сільських загальноосвітніх навчальних закладів України. Це дає нам підстави зробити висновок: положення теорії БМ-систем є істинними; використання технології проектно-цільового управління розвитком освітніх систем забезпечує здійснення їх спрямованого розвитку; розвиток освітніх систем відбувається як ускладнення їх структури – виникнення нових складників, сутнісне змінювання існуючих, встановлення між ними зв'язків кооперації та координації, тобто шляхом формування освітніх мереж.

### **5.1.2. Особливості створення і функціонування виховної макроінституції районного освітнього округу**

Якісна освіта передбачає не лише високопродуктивне навчання, яке забезпечується засобами дидактичних систем, а й повноцінного виховання, для здійснення якого створюються виховні системи. Для досягнення цілей виховання така інноваційна система загальної середньої освіти сільської місцевості, як районний освітній округ, повинна мати власну виховну макроінституцію, яка забезпечує ефективне функціонування відповідної сфери інституційного освітнього середовища учнів на загальносистемному рівні. На початок формувального педагогічного експерименту моделей та зразків діючих регіональних виховних інституцій в Україні не існувало.

Засади організації ефективного виховного процесу в окремому навчальному закладі розкрито у працях вітчизняних і зарубіжних вчених [2; 7; 18; 24; 49; 54; 55; 116; 123; 124; 188; 371; 373; 395; 423]; в працях [61; 81; 82; 91; 117; 128; 129; 156; 183; 198; 213; 215; 279; 292; 333; 381; 394; 402] досліджено особливості організації виховання в умовах нинішнього демократичного інформаційного середовища.

Районна асоціація дитячих організацій Ставищенщини, яка отримала поетичну назву «Крона», створена за ініціативи автора дослідження на районній конференції дитячих організацій в грудні 1999 року. Вона виникла не на порожньому місці. В окремих школах району діяли учнівські організації та товариства, але зміст їхньої діяльності був настільки збідненим, що це вело до самоізоляції та примітивізму в роботі. Учні, а часто навіть і педагоги-наставники, які працювали з учнівською молоддю, не могли сформулювати мету та завдання шкільної дитячої організації, окреслити зміст діяльності та систему управління нею, назвати критерії членства в ній тощо.

Головним результатом підготовчої роботи було «народження» або самоорганізація суб'єктів майбутньої угоди про створення районної асоціації дитячих організацій Ставищенщини «Крона» – шкільних дитячих організацій. Автором дослідження розроблено основи їхньої діяльності, організовано обговорення й прийняття статутів. Після двох місяців організаційно-педагогічної роботи найбільш готовими до системної діяльності і здатними заявити про своє існування виявилися 14 шкільних дитячих організацій і товариств: шкільне учнівське товариство «Неспокійні серця» Ясенівської ЗОШ І–ІІ ст., громадське учнівське різновікове товариство «ГУРТ» Брилівської ЗОШ І–ІІ ст., клуб «Дружба» Винарівської ЗОШ І–ІІ ст., клуби «Журавлик» та «Старшокласник» Журавльської ЗОШ І–ІІІ ст., дитяча організація «Веселкова

республіка» Розкішнянської ЗОШ І–ІІ ст., організація шкільних учнівських колективів «Пошук» Попружниської ЗОШ І–ІІ ст., товариство «Шкільний дім» Гейсиської ЗОШ І–ІІІ ст., клуб «Старшокласник» Гостромогильської ЗОШ І–ІІІ ст., товариство «Шкільний дім» Кривецької ЗОШ І–ІІ ст., учнівська шкільна рада Іванівської ЗОШ І–ІІІ ст., шкільне товариство «Любомир» Ставищенської ЗОШ І–ІІІ ст. №2, шкільні товариства «Шкільний дім» та «Пагінці» Ставищенської ЗОШ І–ІІІ ст. № 1. До кінця навчального року до складу районної асоціації дитячих організацій Ставищенщини «Крона» увійшли шкільні організації та товариства всіх 23 навчальних закладів району.

Час переконливо довів доцільність та ефективність концептуально нової мережевої моделі регіональної виховної системи. У 2002 році районна асоціація дитячих організацій Ставищенщини «Крона» стала переможцем Всеукраїнського конкурсу на кращу авторську модель учнівського самоврядування в загальноосвітніх та позашкільних закладах.

Інформацію про діяльність районної асоціації дитячих організацій Ставищенщини «Крона» автором було оприлюднено в працях [236; 238].

Статут районної асоціації дитячих організацій Ставищенщини «Крона» представлено у Додатку П.

Важливо відмітити, що у сучасних підходах до організації виховної роботи в навчальних закладах учень розглядається як суб'єкт спеціальним чином організованої діяльності, спрямованої на формування в нього соціального досвіду. Безумовно, що така діяльність передбачає наявність повноцінного оточення: однолітків, дітей молодшого і старшого віку, світу дорослих.

Саме тому виховні системи невеликих, але успішних сільських шкіл як основу для організації виховної роботи розглядають діяльність загальношкільного учнівського колективу. Це й зрозуміло, адже створити повноцінне педагогічно оформлене середовище людських взаємин у класі, де 5–8 учнів, дуже складно, а то й неможливо. Але навіть і цей шлях не може повністю зняти проблеми, адже для вихованців потрібні як різновікові групи, так і обов'язково повноцінні групи ровесників. Лише у спілкуванні діти мають можливість адекватно оцінити свої успіхи і можливості, дати об'єктивну оцінку мікросередовищу, в якому перебувають. Тією чи іншою мірою можливо вирішити цю проблему, якщо в межах адміністративного району створити повноцінний простір соціальної активності для учнівської молоді. На наше переконання, такий простір має розширити можливості учнівської молоді для реалізації своїх прав на соціальну творчість; за природою та особливостями функціонування бути близьким до внутрішнього світу дитини;

легко змінюватися відповідно до змін реального соціального середовища; легко піддаватися педагогічному керівництву.

Створивши районну асоціацію дитячих організацій Ставищенщини «Крона», ми значно розширили простір соціальної активності учнівської молоді та отримали у своє розпорядження дієвий механізм опосередкованого педагогічного керівництва учнівськими колективами, що дало змогу організувати цілеспрямований та прогнозований виховний процес у навчальних закладах району.

Основною організаційною формою діяльності районної асоціації дитячих організацій Ставищенщини «Крона» була загальнорайонна щорічна гра, а її правила визначали напрями самоудосконалення шкільних організацій, адже їхня діяльність повинна забезпечувати успіх. Цілком очевидно, що перемогти можна лише тоді, коли школа буде представлена в районній асоціації дитячих організацій Ставищенщини «Крона» не одним «вузькопрофільним» товариством, а дитячою організацією, яка здійснює багатогранну діяльність.

На початку кожного навчального року на конференції делегатів від дитячих колективів усіх навчальних закладів визначалися основні напрями діяльності районної асоціації дитячих організацій Ставищенщини «Крона». Цілком очевидно, що, вибравши ті чи інші напрями роботи (компоненти мережі, впорядковані за певними СО-законами), можна значною мірою спрямувати діяльність шкільних дитячих організацій у те або інше русло. А це вже питання виключно педагогічної техніки. Щодо змісту діяльності, то його можна коригувати, змінюючи положення про напрями діяльності районної асоціації дитячих організацій. Це сприяє налагодженню механізмів цільового проектування соціальних якостей, які потрібно сформувати у вихованців (той чи інший СО-закон), тобто процес виховання стає керованим і здійснюється відповідно до чітко поставленої мети.

Починаючи з 1999 року й нині, вся діяльність районної асоціації дитячих організацій Ставищенщини «Крона» організовується як загальнорайонна щорічна гра «Світ дитинства», яка передбачає проведення низки етапів, що завершуються турнірами, конкурсами і фестивалями. Зміст і правила гри визначаються координаційною радою районної асоціації дитячих організацій Ставищенщини «Крона» на початку кожного навчального року. На засіданні затверджується план роботи та перелік загальнорайонних заходів на навчальний рік (Додаток Р). Це дозволяє мати в усіх навчальних закладах району скоординований зміст діяльності учнівських колективів та плани виховної роботи.

На кожному етапі гри, крім колективних, визначаються також і індивідуальні переможці. Призовий фонд кожного районного заходу

складав близько 100–120 гривень. Серед подарунків найбільшою популярністю користувалась дитяча енциклопедична література. Призовий фонд гри формувався за рахунок позабюджетних коштів навчальних закладів району.

Хід гри «Світ дитинства» відображається у таблиці (Додаток С) на спеціальному екрані, який знаходиться в Центрі дитячої та юнацької творчості та відділі освіти райдержадміністрації. Його зміст періодично друкується у місцевій пресі. Після кожного загальнорайонного заходу готується публікація в районну газету та репортажі на місцевому телебаченні за сприяння телерадіокомпанії «Грант».

Підсумки гри підводяться наприкінці кожного року на конференції районної асоціації дитячих організацій Ставищенщини «Крона» і оголошуються на великому театралізованому святі, приуроченому Міжнародному дню захисту дітей. З цієї нагоди видається спільне розпорядження голови Ставищенської районної державної адміністрації та голови Ставищенської районної ради, яким відзначаються п'ять найкращих шкільних дитячих організацій, виділяються для цієї мети відповідні кошти.

У щорічному святі беруть участь делегації від усіх навчальних закладів району (по 20–25 учнів), а також представники органів державної влади, сільські голови, керівники сільськогосподарських та промислових підприємств, фермери, підприємці, керівники партійних осередків та громадських організацій, фондів тощо. Вони також нагороджують учасників та переможців загальнорайонної гри «Світ дитинства». В основному це комп'ютерна та офісна техніка, телевізори, аудіо та відеомагнітофони, спортивне та туристське обладнання, книги. Загальний подарунковий фонд свята в останні роки складав 16–18 тис. гривень.

Отже, змістово-діяльнісний простір районної асоціації дитячих організацій Ставищенщини «Крона» як частини інституційного освітнього середовища (ІОС) можна уявити як велику сітку (мереживо), яка складається з великої кількості вузлів та модулів різних розмірів. Ця сітка ніби «накриває» або впорядковує, унормовує фонове освітнє середовище (ФОС) сучасної дитини. Новий «порядок», привнесений у реальне життя дитини засобами педагогіки, зокрема через функціонування регіональної виховної системи (мета, зміст, форми, методи, кінцевий результат), визначається метою педагогічного процесу і конкретизується у завданнях, яким відповідають конкретні соціальні вправи, що виконуються учнями.

У перші два роки виділялося сім напрямів діяльності: «Почни з себе», «Тепло сердець», «Ерудит», «Світ захоплень», «Краєзнавець»,

«Мандрівник», «Перші старты». В останні роки визнано за краще мати п'ять напрямів:

– «Почни з себе» (виховання культури поведінки та спілкування з однолітками, батьками, знайомими і незнайомими людьми; засвоєння правил сучасного етикету; організація самовиховання та самоудосконалення; пропаганда здорового способу життя, протистояння вживанню алкоголю й наркотиків).

Формами роботи в цьому напрямі є індивідуальні та групові бесіди, диспути та лекції на морально-етичні теми, різноманітні конкурси, турніри, фестивалі, написання творів, колективний перегляд кінофільмів та телепередач, розроблення і здійснення особистих програм самовиховання та самоудосконалення, зустрічі з психологами, правоохоронцями тощо.

– «Ерудит» (розвиток та підвищення інтелектуального рівня, розширення кругозору; розвиток інтересу до поглибленого вивчення різних галузей науки, культури, мистецтва; здійснення наукових досліджень). Найбільш поширеними формами роботи є заняття в гуртках, наукових товариствах, участь в олімпіадах, науково-пізнавальних експедиціях, самоосвіта, участь у КВК, брейн-рингах тощо.

– «Світ захоплень» (змістовне та цікаве проведення дозвілля, організація свят, ігор, турнірів та конкурсів; виховання естетичної культури, розвиток мистецьких смаків та здібностей).

Формами роботи є традиційні шкільні свята, тематичні виставки та конкурси, робота гуртків, секцій і клубів за інтересами, підготовка концертів тощо.

– «Краєзнавець» (вивчення історії та культури рідного краю, звичаїв та обрядів українського народу; пропаганда та розвиток культурних традицій рідного краю; організація активної туристичної діяльності).

Формами роботи є науково-краєзнавчі експедиції, етнографічні та фольклорні розвідки, тематичні конкурси, календарні та родинні свята, науково-практичні конференції, походи, екскурсії тощо.

– «Перші старты» (пропаганда здорового способу життя, всебічного фізичного розвитку та систематичних занять фізкультурою і спортом; створення умов для виявлення обдарованих юних спортсменів та розвитку їх здібностей).

Основними формами роботи є спортивні змагання, фестивалі, презентації; зустрічі із професійними спортсменами; вечори, диспути тощо.

На початку кожного навчального року затверджуються Положення про напрями діяльності. Вони мають такі розділи: мета і завдання

діяльності; зміст та організація діяльності; організація районних заходів; визначення та нагородження переможців.

Важливо те, що шкільні дитячі організації та товариства відповідно до власних статутів організовували діяльність у кожному із п'яти напрямів самостійно, лише узгоджуючи початок та кінець справи або акції, щоб мати можливість взяти участь у районних заходах з відповідного напрямку – представити свої здобутки, позмагатися, поспілкуватися з однолітками.

За результатами проведеної роботи та участі в районному заході кожна шкільна дитяча організація отримувала відповідний рейтинговий бал (від одиниці до 23, за кількістю навчальних закладів у Ставищенському районі) (Додаток С). Участь у таких заходах є добровільною, але, як показує практика, ігнорування хоча б одного з них робить марними сподівання на загальний успіх у загальнорайонній грі, яка триває протягом навчального року, адже у скарбничку дитячої шкільної організації в такому разі заноситься нуль балів. Тому всі навчальні заклади завжди беруть участь у районних заходах постійно.

Районні заходи зазвичай проводяться у формі фестивалів, зльотів, виставок, конференцій, змагань тощо.

Окремі справи в рамках кожного напрямку діяльності районної асоціації дитячих організацій Ставищенщини «Крона» виступають як вузли (невеликі справи, акції) та модулі (напрями діяльності, проекти або заходи, що мають кілька етапів) великої сітки. Вихованці як суб'єкти діяльності, беручи участь у функціонуванні того чи іншого вузла або модуля, привласнюють цінності, які є домінуючими (СО-закони), визначальними в конкретній «точці» спеціальним чином сформованого інституційного освітнього середовища, що функціонує стаціонарно завдяки районній асоціації дитячих організацій Ставищенщини «Крона» – виховній макроінституції адміністративного району. Цілком очевидно, що досвід такої роботи можна використовувати не лише в умовах сільського регіону, а й у великих та малих містах.

Актуалізовану базову організаційну культуру (АБОК) такої виховної макроінституції (ВМІ) районного освітнього округу, як районна асоціація дитячих організацій, можна подати у вигляді кортежу (АБОК (ВМІ) =  $\{X_1, \dots, X_k\}$ , де  $k \in \mathbb{N}$ ), або матриці, що має кілька рядків, у яких розміщено закони самоорганізації  $X_k$  відповідно до кількості функціональних модулів системи.

Розроблена нами регіональна виховна макроінституція мережевого типу у вигляді районної асоціації дитячих організацій Ставищенщини забезпечує високі результати виховної роботи. Приміром, в Ставищенському районі, впродовж останніх 10 років вчиняється найменша

кількість правопорушень порівняно з іншими районами Київської області (0-3 правопорушення в рік).

Для підтвердження ефективності регіональної виховної системи доцільно також навести результати, досягнуті освітньою системою Ставищенщини в 2002/2003 навчальному році у сфері позашкільної освіти. Матеріали взято з інформаційно-аналітичного збірника за 2002–2003 навчальний рік [275, с. 36].

Додатково потрібно пояснити, що позашкільний навчальний заклад у Ставищенському районі, тобто Центр дитячої та юнацької творчості, не обмежується проведенням гурткової роботи, а виконує організаційні та координаційні функції у сфері суспільного виховання учнів усіх загальноосвітніх навчальних закладів району. Саме запровадженням ідей концепції проектно-модульної організації освітніх систем можна пояснити найкращий результат серед 25 сільських регіональних освітніх систем та й більшості міських систем освіти Київської області.

Отже, аналіз результатів експериментального формування регіональної виховної макроінституції мережевого типу як підсистеми районного освітнього округу дозволяє зробити висновки: теорія БМ-систем дала змогу розробити організаційно-педагогічні засади регіональної виховної системи; районна асоціація дитячих організацій забезпечує ефективне функціонування районної виховної системи; розвиток регіональної виховної системи відбувається через появу нових структурних складників та встановлення між ними зв'язків кооперації та координації, тобто створення стаціонарно функціонуючої освітньої мережі; технологія проектно-цільового управління освітніми системами здатна забезпечувати спрямований розвиток виховних макроінституцій.

### ***5.1.3. Структура, зміст та форми діяльності районного методичного кабінету модульного типу***

Особливості організації методичної роботи в сучасних умовах розкрито у працях вітчизняних та зарубіжних дослідників [17; 103; 106; 107; 218; 289; 401].

Розбудова інноваційної системи загальної середньої освіти адміністративного району у вигляді районного освітнього округу як суб'єкта гарантій конституційного права громадян на освіту зумовила необхідність реформування діяльності районної методичної служби.

Як уже неодноразово зазначалося, головною особливістю сучасного освітнього процесу є те, що він відбувається в умовах динамічного зовнішнього і внутрішнього середовища, яке постійно змінюється за



нелінійними законами. Тому застосовувати традиційні лінійні та системні підходи, з позицій теорії БМ-систем не завжди доцільно, адже вони спрацьовують лише тоді, коли система повністю забезпечена ресурсами і перебуває у рівноважному стаціонарному стані, в окремих випадках – і в динамічному стаціонарному стані. Ця організаційна проблема є загальною і характерна для всіх постіндустріальних інформаційних суспільств. Тому й не дивно, що більшість країн світу наприкінці ХХ століття здійснили низку освітніх реформ.

Висновки експертів, як національних, так і зарубіжних, свідчать про те, що реформи відбувалися на рівні змін структури освітніх систем і практично не торкнулися безпосередньо спільної освітньої діяльності суб'єктів навчально-виховного процесу, тобто не змінювалась «клітина», або «вузол», «функціональний модуль» (у термінах теорії БМ-систем) освітнього процесу, який і визначає освітню співдіяльність учня, вчителя, батька та суспільства. Тому власну спробу реформування освітньої системи району ми розпочали з виявлення того, яких саме ресурсів та організаційних принципів не вистачає для поліпшення результатів освітньої діяльності.

Виявилось, що передусім потрібно:

1. Створити механізми постійного забезпечення вчителя соціально-психолого-педагогічною інформацією про дитину.
2. Оперативно інформувати вчителя про досягнення сучасної педагогічної та психологічної науки і практики.
3. Навчити вчителя використовувати сучасні особистісно-зорієнтовані педагогічні технології.

В умовах кардинальних перетворень районний методичний кабінет відділу освіти Ставищенської РДА не міг функціонувати у старому форматі, адже його можливості обмежувалися здатністю фронтально обслуговувати стабільні освітні системи, які не змінюються протягом тривалого часу. Саме тому Ставищенський районний методичний кабінет у вересні 1999 року було реорганізовано на засадах концепції проектно-модульної організації освітніх систем. Положення про Ставищенський районний методичний кабінет як організацію модульного типу, розроблене нами, подано в Додатку Т [238].

Структуру районного методичного кабінету змінено шляхом створення чотирьох структурних підрозділів – функціональних модулів. Роль таких модулів стали виконувати чотири центри: методичний центр (МЦ); центр соціально-педагогічної та психологічної діагностики і моніторингу (ЦСППДМ); центр логопедичної допомоги (ЦЛД); інформаційний центр (ІЦ).

Необхідність створення таких центрів у структурі районного методичного кабінету зумовлена також і обмеженістю ресурсної бази в сільських регіонах. По-перше, не можна вважати раціональним використанням як фінансових, так і кадрових ресурсів утримання в кожній сільській школі посад соціолога, логопеда, психолога чи, наприклад, здійснення підписки повного набору педагогічної періодики. Краше мати спеціалізовані консультативні та координаційні територіальні центри (модулі районного методичного кабінету), які зможуть на високому професійному рівні надавати такі потрібні сьогодні послуги. З розвитком інформаційних комп'ютерних мереж саме так і будуть розвиватися сервісні служби в освіті. Але вже й тоді, у 1999 році, можна було, наприклад, втілювати ідеї мереж для інформаційного забезпечення навчальних закладів через систему факсимільного зв'язку. Пізніше цю функцію почала виконувати електронна пошта районного методичного кабінету відділу освіти Ставищенської РДА, було також організовано випуск періодичних інформаційно-методичних вісників та методичних серій «Практична педагогіка» та «Практична психологія».

По-друге, утримання територіальних спеціалізованих методичних центрів як окремих установ вимагає значних витрат. Крім того, за потреби центри районного методичного кабінету на власній базі можуть створювати додаткові органи і започатковувати виконання нових функцій. Так, центр соціально-педагогічної діагностики і моніторингу може на певний період (кінець навчального року) створити Центр тестування для здійснення незалежної оцінки рівня знань учнів.

Методичний центр створювався як структурний підрозділ районного методичного кабінету. Його головною метою є здійснення навчально-методичного забезпечення освітнього процесу в навчальних закладах і підвищення кваліфікації педагогічних та керівних працівників.

До головних завдань та напрямків діяльності методичного центру належить:

- вивчення стану викладання предметів та рівня знань, умінь і практичних навичок учнів навчальних закладів відповідно до державних стандартів та нормативів;

- розроблення, апробація та впровадження освітніх технологій і систем, передового педагогічного досвіду та досягнень науки в дошкільних, середніх загальноосвітніх, позашкільних навчальних закладах, поліпшення на цій основі управління ними та організації методичної роботи;

- вивчення стану методичної роботи у навчальних закладах, науково-методичне консультування та координація діяльності

методичних кабінетів дошкільних, середніх загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладів;

– організація діяльності наукових товариств учнів та їхніх осередків у закладах освіти, підготовка та проведення олімпіад з базових дисциплін, різноманітних учнівських конференцій, турнірів і свят;

– вивчення рівня освітньо-кваліфікаційного забезпечення навчально-виховного процесу, здійснення заходів та створення організаційних умов для безперервного фахового вдосконалення педагогічних і керівних працівників освіти, підвищення їхньої кваліфікації;

– організація та координація роботи районних методичних об'єднань, творчих груп, шкіл педагогічної майстерності тощо;

– організація й проведення представницьких педагогічних заходів: практичних конференцій, педагогічних читань тощо;

– координація методичної діяльності з обласним інститутом післядипломної освіти педагогічних кадрів, вищими педагогічними навчальними закладами, науково-дослідними установами.

Штатна структура методичного центру складалась із завідувача центру, завідувачів сектора дошкільної освіти, сектора загальної середньої освіти, сектора позашкільної освіти та методистів.

Завідувачі центрами і секторами обиралися з-поміж фахівців, які мають відповідну вищу освіту, і призначалися керівником районного методичного кабінету за погодженням із начальником відділу освіти райдержадміністрації

Завідувач методичного центру організовував роботу центру і ніс відповідальність за результати його роботи та здійснював керівництво і координацію діяльності завідувачів секторів та методистів; звітував про виконану роботу перед завідувачем районного методичного кабінету та начальником відділу освіти; вносив пропозиції щодо комплектування кадрами методичного центру та призначення керівників методичних служб, шкіл педагогічної майстерності тощо.

Завідувачі секторів несли відповідальність за результати роботи своїх секторів і координували роботу заступників директорів шкіл з питань відповідного профілю; звітували про виконану роботу перед завідувачем методичного центру та завідувачем районного методичного кабінету.

Досягнення головної мети методичний центр забезпечував шляхом індивідуальних консультацій для педагогів, роботи постійних семінарів, районних методичних об'єднань, опорних шкіл, творчих груп, занять школи підвищення педагогічної майстерності, семінарів-практикумів, консультпунктів для вчителів, які працюють не за фахом,

а також через цілу систему методичних заходів, спрямованих на розв'язання актуальних науково-методичних проблем.

Результати педагогічного експерименту свідчать, що координація зусиль педагогів району, зосередження їхньої уваги на розв'язанні конкретної педагогічної проблеми сприяє досягненню успіхів. Щорічно методичний центр оцінював результати роботи над науково-методичними проблемами. У результаті аналізу приймалися рішення щодо продовження, уточнення чи завершення роботи над ними. Головними критеріями були: актуальність проблем, технологічні можливості впровадження нововведень, ресурсне забезпечення. Однією з таких проблем району в період експерименту була проблема запровадження технологій особистісно зорієнтованого навчання, яких потребувала освітня система адміністративного району, суттєво змінена в ході спрямованого розвитку як способу реформування. Для досягнення успіху методичний центр розробив програму реалізації цієї проблеми, в якій було передбачено здійснення комплексу цільових методичних заходів, організацію інформаційного забезпечення та психологічного супроводу.

Освоєння технологій особистісно зорієнтованого навчання розпочалося з психолого-педагогічної експертизи досвіду окремих педагогів та педагогічних колективів у даній проблемі, проведеної центром соціально-педагогічної та психологічної діагностики і моніторингу, з її теоретичного дослідження шляхом опрацювання наукової літератури та існуючого педагогічного досвіду, з організації самоосвіти вчителів. Одразу виникла потреба додаткового навчання апарату відділу освіти та районного методичного кабінету. Було проведено спеціальний семінар за участю директорів навчальних закладів та їхніх заступників, методистів районного методичного кабінету, спеціалістів відділу освіти.

На базі районного методичного кабінету систематично проводились індивідуальні консультації для вчителів. Практикувались малі «круглі столи» в навчальних закладах району. Предметом розгляду на засіданнях районних методичних об'єднань були педагогічні та психологічні основи сучасних освітніх технологій. Усі районні семінари-практикуми проводилися за підтримки центру соціально-педагогічної та психологічної діагностики і моніторингу. У програмі семінарів – інформаційне повідомлення, психолого-педагогічний тренінг, дискусії, ділові ігри, відкриті уроки. Учасники всіх районних семінарів отримували пакети методичної та психологічної підтримки в текстовому варіанті або на дискетах. Нам вдалося в ході експерименту змінити напрям руху інформаційно-методичних матеріалів – тепер вони рухаються із районного методично-

го кабінету в навчальні заклади, а не навпаки, як у більшості систем освіти сільських районів, котрі увійшли в контрольну групу.

Наступним етапом реалізації педагогічної проблеми був обмін досвідом шляхом організації виставок педагогічних ідей та технологій, захистів творчих проєктів, створення банку дидактичних матеріалів та узагальнення перспективного педагогічного досвіду.

Аналіз результатів педагогічного експерименту дозволяє стверджувати, що організаційно-методична робота з розв'язання актуальної педагогічної проблеми системи освіти району стимулює процес професійної діяльності педагога, збагачує актуалізовану базову організаційну культуру методичних систем навчальних закладів новими законами самоорганізації ( $X_k$ ), дозволяє поглибити знання педагогів, підвищити дієвість цих знань, оцінити рівень професійної майстерності вчителя, спрогнозувати наслідки і результати роботи.

Для вирішення кожної актуальної педагогічної проблеми системи освіти району при районному методичному кабінеті створювались творчі групи, які здійснювали розроблення та реалізацію цільових проєктів, давали оцінку їхньої ефективності. Оскільки вся робота проводилася з дотриманням вимог принципу поетапного привласнення мети діяльності, то будь-яка нова ідея запроваджувалась у формі ідеального системного реплікатора. Таку роботу виконували всі три сектори методичного центру.

Для забезпечення спрямованого розвитку такої освітньої мікроінституції, як навчально-виховний момент (НВМ), було розроблено та здійснено цільовий проєкт «Інтерактивні методи навчання школярів» (2002–2005 рр.) [238]. Його метою було інвестування (привнесення) в кожен «точку» навчально-виховного заняття (НВЗ) організаційних принципів активної взаємодії вчителя і учня та забезпечення на цій діяльнісній основі високих результатів.

Зміни в суспільстві зумовили появу нових освітніх завдань – формувати творчу особистість, найважливішими якостями якої є ініціатива, свобода вибору, самореалізація. Тому проблема масового запровадження інтерактивних методів навчання є актуальною. Сутність інтерактивного навчання полягає в тому, що освітня діяльність відбувається на основі активної взаємодії всіх суб'єктів навчання. Зникає необхідність у передачі готової інформації вчителем та пасивного засвоєння її учнями. Застосування інтерактивних методів розвиває творче мислення учнів, вміння спілкуватися, розмірковувати і приймати рішення.

Реалізація цільового проєкту «Інтерактивні методи навчання школярів» відбувалася поетапно. На підготовчому етапі здійснено

теоретичне дослідження проблеми шляхом опрацювання літератури і освоєння існуючого педагогічного досвіду; діагностування методичних запитів учителів; організації самоосвіти та індивідуальних консультацій при районному методичному кабінеті. На другому (основному) етапі відбулося практичне навчання педагогів через активні форми методичної роботи.

Відразу окреслилась необхідність здійснити навчання апарату відділу освіти, керівників навчальних закладів. У зв'язку з цим проведено теоретичні семінари для директорів навчальних закладів та їх заступників, практичні виїзні засідання районних методичних об'єднань учителів загальноосвітніх навчальних закладів з теми «Активні методи взаємодії в системі особистісно-зорієнтованої педагогіки». Всього проведено 32 семінари-практикуми, учасниками яких були 480 педагогічних працівників навчальних закладів Ставищенського району. Для досягнення мети проекту була організована спільна робота методичного центру, центру соціально-педагогічної та психологічної діагностики і моніторингу, інформаційного центру районного методичного кабінету. Завдяки цьому був проведений психолого-методичний тренінг «Інтерактивні методи навчання школярів», розроблені методичні рекомендації «Діалогічний підхід в системі інтерактивних методів навчання» та алгоритм-модель діалогічного уроку.

Практичне впровадження нових ідей здійснювалося через методичну роботу, яка на цьому етапі набула нового змісту – від інформативних повідомлень до аналітичного дослідження. У цей час на базі районного методичного кабінету проводились індивідуальні консультації; визначилися основні джерела науково-інформаційного забезпечення роботи над проблемою; створювалися творчі групи; розроблялися необхідні анкети, схеми, пам'ятки; організовувалися «круглі столи» у навчальних закладах району. Тривав пошук і апробація ефективних форм діяльності районних методичних об'єднань. За цей період проведено 56 засідань районних методичних об'єднань та семінарів-практикумів з різних навчальних предметів з теми «Педагогічний інструментарій інтерактивних технологій навчання», учасниками яких були 520 педагогічних працівників. На засіданнях проводилися психолого-педагогічні тренінги, ділові та рольові ігри. В їх роботі брали участь науковці. Учасники семінарів отримували пакети матеріалів з методичними рекомендаціями, списками літератури з проблеми, розробками занять з елементами інтерактивного навчання. Під час психолого-педагогічного тренінгу учасники семінарів навчалися використовувати такі інтерактивні методи: «мікрофон» (дає можливість кожному висловлювати

думку, швидко, по черзі відповідаючи на запитання); «мозковий штурм» (метод колективного обговорення, пошук спільних рішень); «займи позицію», «коло ідей» (ці методи допомагають проводити дискусію з суперечливої теми); «робота в парах» (навчає співробітництва); «акваріум» (розвиває вміння вести дискусію) та ін.

Головними джерелами суперечностей, які виникли у процесі розв'язання цієї проблеми, були наявність авторитарних традицій, що склалися за багато років у педагогічному середовищі, та відсутність достатньої кількості методичних засобів, які б сприяли вирішенню проблеми.

Результати опитування педагогічних працівників (65 респондентів) щодо стану реалізації та результативності впровадження інтерактивних методів навчання показали, що 38% педагогів розуміють «інтерактивні технології» як взаємодію через вибір, а не як дію через доручення чи завдання. На думку 34 % опитаних педагогів, упровадження інтерактивних методів навчання сприяє підвищенню результативності навчальної діяльності, 23 % вважають, що інтерактивні методи створюють сприятливу атмосферу та комфортні умови для спілкування учителя й учня, 12 % схиляються до думки, що дані методи формують в учнів навички ефективної взаємодії як в системі «учень-учень», так і в системі «учитель-учень».

На засіданнях районних методичних об'єднань і творчих груп, педагогічних конференціях, навчальних тренінгах одним із головних завдань реалізації цільового проекту «Інтерактивні методи навчання школярів» визначено пошук та апробацію в навчально-виховному процесі прийомів педагогічної техніки.

Реалізація заходів проекту відбувалася на різних рівнях: районний методичний кабінет – навчальний заклад – вчитель – учень. Тому ця діяльність була відображена у річному плані роботи закладу, планах методичних об'єднань, педрад, нарад при директору, методичних оперативок, у темах курсових та атестаційних робіт педагогів. Окремим розділом проблема була висвітлена в планах роботи шкільного бібліотекаря та психолога. На зміну традиційним з'явилися нові форми проведення педагогічних рад: педрада з елементами тренінгу, педрада – «круглий стіл», педагогічний аукціон, методична панорама, ділова гра, педагогічна дискусія, психолого-педагогічний ринг тощо.

Районні методичні об'єднання учителів працювали над проблемою оцінювання навчальних досягнень учнів на інтерактивному уроці. Проведено 26 районних семінарів-практикумів, учасниками яких були 387 педагогічних працівників. На підсумковому етапі реалізації цільо-

вого проекту «Інтерактивні методи навчання школярів» був проведений обмін досвідом шляхом організації виставки педагогічних ідей, захисту творчих проектів, створення банку науково-методичних і дидактичних матеріалів, конспектів навчальних занять з використанням інтерактивних методів вивчення і узагальнення перспективного педагогічного досвіду з проблеми. Педагогічними працівниками району підготовлено методичні розробки з елементами інтерактивних методів навчання, які схвалено науково-методичною радою Київського обласного інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів і занесено до Анотованого каталогу обласної виставки «Освіта Київщини: творчі здобутки, перспективні педагогічні ідеї та технології» (всього 22 матеріали).

Сектор дошкільної освіти працював над реалізацією завдань цільового проекту «Сходинки розвитку». Передумовою для створення даного проекту була реорганізація в ході педагогічного експерименту окремих сільських навчальних закладів у навчально-виховні об'єднання – «школа-дитячий садок». Виникла потреба в забезпеченні наступності дошкільної та початкової ланок освіти. Метою цього цільового проекту було створення умов для розвитку особистості дитини, її життєвих компетенцій, формування творчого потенціалу. Проект був розрахований на два роки. За окреслений період творчою групою вихователів дитячих навчальних закладів створено інформаційний банк, у якому зібрано інформацію про кадровий потенціал, наповнюваність груп, методичне забезпечення, матеріальну базу дошкільних навчальних закладів. Проводилися семінари-практикуми для директорів навчально-виховних об'єднань та завідувачів дошкільних навчальних закладів.

Методичний центр впродовж педагогічного експерименту координував діяльність сектору позашкільної освіти, який працював на базі районного Центру дитячої та юнацької творчості і відповідав за організаційно-методичне забезпечення діяльності районної асоціації дитячих організацій Ставищенщини «Крона».

Сектор загальної середньої освіти також працював над реалізацією окремих цільових проектів.

Так, цільовий проект «Сільська малокомплектна школа I ступеня» передбачав розроблення навчально-методичних матеріалів та практичних рекомендацій на допомогу вчителів сільської малокомплектної школи.

Творча група запропонувала вчителям орієнтовні моделі уроків у класі-комплекті та методику інтегрування суміжних дисциплін у початкових класах сільської малокомплектної школи. Створено банк перспективного педагогічного досвіду з розробками уроків, зразками



дидактичних матеріалів. Видано друком у серії «Практична педагогіка» методичний посібник «Дидактичні аспекти уроку в класі-комплекті».

Цільовий проект «Освітні технології: диференціація та індивідуалізація навчання» передбачав розроблення технологій диференційованого навчання та виховання учнів; організацію повноцінного розвитку індивідуальних здібностей учнів; створення умов для задоволення навчальних потреб та інтересів сільських дітей. Практичне здійснення проекту відбувалося поетапно. На першому етапі вивчено та проаналізовано утруднення вчителів у процесі здійснення диференційованого навчання. На другому – здійснено теоретичне дослідження проблеми і обговорено на засіданнях районних методичних об'єднань, семінарах, методичних оперативках, педагогічних радах у навчальних закладах району. З метою практичного спрямування роботи на третьому етапі проводилась експериментальна апробація таких видів диференціації, як зовнішня диференціація (створення старших профільних класів, опорних навчальних закладів) та внутрішня диференціація (у межах навчального закладу та класу).

На підсумковому етапі здійснення цільового проекту відбулася науково-практична конференція та підготовлено методичний бюлетень з даної проблеми.

Центр соціально-педагогічної та психологічної діагностики і моніторингу створено в ході педагогічного експерименту як структурний підрозділ районного методичного кабінету. Він здійснював діагностичне обстеження, обробку та аналіз його результатів і надавав консультації учасникам навчально-виховного процесу в навчальних закладах району.

Головними завданнями Центру соціально-педагогічної та психологічної діагностики і моніторингу були:

- надання науково-методичної та практичної допомоги вчителям, класним керівникам, вихователям, адміністрації навчальних закладів та іншим учасникам навчально-виховного процесу з питань соціально-педагогічної та психологічної діагностики;
- створення постійної системи діагностики і моніторингу педагогічного процесу в навчальних закладах району;
- координація та контроль за діяльністю практичних психологів навчальних закладів району;
- організація роботи методичного об'єднання практичних психологів, підготовка і проведення семінарів, круглих столів та консультацій для учасників навчально-виховного процесу;
- створення інформаційного банку результатів соціально-педагогічної та психологічної діагностики і моніторингу.

Відповідно до головних завдань Центр соціально-педагогічної та психологічної діагностики і моніторингу впродовж педагогічного експерименту здійснював свою роботу за такими напрямками:

- діагностичний: організація та проведення діагностики в навчальних закладах району;
- консультативно-методичний: надання консультацій та методичної допомоги учасникам навчально-виховного процесу;
- інформаційний: створення соціально-педагогічного та психологічного інформаційного забезпечення навчально-виховного процесу;
- координаційний: координація діяльності вчителів, вихователів, практичних психологів з питань діагностування в навчальних закладах району;
- прогностичний: визначення основних тенденцій розвитку педагогічного процесу в навчальних закладах району та проектування очікуваних у ньому змін;
- профілактичний: запобігання негативним тенденціям у розвитку педагогічного процесу в навчальних закладах району;
- просвітницький: підвищення психологічної культури учасників навчально-виховного процесу; роз'яснення завдань і переваг організації педагогічного процесу на діагностичній основі з урахуванням індивідуальних запитів та особливостей його учасників.

Штатна структура Центру соціально-педагогічної та психологічної діагностики і моніторингу складалась із завідувача та методистів.

Завідувач та методисти призначалися керівником районного методичного кабінету за погодженням із начальником відділу освіти райдержадміністрації з фахівців, які мають відповідну вищу освіту, високий рівень професіоналізму.

Завідувач Центру соціально-педагогічної та психологічної діагностики і моніторингу:

- організовував роботу центру, здійснював керівництво діяльністю працівників і ніс персональну відповідальність за результати роботи;
- звітував про виконану роботу перед керівником районного методичного кабінету та начальником відділу освіти райдержадміністрації;
- вносив пропозиції щодо добору методистів;
- визначав функціональні обов'язки методистів.

У річному плані роботи напрями діяльності відображались у розділах: аналітико-діагностична, організаційно-методична та психолого-просвітницька діяльність (робота).

Методистами-психологами Центру соціально-педагогічної та психологічної діагностики і моніторингу проводилось: щорічне вивчення

стану психолого-педагогічної готовності дітей дошкільного віку до навчання в школі; моніторинг стану відповідності розкладів уроків у навчальних закладах району основним вимогам до них; систематичне вивчення стану адаптації учнів 1-х, 5-х, 10-х класів до умов шкільного середовища; вивчався стан психолого-педагогічної готовності вчителя до роботи в класі з малою наповнюваністю; вивчено стан ефективності організації й проведення районних педагогічних конференцій, районних методичних об'єднань тощо; постійно вивчалися запити учнів та батьків 9-х класів щодо профільності навчання в старшій школі.

Психолого-методичний супровід діяльності учасників навчально-виховного процесу (учнів, педагогів, керівників, батьків) та надання їм допомоги в організації педагогічного процесу на діагностичній основі було реалізовано в таких формах роботи:

- інструктивно-методичні наради для практичних психологів;
- індивідуальні консультації для практичних психологів;
- консультації для практичних психологів та класних керівників у телефонному режимі;
- студія професійної майстерності практичного психолога;
- методичне об'єднання практичних психологів;
- інтегровані методичні об'єднання практичних психологів та вчителів-предметників;
- психологічна підтримка районних методичних об'єднань учителів-предметників, проведення психолого-методичного тренінгу;
- постійний семінар-практикум з питань реалізації цільового проєкту «Діагностика особистості учня»;
- виїзний психолого-консультативний патронаж;
- індивідуальні консультації для керівників навчальних закладів;
- школа комунікативної майстерності молодого керівника;
- підготовка матеріалів (методичні рекомендації, аналітичні довідки, накази, статті, коментарі тощо) до рубрики «Центр соціально-педагогічної діагностики і моніторингу інформує» інформаційно-методичного вісника відділу освіти та районного методичного кабінету «Педагогічний орієнтир»;
- підготовка до друку серії «Практична психологія».

Інформаційний центр також створено як структурний підрозділ районного методичного кабінету. Метою його створення було інформаційне та довідково-бібліографічне забезпечення роботи навчальних закладів району.

Головними завданнями інформаційного центру були:

– оперативне інформаційне забезпечення освітньої діяльності навчальних закладів району (накази та листи відділу освіти, рішення колегії відділу освіти та координаційної освітньої ради, методичні рекомендації тощо);

– довідково-бібліографічне забезпечення навчально-виховного процесу та консультування педагогічних і керівних працівників навчальних закладів району;

– формування фонду наукової, методичної та навчальної літератури, періодичної педагогічної преси бібліотеки районного методичного кабінету;

– методичне забезпечення діяльності шкільних бібліотек та координація їхньої роботи щодо забезпечення навчальних закладів підручниками, навчально-методичною літературою, навчальними програмами;

– пропаганда передового педагогічного досвіду, сучасних освітніх технологій та досягнень науки.

Відповідно до головних завдань Інформаційний центр:

– організував випуск і розповсюдження інформаційно-методичного вісника «Педагогічний орієнтир» (раз на місяць) та серій «Практична педагогіка» (один раз на квартал) і «Практична психологія» (раз на півріччя);

– формував замовлення на видання підручників, навчально-методичних посібників та іншої навчально-методичної літератури, навчальних програм та забезпечував ними навчальні заклади району;

– склав реєстр передплатної педагогічної преси навчальних закладів та педагогічних працівників району;

– вів картотеку педагогічної інформації;

– здійснив інформаційне забезпечення всіх районних педагогічних конференцій, семінарів, круглих столів, нарад педагогічних та керівних працівників навчальних закладів району тощо.

До штатної структури інформаційного центру входили завідувач та методисти. Завідувача та методистів інформаційного центру призначав завідувач районного методичного кабінету за погодженням із начальником відділу освіти районної держадміністрації.

Завідувач інформаційного центру організовував роботу центру і ніс відповідальність за результати його роботи, звітував про виконану центром роботу у встановленому порядку.

Для підготовки випусків інформаційно-методичного вісника «Педагогічний орієнтир» та серій «Практична педагогіка» і «Практична психологія» створено редакційні колегії, склад яких затверджувався начальником відділу освіти районної державної адміністрації.

Для досягнення мети та виконання завдань інформаційного центру залучались працівники відділу освіти і районного методичного кабінету, представники наукової та педагогічної громадськості.

Інформаційний центр постійно використовував матеріальну базу районного методичного кабінету та відділу освіти районної держадміністрації та мав право надавати платні послуги у встановленому законодавством порядку.

Одним із завдань інформаційного центру районного методичного кабінету було створення фонду передплатної педагогічної періодики. Якщо в 1998 році районний методичний кабінет одержував лише 12 видань, то в 1999 році вже 35, у 2000 р. — 47, 2001 р. — 56, 2002 р. — 65, 2003—2012 рр. — 70-80. Нині кожен сільський педагог без особливих зусиль має змогу ознайомитися в інформаційному центрі із здобутками сучасної педагогічної науки і практики, бути добре поінформованим у своїй галузі.

Замовити потрібну інформацію можна телефоном, а ксерокопію статті забрати в зручний час чи (для окремих навчальних закладів) отримати за допомогою факсимільного (електронного) зв'язку. Для зручності користування інформація про педагогічну періодику заноситься в єдиний реєстр і надсилається до кожного навчального закладу на його електронну адресу. Такий реєстр подано в Додатку У.

Наступним кроком у створенні системи інформаційного забезпечення навчальних закладів було започаткування випуску інформаційно-методичного вісника «Педагогічний орієнтир», який виходить раз на місяць з 1998 року. На сьогодні вже вийшло 135 випусків. Вісник виготовляється на аркушах формату А5 і зазвичай має 24-36 сторінок. Наклад становить 100 примірників.

Постійними рубриками вісника є: хроніка освітнього життя, блок розпорядчо-нормативних матеріалів (розпорядження райдержадміністрації, рішення районної ради, накази відділу освіти, рішення конференцій тощо), блок методичних матеріалів, статистична інформація, дискусійні матеріали, а також обов'язково новинки педагогічної періодики, де для всіх категорій педагогічних працівників подано систематизований перелік найцікавіших матеріалів педагогічної періодики, яка надійшла за останній місяць до районного методичного кабінету.

Кожний черговий випуск «Педагогічного орієнтира» вручається директорам навчальних закладів на щомісячній нараді директорів, і його постійно зберігають підшитим у методичному кабінеті школи, а тому він завжди доступний для всіх педагогів. Крім того, випуски «Педагогічного орієнтира» розміщуються на сайті районного методичного кабінету ([www.stavrmk.ucoz.ua](http://www.stavrmk.ucoz.ua)).

Завданням інформаційного центру районного методичного кабінету була підготовка і випуск двох серій – «Практична педагогіка» та «Практична психологія». Ця робота продовжується й нині. Впродовж педагогічного експерименту підготовлено та видано більше сотні навчально-методичних праць педагогів Ставищенського району.

Центр логопедичної допомоги створено як структурний підрозділ районного методичного кабінету.

Головними завданнями центру логопедичної допомоги були:

- діагностичне обстеження вихованців та учнів усіх навчальних закладів району з метою виявлення в них порушень усного та писемного мовлення;

- здійснення навчально-корекційної роботи з дітьми, які мають вади звуковимови;

- надання консультативної та методичної допомоги вихователям та вчителям навчальних закладів району щодо запобігання та усунення порушень усного й писемного мовлення дітей;

- організація консультативно-освітньої роботи з батьками, які мають дітей з вадами звуковимови.

Відповідно до головних завдань центр логопедичної допомоги проводив свою роботу за такими напрямками:

- діагностичний: організація та проведення не рідше одного разу на рік діагностики порушень звуковимови у вихованців та учнів навчальних закладів району;

- навчально-корекційний: проведення систематичних спеціальних занять, спрямованих на виправлення в дітей порушень усного й писемного мовлення з якнайповнішим урахуванням їхніх вікових та індивідуальних особливостей;

- консультативно-методичний: надання консультацій і розроблення методичних рекомендацій вихованцям, учителям та батькам щодо усунення мовних порушень у дітей;

- інформаційний: інформування вихователів, учителів і батьків про анатомо-фізіологічні та клінічні основи виникнення, усунення вад звуковимови, програмно-методичні документи та матеріали для роботи з дітьми, нормативні вимоги до організації логопедичної допомоги;

- координаційний: координація дій вихователів, учителів та батьків щодо усунення вад усного та писемного мовлення дітей;

- профілактичний: визначення основних тенденцій і характерних особливостей порушення звуковимови у дітей та своєчасне запобігання їх виникненню в процесі здійснення навчально-виховного процесу.

Штатна структура центру логопедичної допомоги складалася із завідувача центру та вчителів-логопедів.

Завідувач центру логопедичної допомоги та вчителі-логопеди призначалися завідувачем районного методичного кабінету за погодженням із завідувачем відділу освіти райдержадміністрації з-поміж фахівців, які мали вищу дефектологічну освіту.

Завідувач центру логопедичної допомоги організовував роботу центру, ніс відповідальність за результати його роботи та здійснював керівництво і координацію діяльності вчителів-логопедів.

Учитель-логопед проводив спеціальні заняття з учнями з виправлення вад усного і писемного мовлення; координував дії вихователів, учителів і батьків учнів, які мають вади мовлення, під час здійснення навчально-виховного процесу в школі та в домашніх умовах; здійснював пропаганду логопедичних знань серед вихователів, учителів та батьків учнів.

Під час педагогічного експерименту у центрі логопедичної допомоги працювало три логопеди. Обов'язки між ними розподілено таким чином, що двоє з них працювали з дітьми шкільного віку, а один – з дітьми дошкільного віку. У Ставищенському НВК № 1, Ставищенському НВК № 2, Ставищенському ДНЗ № 2 створено стаціонарні логопедичні пункти. Вони обладнані необхідним інвентарем, спеціальною літературою, дидактичними посібниками, іграшками.

Після обстеження учнів і вихованців загальноосвітніх та дошкільних закладів району, яке здійснюється щорічно у вересні, створено інформаційний банк дітей, які потребували логопедичної допомоги. Визначались корекційні підгрупи залежно від складності та характеру порушення. Ставищенський район було поділено на два сектори, у кожному з яких працював один логопед. У школи, де була достатня кількість учнів, які потребували логопедичної допомоги, логопед під'їжджав сам, згідно з графіком. Якщо таких дітей було мало, їх підвозили батьки в стаціонарні логопедичні пункти самостійно.

Усі порушення мовлення класифікувались у дві групи: фонетико-фонематичне недорозвинення мовлення та загальне недорозвинення мовлення. Двічі на рік складалась аналітична звітність про порушення звуковимови, а наприкінці навчального року проводився звіт логопедів про стан корекції мовленнєвих порушень.

Спеціальні корекційні заняття в кожному стаціонарному логопедичному пункті проводилися двічі на тиждень. У дошкільних установах більша частина зусиль логопеда спрямовується на постановку звуків, їх автоматизацію та диференціацію, а також введення поставленого звука в

повсякденне мовлення. Систематично проводяться фронтальні, групові та індивідуальні заняття. У загальноосвітніх навчальних закладах значну увагу приділяють роботі з формування спеціальних груп: дислаліки (порушення читання), дисграфіки (порушення письма) тощо. Постійно проводилися заняття в малих групах та індивідуальні заняття.

Логопеди центру логопедичної допомоги постійно беруть участь у всіх методичних об'єднаннях вихователів дошкільних навчальних закладів, учителів початкових класів, яким надавалися методичні рекомендації щодо усунення мовленнєвих порушень у дітей.

Виступи логопедів на батьківських зборах допомагають інформувати батьків про значення своєчасного виявлення мовленнєвих порушень у дітей та їх усунення. Тричі на рік проводяться «круглі столи» за участю логопедів, психологів, вихователів дошкільних навчальних закладів, учителів початкових класів, що допомагає скоординувати дії всіх учасників навчально-виховного процесу щодо усунення вад звуковимови.

Двічі на рік центр логопедичної допомоги організовує виїзне засідання обласної психолого-медико-педагогічної комісії, на якому фахівці надають висновки про характер розумового розвитку учнів, рекомендації з питань організації навчання та вибору типу програм корекції навчання. Протягом навчального року за заявами батьків та навчальних закладів проводилося додаткове обстеження учнів.

У центрі логопедичної допомоги створено інформаційний банк даних про учнів, які потребують організованого корекційного навчання за спеціальними програмами. На нарадах і семінарах вчителям надавалася інформація про зміст і форми занять з учнями, які мали ті чи інші діагнози. Діти з легкою розумовою відсталістю навчалися за програмою допоміжної школи, а із затримкою психічного розвитку – за програмою інтенсивної педагогічної корекції. Учні з діагнозом «помірна розумова відсталість» було рекомендовано перебування в закладах Міністерства праці і соціальної політики України.

Досвід експериментальної роботи переконливо доводить, що створення спеціалізованих підрозділів (центрів) у структурі районного методичного кабінету є його прогресивним розвитком і дозволяє надавати всім сільським школам методичну допомогу найвищого рівня якості. Адже віднайти фахівців-методистів у кожному селі просто неможливо та й утримувати їх там економічно не вигідно.

Уже через чотири роки після початку педагогічного експерименту реформований таким чином Ставищенський районний методичний кабінет став переможцем обласного етапу Всеукраїнського конкурсу



районних (міських) методичних кабінетів (2003 р.), а в педагогічній періодіці з'явилися позитивні відгуки про його роботу.

У ході дослідження було розроблено кілька варіантів річного плану роботи районного методичного кабінету. Досвід показує, що річний план краще оформляти у вигляді таблиць (формат А3), які розкривають зміст діяльності районного методичного кабінету протягом одного місяця. Варіанти таких таблиць подано нижче (табл. 5. 2, табл. 5. 3, табл. 5. 4).

Таблиця 5.2.

### План роботи районного методичного кабінету (варіант 1)

Місяць: \_\_\_\_\_

№	Назва підрозділів районного методичного кабінету	Основні завдання структурних підрозділів (згідно з Положенням про районний методичний кабінет)	Зміст роботи			
			1-й тиж-день, дата:	2-й тиж-день, дата:	3-й тиж-день, дата:	4-й тиж-день, дата:
1	Центр соціально-педагогічної та психологічної діагностики і моніторингу	1.				
		2.				
2	Центр логопедичної допомоги	1.				
3	Методичний центр: сектор дошкільної освіти; сектор загальної середньої освіти; сектор позашкільної освіти	1.				
		2.				
		3.				
		4.				
		5.				
		6.				
		7.				
		8.				
4	Інформаційний центр	1.				
5	Науково-методична рада					
6	<b>Примітки</b>					

Таблиця 5.3.

**План роботи районного методичного кабінету (варіант 2)**

Місяць: \_\_\_\_\_

№ п/п	Назва підрозділів районного методичного кабінету	Операційні частини цільових проектів					
		Назва проєкту 1	Назва проєкту 2	Назва проєкту 3	Назва проєкту ...	Назва проєкту ...	Назва проєкту N
1.	Центр соціально-педагогічної та психологічної діагностики і моніторингу						
2.	Центр логопедичної допомоги						
3.	Методичний центр: сектор дошкільної освіти; сектор середньої освіти; сектор позашкільної освіти						
4.	Інформаційний центр						
5.	Примітки						

Таблиця 5.4.

**План роботи районного методичного кабінету (варіант 3)**

Місяць: \_\_\_\_\_

№ п/п	Науково-методична рада. Районні методичні об'єднання. Школа передового педагогічного досвіду	Операційні частини цільових проектів				
		Назва проєкту 1	Назва проєкту 2	Назва проєкту 3	Назва проєкту ...	Назва проєкту N
I тиж-день						
II тиж-день						
III тиж-день						
IV тиж-день						
	Примітки					

На перетині горизонтальних і вертикальних напрямів у розділі «Зміст роботи» (табл. 5.2) записують назву заходу і вказують прізвище відповідальної особи. Доцільно для кожного центру районного методичного кабінету та його сектору використовувати окремий колір. Якщо конкретний захід здійснює лише один центр або сектор, то дану клітинку зафарбовують в один колір, якщо кілька — то в кілька відповідних кольорів. Це полегшує цілісне сприймання плану роботи на місяць.

У розділі «Зміст роботи» подають лише операційні частини цільових проектів. Смыслові частини та описи забезпечень цільових проектів подають повністю або у скороченому вигляді у вступі. Крім того, у вступі обов'язково аналізують результати і тенденції розвитку методичної роботи в районі за попередній рік, обґрунтовують зміст діяльності на новий навчальний рік.

Під час використання другого варіанта форми плану роботи районного методичного кабінету на місяць (табл. 5.3) на перетині горизонтальних і вертикальних напрямів записують конкретні заходи (дії), які здійснює той чи інший підрозділ районного методичного кабінету в рамках конкретного цільового проекту, вказують дату і відповідальних осіб.

Під час використання третього варіанта форми плану роботи районного методичного кабінету на місяць (табл. 5.4) на перетині горизонтальних і вертикальних напрямів записують конкретні заходи (дії) підрозділів районного методичного кабінету, вказують відповідних осіб та зафарбовують клітинку відповідним кольором.

Результати педагогічного експерименту дають підстави стверджувати, що розроблення плану роботи на наступний навчальний рік доцільно розпочинати наприкінці попереднього (березень—травень) шляхом здійснення діагностики, визначення завдань, розроблення перших варіантів цільових проектів. Затвердження плану роботи здійснюють перед початком навчального року.

Застосування ідей концепції проектно-модульної організації освітніх систем дало змогу знайти оптимальний шлях вирішення широкого спектра освітніх завдань, створити можливості для спрямованого розвитку методичної роботи, сприяти акумулюванню досвіду успішної діяльності та зростанню показників функціонування освітніх систем. За таких умов спрямований розвиток методичної роботи відбувається як процес формування освітніх мережевих структур.

Результати формувального педагогічного експерименту щодо забезпечення спрямованого розвитку системи методичної роботи в районному освітньому окрузі переконливо свідчать про істинність положень концепції проектно-модульної організації освітніх систем та

ефективність технології проектно-цільового управління розвитком освітніх систем. Створення мережевої структури, яка складається з нових та реформованих вузлів і модулів, дало змогу повністю оновити всю систему методичної роботи. Нова актуалізована базова організаційна культура системи почала визначати її властивості, і тепер у кожній її точці присутні цінності, які на перших етапах були властиві лише окремим елементам мережі.

Виявлено тенденцію до спеціалізації структурних компонентів системи методичної роботи. Запровадження нового організаційного порядку здійснено шляхом розроблення та реалізації інноваційних цільових проектів, а збереження порядку (привнесеного ззовні або самозародженого) забезпечено через подальше унормовування (впорядкування) стаціонарних структур – функціональних модулів. Причому функціональні модулі як складники системи виявилися значно мобільнішими за цілісну освітню систему, а тому були здатними привласнювати новий порядок дуже швидко, тим самим забезпечуючи високі темпи розвитку цілісної системи.

Застосування на практиці технології проектно-цільового управління розвитку освітніх систем дало змогу шляхом посилення ваги підготовчого етапу – діагностики, спостереження, постійних обговорень та дискусій – досить точно здійснити пошук практичних коефіцієнтів біля макропараметрів у законах самоорганізації. Це дало змогу спрямовувати природний саморозвиток (саморух) системи методичної роботи в потрібному напрямі і забезпечити економію ресурсів, часу та досягти високих результатів діяльності.

Напрями перетворень, які було реалізовано в ході спрямованого розвитку системи методичної роботи, впливали із сукупності організаційних принципів ( $X_k$ ) інноваційної системи методичної роботи, які було виявлено в ході аналізу тенденцій розвитку сучасних освітніх систем:

– принцип модульності ( $X_1$ ): розвиток системи методичної роботи відбувається через диференціацію її структури – виникнення і упорядкування самодостатніх спеціалізованих модулів, які надають відповідні методичні послуги, і посилення зв'язків кооперації та координації діяльності;

– принцип проектності в організації методичної роботи ( $X_2$ ): методична робота є ефективною, якщо вона здійснюється на засадах проектної діяльності;

– принцип науковості ( $X_3$ ): використання досягнень сучасної педагогічної науки і практики є необхідною умовою створення ефективної педагогічної технології;

– принцип обов'язковості методично-консультаційної підтримки професійної педагогічної діяльності ( $X_4$ ): практичне застосування педагогічної технології буде ефективним лише за наявності відповідного методичного забезпечення;

– принцип практичної завершеності методичної роботи ( $X_5$ ): обов'язковим результатом методичної роботи є створення (впровадження) педагогічних технологій та формування на їх основі передового педагогічного досвіду.

Отже, інноваційна система методичної роботи (СМР (ІН)), яка створена в Ставищенському районі Київської області в ході педагогічного експерименту за актуалізовану базову організаційну культуру має сукупність таких організаційних принципів:

$$\text{СМР (ІН)} = \{X_1, X_2, X_3, X_4, X_5\}.$$

Названі вище організаційні принципи безпосередньо або опосередковано присутні у всіх вузлах та функціональних модулях (семінари, акції, «круглі столи», консультації тощо) новоствореної мережі, незалежно від предметного змісту діяльності та форм її організації.

У ході формувального педагогічного експерименту засобами технології проектно-цільового управління розвитком освітніх систем здійснено спрямований розвиток системи методичної роботи районного освітнього округу; розроблено положення про районний методичний кабінет модульного типу, до складу якого увійшли: центр соціально-педагогічної та психологічної діагностики і моніторингу, методичний центр, центр логопедичної допомоги та інформаційний центр; всю методичну роботу організовано на засадах проектної діяльності. Ці заходи забезпечили підвищення ефективності методичної роботи та високу її результативність порівняно з досягненнями систем освіти сільських районів, які увійшли до контрольної групи.

Структура та організаційні засади діяльності Ставищенського районного методичного кабінету, створеного в ході педагогічного експерименту, знайшли відображення в педагогічних працях [238; 246; 254].

## **5.2. Спрямований розвиток професіоналізму педагогічних працівників як освітнього ресурсу інноваційної системи загальної середньої освіти сільської місцевості**

На впроваджувано-узагальнювальному етапі дослідження (2005–2011 рр.) почала проявлятися цікава тенденція в розвитку систем загальної середньої освіти сільської місцевості країни.

По-перше, створення освітніх округів у сільській місцевості стало масовим, отримало підтримку на рівні Міністерства освіти і науки,

молоді та спорту України та регіональних управлінь освіти. Значні ресурси, в тому числі шкільні автобуси, навчальні комп'ютерні комплекси, які сприяють інтенсивному створенню інформаційно-комунікаційних зв'язків між освітніми інституціями регіональних систем освіти, почали централізовано надходити в сільські школи. Наукові результати педагогічного формувального експерименту в Ставищенському районі Київської області використані при розробленні Примірного положення про освітній округ, затвердженого наказом МОН України від 05.04.2006 р. № 267.

Ідея каскадних програм розвитку також була позитивно сприйнята педагогічною громадськістю. Автор дослідження брав участь у розробленні програми розвитку системи освіти Київської області, яка за нашою пропозицією створена саме як каскадна програма розвитку [332].

Тому впровадження ідей спрямованого розвитку у вигляді концепції проектно-модульної організації освітніх систем та технології проектно-цільового управління розвитком освітніх систем не потребувало додаткових зусиль від автора, а здійснювалося в останні роки як виконання вимог державної політики щодо розвитку загальної середньої освіти в сільській місцевості, зокрема стосовно створення освітніх округів.

По-друге, більшість регіональних систем загальної середньої освіти сільської місцевості – тих, які не потрапили до державних програм забезпечення розвитку освітніх округів і вже повністю вичерпали наявні матеріально-організаційні ресурси власних депресивних сільських територій, почали гостро відчувати потребу в ресурсному забезпеченні, в т. ч. і кадровому.

Тому на етапі впровадження результатів дослідження набагато цікавішою, з наукової точки зору, виявилась спроба використання розроблених теорії і технології забезпечення спрямованого розвитку освітніх систем для пошуку і створення нового ресурсного простору прогресивного реформування освіти сільських регіонів, ніж поширення ідей освітніх округів, які отримали державну підтримку, та каскадних програм розвитку, які стали широкоживаними [105; 253; 270; 322].

Такими ще неосвоєними ресурсами розвитку освітніх систем, на нашу думку, є професіоналізм вчителя та директора загальноосвітнього навчального закладу. Зазвичай професіоналізм – це «оволодіння основами та глибинами якої-небудь професії» [44, с. 995], «професійна майстерність» [27 с. 1035].

Істиність положень теорії і технології забезпечення спрямованого розвитку освітніх систем перевірялись відносно освітніх інституцій, а тепер їх

здатність адекватно відображати дійсність та вказувати шляхи ефективного прогресивного змінювання дослідимо на прикладі освітніх ресурсів.

В епоху динамічних перетворень, які переживає освітня галузь країни, широких можливостей для вчителя у вільному виборі форм, методів та технологій навчально-виховної діяльності, вимоги до його особистості постійно зростають. Крім вузьких відомчих, важливу роль починають відігравати суспільні вимоги до вчителя (учнівської та батьківської громад, колег по роботі тощо). Саме тому вчитель повинен цікавитися тенденціями сучасного суспільно-політичного й мистецького життя країни і світу, знати особливості розвитку молодіжних субкультур тощо.

Тому й не дивно, що в останні роки в педагогічній літературі почало використовуватись поняття «педагогічна культура вчителя» як найбільш інтегральна характеристика його професіоналізму, на якій, в умовах конкретного ресурсного середовища, розбудовується інструментарій навчально-виховної діяльності й спілкування. У зазначеному контексті зрозумілим є великий інтерес управлінців різних рівнів (директорів навчальних закладів, методистів, спеціалістів органів управління) до цієї теми, адже вони відносно вчителя наділені функціями роботодавців (призначення та звільнення з роботи, оцінювання й стимулювання, атестація тощо).

Як зазначалося вище, професіоналізм вчителя може стати новим, ще не освоєним внутрішнім ресурсом прогресивного змінювання освітніх систем, адже в останні роки такі традиційні ресурси розвитку, як фінанси та матеріально-технічне переобладнання навчальних закладів, уже перестають відігравати вирішальну роль. Це пов'язано з тим, що саме зараз завершуються останні цикли розвитку навчальних закладів на основі їх структурної реорганізації (школи стають ліцеями, гімназіями, НВК тощо) та інформатизації (зокрема комп'ютеризації) освітнього процесу, зміни інтер'єрів тощо.

На жаль, у педагогіці поки що відсутні цілісні моделі педагогічної культури вчителя та механізмів її розвитку, створені на сучасній методологічній основі, що гальмує використання на практиці теоретичних надбань у цій сфері.

Для розв'язання проблеми розвитку педагогічної культури вчителя загальноосвітнього навчального закладу пропонуємо використовувати розроблену в ході дослідження концепцію управління розвитком за принципами організаційної культури, яка розбудована на засадах теорії БМ-систем.

Відповідно до цього підходу професіоналізм вчителя є складною системою якостей і цінностей, певним чином упорядкованих і взаємо-

узгоджених між собою. Будемо вважати, що ця система знаходиться у рівноважному стаціонарному стані, тобто в ній певний час не відбуватимуться якісні зміни, принаймні впродовж періоду вимірювання її параметрів. Ця система є ієрархічною, вона складається з відносно автономних підсистем (інколи їх розглядають як компоненти різних розмірів і взаємопідпорядкування). Для того, щоб однозначно описати таку систему, в даному разі – професіоналізм вчителя, потрібно встановити значення (або наявність чи відсутність) значної кількості величин, які називаються мікропараметрами стану ( $a_i$ ) і які вже не зводяться до простіших. Це зробити надзвичайно складно, навіть здебільшого й неможливо. Але завдяки синергетичним процесам самоорганізації, які відбуваються на рівні кожної з автономних підсистем і системи в цілому, з'являється скінчений набір більш загальних характеристик – макропараметрів стану ( $b_m$ ), за допомогою яких можна однозначно описати систему, але більш простим способом. Фактично ми маємо справу із «стисненням» інформації через встановлення постійних у часі функціональних залежностей між макропараметрами, які інтегрували в собі інформацію про відповідні масиви мікропараметрів. Цілком очевидно, що кожен із ієрархічних рівнів особистості має власні макропараметри, окремі з них можуть бути макропараметрами й інших рівнів (підсистем) та системи в цілому.

Відповідно до положень теорії БМ-систем, якщо система перебуває в рівноважному стаціонарному стані, тобто її склад, структура і функції є незмінними, поміж її макропараметрами встановлюються сталі в часі відношення, тобто той чи інший вид порядку, який не змінюється, поки система не перейде в нерівноважний стан. Характер зв'язку (порядку) між макропараметрами можна виразити за допомогою спеціальних символів, літер, чисел, знаків тощо, а також засобами звичайної мови – у вигляді правила, твердження або набору правил. Такий функціональний зв'язок між макропараметрами ми трактуємо як закон самоорганізації (СО-закон, організаційний принцип) і позначаємо літерою  $X_k$ .

Як зазначалося раніше, сукупність законів самоорганізації системи (множина  $X$ ) є її організаційною культурою. Тому закони самоорганізації системи можна назвати принципами організаційної культури системи. Для забезпечення спрямованого розвитку системи, тобто напрямленого змінювання її організаційної культури, як засіб ми використовуємо управління розвитком за принципами організаційної культури.

Результати попередніх досліджень свідчать, що для того, щоб засобами звичайної мови задати множину  $X$ , тобто сукупність законів самоорганізації системи, потрібно дотримуватися кількох основних правил:



– кількість законів самоорганізації  $X_k$  має бути мінімальною, але достатньою для того, щоб повністю описати всі наявні функціональні залежності між макропараметрами  $b_m$ . Якщо виявиться, що структура законів самоорганізації є занадто загальною і важкою для сприйняття та практичного використання, потрібно збільшити їх кількість і конкретизувати функціональні залежності між макропараметрами;

– до множини  $X$  можуть входити закони самоорганізації не лише загальносистемного рівня, а й нижчих ієрархічних рівнів, які розкривають зміст відповідних організаційних субкультур;

– закон самоорганізації конкретного ієрархічного (підсистемного або загальносистемного) рівня повинен містити лише макропараметри цього рівня;

– закон самоорганізації має бути розкритим через функціональні залежності між не надто великою кількістю (здебільшого 3-5) макропараметрів;

– характер функціональної залежності між макропараметрами в конкретному законі самоорганізації має бути найбільш простим, наприклад, передбачати лише підтвердження наявності (рідше відсутності) тих чи інших макропараметрів та міру їх прояву.

Для того, щоб дати точний опис стану такої складної системи, як професіоналізм учителя, скористаємося інформаційно-синергетичною моделлю складної системи, вираженою формулою 1.2.

Професіоналізм вчителя (ПВ) представляємо у вигляді моделі як кортеж за допомогою формули:

$$ПВ = \langle \{ b_1, b_2 \dots b_m \} \{ X_1, X_2 \dots X_k \} \rangle, \text{ де } n \in \mathbb{N}, k \in \mathbb{N}, \quad (5.1)$$

$b_m$  – професійні якості (макропараметри стану),

$X_k$  – професійні цінності (закони саморганізації).

Із формули 5.1 видно, що професійна цінність – це функціональний зв'язок між скінченною кількістю професійних якостей. Це дуже важливо для практичного застосування, адже на практиці значимими є не стільки наявність чи відсутність у людини тієї чи іншої якості (наприклад, риси характеру), а, насамперед, постійні в часі їх комбінації, тобто цінності. Для встановлення вигляду законів самоорганізації (СО-законів) конкретної особистості потрібно здійснити аналіз проявів її активності, тобто вчинків, результатів дій або досягнень, які називаються артефактами (АФ). Цілком зрозуміло, що множина АФ має нескінченну кількість елементів.

Згідно з теорією БМ-систем кортеж множин АФ і  $X$ , тобто артефактів і законів самоорганізації, є цілісною організаційною культурою системи.

Чи завжди множина  $X$  однозначно визначає множину  $A\Phi$ ? Ні, адже реальні вчинки й досягнення людини визначаються не лише її внутрішніми цінностями, а й зовнішніми умовами та ресурсами. Але чи може у множині  $A\Phi$  бути те, чого не було у множині  $X$ ? Звісно, що також ні. Отже, власне культурою особистості варто вважати саме множину  $X$ .

Тому під педагогічною культурою вчителя (ПКВ) розуміємо впорядковану сукупність особистісних цінностей, які безпосередньо або опосередковано визначають його професіоналізм, тобто сукупність його цінностей як працівника, який виробляє той чи інший освітній продукт (надає ті чи інші освітні послуги). Відповідно до формули 5.1 можна записати:

$$\text{ПКВ} = \{X_1 \dots X_k\}, \text{ де } X_k = f(b_1 \dots b_m), k \in \mathbb{N}, \quad (5.2)$$

$b_m$  – якості педагогічної культури вчителя,

$X_k$  – цінності педагогічної культури вчителя .

Важливо розуміти, що мова в даному разі йде не про мораль або культурність, а про цінності як принципи організаційної культури системи. Адже напрям осі цінностей у кінцевому рахунку визначає рівень розвитку соціуму, а ця проблема не є предметом нашого дослідження. Фактично ми «відходимо» від сфер моралі та культури і проводимо дослідження на рівні законів впорядкування відкритої системи – внутрішнього світу людини як професіонала – без здійснення їх етичної та естетичної оцінок.

Результати проведеного опитування учнів, їхніх батьків, педагогів, методистів та управлінців у галузі освіти дають підстави стверджувати, що всі найважливіші й актуальні нині якості сучасного педагога можна об'єднати у три відносно самостійних групи: соціальні, професійні та індивідуальні. Тому логічно розглядати й відповідні до них компоненти педагогічної культури вчителя: соціальний компонент (1), професійний компонент (2), індивідуальний компонент (3).

У ході дослідження встановлено такі особистісні якості сучасних педагогів, які згідно з інформаційно-синергетичною моделлю (ІС-моделлю) професіоналізму вчителя є макропараметрами ( $b_m$ ) системи «педагогічна культура сучасного вчителя» (ПКСВ), а саме:

1. Соціальні макропараметри:

$b_{11}$  – постійний інтерес до життя соціуму;

$b_{12}$  – активна діяльність у соціумі;

$b_{13}$  – соціальна успішність.

2. Професійні макропараметри:

$b_{21}$  – обізнаність із нормативно-законодавчою базою освіти;

$b_{22}$  – досконале знання навчального предмета;

- $b_{23}$  – вміння майстерно виконувати педагогічні дії;
  - $b_{24}$  – наявність власного стилю діяльності;
  - $b_{25}$  – постійне професійне самоудосконалення;
  - $b_{26}$  – пропаганда власних педагогічних здобутків і наставництво.
3. Індивідуальні макропараметри:
- $b_{31}$  – хороше фізичне здоров'я;
  - $b_{32}$  – позитивні установки до дітей;
  - $b_{33}$  – позитивні установки до колег;
  - $b_{34}$  – висока продуктивність праці;
  - $b_{35}$  – наполегливість;
  - $b_{36}$  – працелюбність;
  - $b_{37}$  – високий рівень ерудиції та різностороння поінформованість;
  - $b_{38}$  – активна пізнавально-мистецька діяльність.

Названі вище 17 макропараметрів педагогічної культури сучасного вчителя отримані в результаті аналізу письмових відповідей, які підготували учні, вчителі, методисти районного методичного кабінету та директори навчальних закладів (всього 520 осіб). До описів ставилися такі основні вимоги: дати за допомогою 5-7 речень коротку й найбільш точну загальну характеристику сучасного вчителя-професіонала. Під час аналізу характеристик вдалося виділити і повторно сформулювати найбільш вживані комбінації макропараметрів  $b_m$  у смислових твердженнях, які є законами самоорганізації  $X_k$  системи «педагогічна культура сучасного вчителя», тобто цінностями педагогічної культури сучасного вчителя.

Ці закони було об'єднано у три відносно самостійні групи:

1. Соціальний компонент.

$X_{11} = f(b_{11}, b_{12}, b_{13})$ : «Сучасний учитель – це людина, яка постійно цікавиться життям соціуму, бере в ньому активну участь і є успішною».

2. Професійний компонент.

$X_{21} = f(b_{21}, b_{22}, b_{23}, b_{24})$ : «Сучасний учитель – це людина, яка має всі потрібні для цієї професії знання і вміння та у власному стилі професійно виконує роботу».

$X_{22} = f(b_{24}, b_{25})$ : «Сучасний учитель постійно працює над підвищенням свого фахового рівня».

$X_{23} = f(b_{24}, b_{26})$ : «Сучасний учитель постійно презентує колегам власні педагогічні здобутки».

Індивідуальний компонент.

$X_{31} = f(b_{31})$ : «Сучасний учитель – це фізично здорова людина, яка постійно турбується про своє здоров'я».

$X_{32} = f(b_{32}, b_{33})$ : «Сучасний учитель – це людина з позитивними установками до інших людей».

$X_{33} = f(b_{34}, b_{35}, b_{36}, b_{37})$ : «Сучасний учитель – це хороший працівник»

$X_{34} = f(b_{37}, b_{38}, b_{12})$ : «Сучасний учитель – це ерудована людина з власним баченням світу, яке вона проявляє у постійній пізнавальній і мистецькій діяльності».

Отже, скориставшись формулою 1.2 передаємо зміст педагогічної культури сучасного вчителя:

$$\text{ПКСВ} = \langle \{X_{11}, X_{21}, X_{22}, X_{23}, X_{31}, X_{32}, X_{33}, X_{34}\}, \text{де } X_k = f(b_1 \dots b_m) \rangle \quad (5.3)$$

$b_m$  – якості педагогічної культури вчителя,

$X_k$  – цінності педагогічної культури вчителя.

Носієм педагогічної культури є сам учитель, а тому для цілеспрямованого її розвитку (створення, змінювання, збереження) потрібно забезпечити цілеспрямовану активність самої особистості, причому визначеного змісту й протягом тривалого часу. Щодо забезпечення спрямованого розвитку педагогічної культури вчителя, то найбільш доцільно цей вплив здійснювати на основі висунення єдиних вимог до змісту і структури педагогічної культури; забезпечення можливостей кожному вчителю досягти поставленої мети власним, максимально індивідуалізованим способом; створення систем повноцінного організаційно-методичного забезпечення і стимулювання відповідної діяльності вчителя.

Це можна зробити за допомогою розробленої нами методики спрямованого розвитку педагогічної культури вчителя, технологічним інструментом (знаряддям) якої є Індивідуальна програма розвитку педагогічної культури вчителя «Дельта +». Зазвичай, грецькою літерою «дельта» позначають зміни якоїсь величини, а знак «+» означає, що такі зміни є позитивними. У даному контексті під методикою розуміємо «сукупність взаємопов'язаних способів та прийомів доцільного проведення будь-якої роботи» [44, с. 522]. Бланк-концепцію Індивідуальної програми розвитку педагогічної культури вчителя «Дельта +» подано в Додатку Ф.

Технологію спрямованого розвитку педагогічної культури вчителя з урахуванням специфіки об'єкта розвитку подано нижче у вигляді алгоритму діяльності:

1. Розроблення (вибір) моделі об'єкта розвитку.

Для цього використано інформаційно-синергетичну модель складного об'єкта (системи) і представлено педагогічну культуру вчителя (ПКВ) у вигляді кортежу якостей ( $b_m$ ) і цінностей ( $X_k$ ).

2. Проектування бажаного стану об'єкта розвитку.

За допомогою моделі педагогічної культури вчителя здійснено аналіз масиву очікувань учнів, батьків, учителів, керівників навчальних закладів і освітніх систем щодо якостей і цінностей педагогічної куль-

тури сучасного вчителя (ПКСВ). Склад і структуру бажаного стану ПКВ, тобто ПКСВ, було представлено у вигляді відповідного кортежу.

3. Розроблення механізму переведення об'єкта розвитку до нового бажаного стану.

Оскільки об'єкт розвитку є досить складним, а переведення його в новий стан вимагає тривалого часу, забезпечення його спрямованого розвитку здійснено на основі розроблення і реалізації каскадної програми розвитку. Ця технологія дозволяє здійснювати спрямований розвиток складних об'єктів у межах одного якісного перетворення. Такі програми складаються з обмеженої кількості акцій – конкретних дій (справ, проектів), які є реплікаторами системного розвитку.

4. Розроблення програми розвитку.

Цей етап реалізовано шляхом створення спеціального інструмента – Бланка-концепції Індивідуальної програми розвитку. Для цього потрібно заповнити Бланк-концепцію індивідуальної програми розвитку педагогічної культури вчителя, включивши в нього типи, класи і види артефактів (запланованих результатів професійної і соціальної діяльності, особистих досягнень тощо), які відповідають конкретним цінностям ( $X_k$ ), що ввійшли до структури педагогічної культури сучасного вчителя. Під час визначення сукупності артефактів необхідно враховувати особливості діяльності кожного навчального закладу (регіональної освітньої системи) та реальний стан ресурсного середовища.

Як уже зазначалося вище, носієм педагогічної культури є сам учитель. Тому Індивідуальна програма розвитку педагогічної культури вчителя «Дельта +» є індивідуальною програмою його самоудосконалення і на основі продукування конкретних артефактів забезпечує прогнозовані зміни в процесі досягнення об'єктом розвитку бажаного стану.

З позицій теорії БМ-систем створення вчителем Індивідуальної програми розвитку педагогічної культури «Дельта +» за допомогою запропонованого йому Бланку-концепції означає пошук індивідуальних коефіцієнтів біля макропараметрів  $b_m$ , які входять до законів самоорганізації  $X_k$ , і наповнення їх конкретним (індивідуальним) змістом, не спотворюючи функціональної залежності між макропараметрами. Цей пошук об'єктивується на етапі планування вчителем конкретних видів діяльності (акцій, справ, проектів) і способів досягнення результатів. Завдяки цьому траєкторія спрямованого розвитку педагогічної культури є індивідуальною, але забезпечує рух до наперед поставленої мети – бажаного стану педагогічної культури, тобто до сукупності цінностей педагогічної культури сучасного вчителя протягом обраного часу.

5. Здійснення програми розвитку.

Реалізація вчителем Індивідуальної програми розвитку педагогічної культури «Дельта +» носить самостійний характер, але цей процес відбувається в умовах організаційно-методичного сприяння, матеріального й духовного стимулювання педагогів адміністрацією навчального закладу і керівництвом регіональної системи освіти.

6. Аналіз процесу та результатів розвитку.

Цей етап реалізується як особисто вчителем, так і адміністрацією навчального закладу та передбачає процедуру публічного представлення й захисту здобутків учителя, наприклад, на засіданні педагогічної ради. За результатом публічного захисту передбачається матеріальне й моральне відзначення педагогів, які брали участь у створенні й здійсненні Індивідуальної програми розвитку педагогічної культури «Дельта +».

7. Розроблення пропозицій для корекції алгоритму забезпечення спрямованого розвитку.

Зазначений етап реалізується адміністрацією навчального закладу та керівництвом регіональної освітньої системи через організацію роботи творчих груп із залученням науковців і методистів.

Важливо відмітити, що використання технології спрямованого розвитку є досить складним процесом і вимагає постійного науково-методичного супроводу цієї діяльності. Забезпечення спрямованого розвитку за принципами організаційної культури не є винятком із цього правила. Тому таку роботу доцільно організовувати як інноваційну діяльність або експериментальні дослідження за участю науково-методичних інституцій протягом усього циклу діяльності – від першого до останнього етапів алгоритму діяльності.

У 2008 році 44 педагоги Ставищенського району виявили бажання підвищити рівень професіоналізму шляхом створення та реалізації індивідуальних програм розвитку педагогічної культури «Дельта +». Окремі з них (27 осіб) розробили програму на 1 рік, інші 17 – на два роки. За результатами 2008 року 4 педагогам було встановлено рівень педагогічної культури «учитель-професіонал» і вручено дипломи II ступеня.

За результатами 2008–2009 років двом педагогам було встановлено рівень педагогічної культури «учитель-майстер» та чотирьом – «учитель-професіонал» і вручено дипломи I та II ступенів.

Таким чином, використання синергетичної за своєю природою теорії БМ-систем як теоретико-методологічної основи дослідження уможливило дослідження надзвичайно складного об'єкта – педагогічної культури вчителя – як скінченного і зрозумілого для сприйняття та зручного у використанні набору якостей і цінностей особистості. Цей

підхід дав змогу розробити методіку спрямованого розвитку педагогічної культури вчителя, технологічним інструментарієм якої є індивідуальні програми розвитку педагогічної культури вчителя «Дельта +».

Використання алгоритму управління розвитком за принципами організаційної культури дало змогу виявити і розкрити зміст етапів розвитку педагогічної культури вчителя, забезпечити переведення об'єкта розвитку – педагогічної культури вчителя – до нового, бажаного стану, а саме до рівня педагогічної культури сучасного вчителя, який відповідає сучасним суспільним очікуванням і вимогам до вчителя.

Використання теоретичного інструментарію теорії БМ-систем (інформаційно-синергетична модель складного об'єкта) для дослідження професіоналізму вчителя виявилось надзвичайно продуктивним і відкриває перспективи для подальшого дослідження, зокрема в напрямі створення Бланків-концепцій Індивідуальних програм розвитку педагогічної культури педагогічних працівників різних категорій і розроблення механізмів організаційно-методичного супроводу створення і здійснення таких програм.

Основні наукові результати параграфа опубліковано в працях [229; 266; 268].

### **Висновки до п'ятого розділу**

На експериментальному етапі дослідження було проведено формувальний педагогічний експеримент, у ході якого перевірялась істинність теоретичних положень, що лежать в основі теорії і технології забезпечення спрямованого розвитку освітніх систем і у своїй єдності існують як концепція проектно-модульної організації освітніх систем. У ході експерименту здійснено спрямований розвиток системи загальної середньої освіти сільського адміністративного району з вихідного традиційного до високоефективного інноваційного стану.

Реалізація комплексних програм модернізації освітньої системи Ставищенщини «Обличчям до дитини» (Додаток Ж) та «Каскад 2007–2009» (Додаток З), розбудованих на засадах концепції проектно-модульної організації освітніх систем, дала змогу створити мережеву регіональну освітню систему – районний освітній округ, який забезпечує надання широкого спектру освітніх послуг високої якості.

Розроблено та апробовано на практиці положення про навчально-виховне об'єднання «територіальний освітній округ», угоду про створення навчально-виховного об'єднання «освітній округ», індивідуальну соціально-педагогічну та психологічну картку учня, положення про

районну очно-заочну різнопрофільну школу, положення про районну мережу центрів довузівської підготовки, положення про координаційну освітню раду сільського адміністративного району.

Експериментально підтверджено ефективність нових освітніх макроінституцій, які гарантують конституційне право на освіту в сільській місцевості – територіальних освітніх округів різних типів і розмірів. Найефективнішим у сільській місцевості виявився районний освітній округ, до складу якого входять навчальні заклади, установи освіти та освітні округи менших розмірів.

Результати експерименту переконливо доводять, що потрібно негайно здійснювати реформування освітніх систем сільських адміністративних районів у напрямі створення районних освітніх округів як муніципальних організацій з правами юридичної особи. Такі утворення повинні мати відповідні управління на чолі з генеральним директором або начальником. До структури управлінь повинні входити департаменти методичної, інформаційної, аналітико-діагностичної, господарсько-фінансової діяльності, підприємства дитячого харчування, транспорту, поточного ремонту та обслуговування приміщень тощо. Органи управління районних освітніх округів необхідно вивести із структури районних державних адміністрацій, а районному освітньому округу надати статус комунальної (муніципальної) організації.

Позитивні результати одержано на етапі створення регіональної виховної системи як складника інноваційної системи загальної середньої освіти сільського адміністративного району. Районна асоціація дитячих організацій як освітня макроінституція мережевого типу забезпечує високі результати виховної роботи. Розроблено статут районної асоціації дитячих організацій.

Результати формувального педагогічного експерименту щодо забезпечення спрямованого розвитку системи методичної роботи засвідчують істинність вихідних положень концепції проектно-модульної організації освітніх систем. Створення мережевої структури, яка складається з нових чи реформованих освітніх модулів, сприяло оновленню всієї методичної роботи в системі освіти сільського адміністративного району.

Виявлено тенденцію до поглиблення спеціалізації структурних складників системи методичної роботи, встановлення зв'язків кооперації та координації між ними. Розроблено положення про районний методичний кабінет модульного типу.

У ході експериментального етапу дослідження вдалося на практиці підтвердити ефективність технології проектно-цільового управління



розвитком освітніх систем як засобу забезпечення спрямованого розвитку професіоналізму педагогічних працівників – важливого ресурсу розвитку освітніх систем. Розроблено методикку спрямованого розвитку педагогічної культури вчителя «Дельта +».

У ході впроваджувально-узагальнюючого етапу дослідження вдалося на основі запроваджених інновацій (територіальні освітні округи, районна асоціація дитячих організацій, районний методичний кабінет модульного типу, технологія проектно-цільового управління розвитком освітніх систем, методика спрямованого розвитку педагогічної культури вчителя «Дельта +») створити зразки новаторського педагогічного досвіду, які є предметом постійної уваги науковців і педагогів-практиків України.

Розвиток усіх названих вище об'єктів, тобто переведення їх на якісно вищий організаційно-функціональний рівень, здійснено завдяки використанню одного засобу – технології проектно-цільового управління розвитком освітніх систем.

Результати формувального педагогічного експерименту дають змогу зробити висновок: розвиток системи загальної середньої освіти сільської місцевості в сучасних умовах відбувається як процес ускладнення її структури – виникнення великої кількості нових складників різних типів, які забезпечують надання розширеного спектру освітніх послуг та встановлення між ними постійних функціональних зв'язків; здійснювати спрямований розвиток освітніх систем можливо лише в межах одного якісного перетворення (переходу між найближчими якісними станами); спрямований розвиток забезпечується шляхом вчинення цілеспрямованих дій – інноваційних цільових проектів, окремих або об'єднаних у каскадні програми розвитку, за умов, що вони є ідеальними системними реплікаторами для даної системи, тобто несуть одну з потенційно можливих форм порядку (способу організації) і в них враховано всі особливості конкретної системи та зовнішнього середовища; значне зростання якості загальної середньої освіти в сільській місцевості доцільно забезпечувати шляхом створення освітніх мереж – структур модульного типу із зв'язками кооперації та координації між їх складниками, значно більших за окрему сільську школу, причому їх ефективність зростає в напрямі збільшення розмірів і досягає максимального значення та оптимальності на рівні районного освітнього округу.

Отже, загальна гіпотеза дослідження експериментально підтвердилась, а теорія БМ-систем («систем без меж») і технологія забезпечення спрямованого розвитку освітніх систем є достовірними науковими знаннями.

Основні наукові результати розділу опубліковано в працях [223, 225, 226, 229, 230, 232, 233, 235, 236, 237, 239, 240, 245, 246, 247, 250, 253, 256, 259, 262, 263, 264, 265, 266, 268, 269, 270].

### **ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ**

Унаслідок пошукової роботи реалізовано мету, завдання, авторську концепцію дослідження, підтверджено гіпотезу щодо можливості та способу забезпечення спрямованого розвитку освітніх систем; виявлено головні суперечності, які зумовили необхідність розроблення теоретико-методологічних засад і технології забезпечення спрямованого розвитку системи загальної середньої освіти.

У процесі вивчення літературних джерел та освітньої практики з'ясовано, що генезис теорії спрямованого розвитку освітніх систем має три етапи.

Уже на першому етапі (70-ті роки ХХ ст.) основоположники синергетики почали поширювати виявлені закономірності на об'єкти живої природи.

Другий етап (80-90 роки ХХ ст.) характеризується широкою експансією ідей синергетики в різні галузі науки та її розвитком як міждисциплінарного методологічного підходу до досліджень процесів виникнення та еволюції складних об'єктів (систем).

На третьому етапі (початок ХХІ ст.) спостерігається проникнення ідей синергетики в педагогіку. З'ясовано, що в педагогіці існують окремі спроби звернення до синергетики для пояснення педагогічних явищ та розроблення теоретичних засад спрямованого розвитку освітніх систем, але її ідеї використовують як додаткові засоби дослідження. Технології забезпечення спрямованого розвитку освітніх систем, розбудовані на засадах синергетики, відсутні.

Вивчення теоретико-методологічних досліджень з проблем функціонування й розвитку складних соціальних систем дало можливість з'ясувати рівень дослідженості та технологічної забезпеченості процесів їх спрямованого розвитку, виявити суперечності між домінуючими поглядами на окремі аспекти цих процесів та їх сутностями. З'ясовано, що відкриті системи перебувають в одному із трьох станів: рівноважному стаціонарному; динамічному стаціонарному; нерівноважному. Це уможливило описати потенційно допустимі стани реальних освітніх систем, а також віднайти для них оптимальні типи управління.

З'ясовано, що складний об'єкт має кілька рівноважних стаціонарних станів у межах зони найближчого розвитку, а тому має спектр можливих

траєкторій змінювання. Це дало змогу теоретично обґрунтувати поняття «спрямованого розвитку» як процесу змінювання за обраним напрямом, визначеними змістом й тривалістю. Доведено, що спрямований розвиток відбувається під впливом зовнішніх і внутрішніх чинників і можливий лише в межах одного якісного перетворення (переходу між найближчими якісними станами). Запропоновано використовувати цей тип розвитку як механізм реформування сучасних освітніх систем.

Доведено, що система загальної середньої освіти впродовж двох останніх десятиліть зазнає впливу потужних зовнішніх і внутрішніх чинників і перебуває в нерівноважному стані. Але в педагогічній науці відсутні як теоретичні моделі інноваційної системи загальної середньої освіти, так і технології забезпечення її спрямованого розвитку.

Виявлено суперечність між потребою педагогічної науки в застосуванні синергетики як сучасної загальнонаукової методології дослідження складних об'єктів, що розвиваються, та нерозробленістю на її засадах цілісної теорії функціонування й розвитку освітніх систем, у рамках якої можливе створення інструментарію дослідження та перетворення педагогічної практики. Для розв'язання цієї суперечності на засадах синергетики розроблено терію БМ-систем («систем без меж»), або теорію освітніх мереж, до структури якої увійшли вихідні твердження (аксіоми) та похідні твердження (логічні наслідки) – закономірності функціонування освітніх мереж і загальні розв'язки основних опорних задач спрямованого розвитку освітніх систем.

Доведено, що для дослідження особливостей функціонування й розвитку реальних освітніх систем доцільно використовувати їх інституційні моделі у вигляді впорядкованої ієрархічної сукупності освітніх інституцій різних типів, між якими існують функціональні зв'язки. Визначено і введено в науковий обіг дефініцію «освітня інституція» як освітня установа, навчальний заклад або частина (підрозділ) установи, закладу, а також їх об'єднання. Визначено три типи освітніх інституцій: мікроінституції – елементи (найменші неподільні частини) навчальних закладів, освітніх установ або органів управління освітою; мезоінституції – компоненти (підрозділи) навчальних закладів, освітніх установ або органів управління освітою; макроінституції – окремі навчальні заклади, освітні установи, а також їх асоціації (співтовариства, об'єднання, комплекси), які функціонують як цілісні системи.

З'ясовано, що основним принципом структурування освітніх систем є принцип модульності, який полягає в тому, що структура освітніх систем є дискретною і складається із окремих конструкційно й функці-

онально закінчених складників, між якими існують зв'язки взаємодії. Тому освітні системи є системами модульного типу.

Встановлено, що вищим рівнем інтеграції освітніх інституцій у освітніх системах є спільне використання (кооперація) освітніх ресурсів і можливостей, а також узгодження (координація) їх функціонування і розвитку. За наявності таких властивостей освітні системи модульного типу перетворюються на освітні мережі. Визначено і введено поняття «освітня мережа» як освітня система (підсистема) модульного типу, між освітніми інституціями якої існують горизонтальні і вертикальні зв'язки кооперації ресурсів і можливостей, а також координація функціонування і розвитку.

У процесі дослідження означено і введено в науковий обіг дефініцію «цільовий проект» як дію (акцію), спрямовану на переведення об'єкта з дійсного до бажаного стану або створення нового об'єкта, розроблено його структуру. З'ясовано, що інноваційний цільовий проект є носієм нового порядку під час спрямованого розвитку освітньої системи і передбачає виконання певної роботи із упорядкування її внутрішнього простору; створення цільового проекту як ідеального системного реплікатора, тобто такого, який повністю урахує особливості освітнього об'єкта розвитку та середовища, в якому він перебуває, забезпечується через додержання вимог принципу поетапного привнесення мети діяльності. Для цього потрібно забезпечити три етапи інтеріоризації мети діяльності: як зовнішньої цінності колективу; як внутрішньої цінності колективу; як внутрішньої цінності особистості. Вимогу щодо використання інноваційних цільових проектів і каскадних програм розвитку як технологічного інструментарію забезпечення спрямованого розвитку освітніх систем означено як принцип проектності в управлінні розвитком.

У результаті синтезу положень теорії БМ-систем розроблено інструменти теоретичного дослідження та перетворення педагогічної практики. Так, теоретичну модель освітньої системи представлено у вигляді її структурно-організаційної моделі як об'єднання інституційної та інформаційно-синергетичної моделей, а концептуальні засади діяльності із забезпечення спрямованого розвитку освітніх систем інтегровано у вигляді концепції управління розвитком за цінностями організаційної культури. До основних положень цієї концепції як теоретичної основи технології забезпечення спрямованого розвитку освітніх систем віднесено такі твердження:

– розвитком освітньої системи є зміна її організаційної культури як на загальносистемному рівні, так і на рівнях її складників та потоків освітніх ресурсів;

– напрям змінювання освітньої системи (її складників) відповідає напрямку змін, які відбуваються в соціально-економічних, техніко-технологічних та комунікаційно-інформаційних сферах суспільства на кожному з етапів його історичного розвитку;

– технологічним інструментарієм забезпечення спрямованого розвитку складного об'єкта на локальному рівні є інноваційні цільові проекти, а на модульному та загальносистемному рівнях – каскадні програми розвитку як ідеальні системні реплікатори.

На констатувальному етапі дослідження з'ясовано, що неререформована традиційна система загальної середньої освіти сільської місцевості не здатна повною мірою гарантувати сільським жителям конституційне право на загальну середню освіту, її високу якість та доступність. Визначено її основну організаційну суперечність – між необхідністю забезпечувати надання надзвичайно широкого спектру освітніх послуг (в т. ч. особливо високої якості) і неможливістю це зробити на рівні кожної сільської школи.

Досліджено структуру і властивості системи загальної середньої освіти сільської місцевості та виявлено тенденції її змінювання на зламі століть. Доведено, що розвиток системи загальної середньої освіти сільської місцевості відбувається як суперечливий процес її самоорганізації без наявності державних та регіональних програм розвитку (реформування); соціально-майнові розшарування в суспільстві та розвиток психолого-педагогічної діагностики спричинили інтенсивні процеси диференціації учнівських контингентів; у її структурі, поряд із традиційними, з'являються стаціонарні та ситуативні структурні складники, які здатні надавати спектр нових освітніх послуг, обслуговуючи нові освітні потреби диференційованих учнівських потоків; навчально-виховний процес починає виходити за межі окремих загальноосвітніх навчальних закладів на простір територіальних систем освіти.

Визначено і науково обгрунтовано організаційну форму інноваційної системи загальної середньої освіти сільської місцевості – територіальний освітній округ, під яким розуміємо територіальну систему загальної середньої освіти модульного типу, яка забезпечує надання учням, які проживають на даній території, повної загальної середньої освіти і між її освітніми інституціями існує кооперація ресурсів та координація функціонування й розвитку.

Залежно від величини території визначено такі їх типи: шкільний округ, або освітній округ I ступеня; міжшкільний округ, або освітній округ II ступеня; районний освітній округ, або освітній округ III ступеня; міжрегіональний освітній округ, або освітній округ IV ступеня.

Залежно від рівня інтеграції навчальних закладів і установ освіти виокремлено такі види територіальних освітніх округів: навчально-виховне співтовариство; навчально-виховне об'єднання; навчально-виховний комплекс.

Теоретичний аналіз потенційних можливостей різних типів територіальних освітніх округів щодо їх здатності надавати освітні послуги високої якості дав змогу визначити оптимальні територіальні межі інноваційної системи загальної середньої освіти сільської місцевості й переконливо довів, що саме районний освітній округ здатний забезпечувати сільській дитині доступність до загальної середньої освіти високої якості.

Розроблено технологію забезпечення спрямованого розвитку освітніх систем – технологію проектно-цільового управління їх розвитком. Введено в науковий обіг дефініцію «проектно-цільове управління» як управління освітніми об'єктами за допомогою цільових проектів. В основі технології лежать положення концепції управління розвитком за принципами організаційної культури. Ця технологія дає змогу забезпечувати спрямований розвиток освітніх систем і використовувати його як ефективний механізм її реформування на всіх ієрархічних рівнях одночасно.

До структури цієї технології як складники входять засоби забезпечення спрямованого розвитку освітніх систем – цільовий проект і каскадна програма розвитку та відповідний спосіб забезпечення спрямованого розвитку освітніх систем у формі сукупності алгоритмічних приписів.

Для забезпечення спрямованого розвитку освітньої системи передбачено таку послідовність дій та операцій:

- розроблення структурно-організаційної моделі освітньої системи як об'єднання її інституційної та інформаційно-синергетичної моделей;
- вивчення дійсного стану освітньої системи та створення за допомогою структурно-організаційної моделі цілісного уявлення про її структуру;
- проектування бажаного стану освітньої системи з використанням її структурно-організаційної моделі та з додержанням вимог принципу фундаментальної відповідності щодо напрямів змінювання;
- порівняння структурно-організаційних моделей наявного та бажаного станів освітньої системи, виявлення низки суперечностей, які необхідно розв'язати в ході спрямованого розвитку, створення блоку загальних ініціатив;
- проведення експертизи на доцільність здійснення діяльності певного виду щодо розвитку освітньої системи та створення блоку актуальних проблем;

- створення матриці розвитку та матриці реплікаторів розвитку освітньої системи;
- розроблення текстового варіанта каскадної програми розвитку як впорядкованої сукупності інноваційних цільових проєктів;
- проведення експертизи каскадної програми розвитку щодо її якості, прийняття та затвердження у встановленому порядку;
- розроблення за директивною схемою розгорнутого (повного) текстового варіанта тих інноваційних цільових проєктів, які внесені до плану роботи на конкретний період;
- переведення об'єкта розвитку в нерівноважний стан (зміювання характеру потоків освітніх ресурсів, відмова від адміністративної підтримки наявних організаційних принципів тощо) та поетапна (покрокова) реалізація каскадної програми розвитку упродовж визначених термінів;
- контроль процесу та результатів реалізації окремих інноваційних цільових проєктів та каскадної програми розвитку в цілому, їх аналіз і внесення змін і доповнень;
- унормування нової практики, створеної завдяки реалізації як окремих інноваційних цільових проєктів, так і каскадної програми розвитку в цілому (розроблення режимів, інструкцій, методичних рекомендацій тощо) та забезпечення стаціонарного функціонування оновленого об'єкта розвитку.

На експериментальному етапі дослідження завдяки використанню технології проєктно-цільового управління розвитком освітніх систем вперше в Україні на практиці створено інноваційну систему загальної середньої освіти сільської місцевості у вигляді районного освітнього округу, який забезпечує надання учням широкого спектру освітніх послуг високої якості, успішно функціонує і є предметом постійного інтересу науковців і практиків в галузі освіти.

Вперше в Україні розроблено та перевірено на практиці положення про навчально-виховне об'єднання «територіальний освітній округ», типовий договір про створення навчально-виховного об'єднання «територіальний освітній округ», положення про районну очно-заочну різнопрофільну школу, положення про мережу центрів довузівської підготовки, положення про координаційну освітню раду сільського адміністративного району, положення про районний методичний кабінет модульного типу, статут районної асоціації дитячих організацій, індивідуальну програму розвитку педагогічної культури вчителя «Дельта +».

Спрямований розвиток усіх об'єктів (освітніх ресурсів, мікроінституцій, мезоінституцій та макроінституцій), тобто переведення їх на якісно вищий організаційно-функціональний рівень за обраним напрямом, визначеними змістом і тривалістю здійснено завдяки використанню однієї технології – технології проектно-цільового управління розвитком освітніх систем. Результати формувального педагогічного експерименту дають підстави стверджувати, що загальна гіпотеза дослідження повністю підтвердилась, а теорія БМ-систем і технологія проектно-цільового управління розвитком освітніх систем як технологія забезпечення їх спрямованого розвитку є достовірними науковими знаннями.

У ході теоретичного та експериментального етапів дослідження з'ясовано такі нові наукові положення:

– розвиток системи загальної середньої освіти в сучасних умовах відбувається як процес ускладнення її структури – виникнення великої кількості нових складників різних типів, які забезпечують надання розширеного спектра освітніх послуг та встановлення між ними постійних функціональних зв'язків;

– здійснювати спрямований розвиток освітніх систем можливо лише в межах одного якісного перетворення (переходу між найближчими якісними станами);

– спрямований розвиток забезпечується шляхом вчинення цілеспрямованих дій – інноваційних цільових проектів, окремих або об'єднаних у каскадні програми розвитку, за умов, що вони є ідеальними системними реплікаторами для даної системи, тобто несуть одну з потенційно можливих форм порядку (способу організації) і в них враховано всі особливості конкретної системи та зовнішнього середовища;

– значне зростання якості загальної середньої освіти в сільській місцевості доцільно забезпечувати шляхом створення освітніх мереж – структур модульного типу із зв'язками кооперації та координації між їх складниками, значно більших за окрему сільську школу, причому, їх ефективність зростає в напрямі збільшення розмірів і досягає максимального значення та оптимальності на рівні районного освітнього округу.

Перспективні напрями наукових досліджень передбачають розроблення: формалізованої мови для запису законів самоорганізації (організаційних принципів) освітніх систем; теоретичних засад відбору макропараметрів стану системи (її складників) і типології функціональних залежностей між ними; методики діагностування освітніх систем на основі дослідження їх організаційної культури; законодавчо-нормативного та організаційно-педагогічного забезпечення функціонування районного освітнього округу як муніципальної організації з правами юридичної особи.



**ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ**

АБОК – актуалізована базова організаційна культура  
АП – абстрактний принцип  
АР – актуалізована реальність  
АФ – артефакт  
Б – біфуркація  
БОК – базова організаційна культура  
БМ-система – система без меж  
В – вузол  
ВНЗ – вищий навчальний заклад  
ГПД – група подовженого дня  
ДСС – динамічний стаціонарний стан  
ЗНЗ – загальноосвітній навчальний заклад  
ІМ – інституційна модель  
ІОС – інституційне освітнє середовище  
ІС-модель – інформаційно-синергетична модель  
ІСР – ідеальний системний реплікатор  
ІЦ – інформаційний центр  
ІЦП – інноваційний цільовий проект  
КПР – каскадна програма розвитку  
ЛЦ – логопедичний центр  
МОН України – Міністерство освіти і науки України  
МПР – модульна програма розвитку  
МРОО – міжрегіональний освітній округ  
МЦ – методичний центр  
МШО – міжшкільний округ  
НВЗ – навчально-виховне заняття  
НВК – навчально-виховний комплекс  
НВМ – навчально-виховний момент  
НВО – навчально-виховне об'єднання  
НВС – навчально-виховне співтовариство  
НР – навчальний рік  
НРС – нерівноважний стан  
ОІ – освітня інституція  
ОР – освітній ресурс  
ПБОК – потенційна базова організаційна культура  
ПКВ – педагогічна культура вчителя  
ПОР – потік освітніх ресурсів

- ПП – прикладний принцип
- ППОД – проміжні продукти освітньої діяльності
- ПР – потенційна реальність
- ПСУ – підсистема управління
- ПТУ – професійно-технічне училище
- РАДОС «Крона» – районна асоціація дитячих організацій Ставищенщини «Крона»
- РГС – рівень гомеостазу
- РДА – районна державна адміністрація
- РМБ – рівень метаболізму
- РМК – районний методичний кабінет
- РОЗРШ – районна очно-заочна різнопрофільна школа
- РОО – районний освітній округ
- СЗСОМ – система загальної середньої освіти міста
- СЗСОСМ – система загальної середньої освіти сільської місцевості
- СЗСОСМ (ІН) – інноваційна система загальної середньої освіти сільської місцевості
- СЗСОСМ (С) – сучасна система загальної середньої освіти сільської місцевості
- СЗСОСМ (Т) – традиційна система загальної середньої освіти сільської місцевості
- СЗСОТ – система загальної середньої освіти території
- СО-закон – закон самоорганізації
- СОМ – структурно-організаційна модель
- СШ – ступінь школи
- ТОО – територіальний освітній округ
- ФМ – функціональний модуль
- ФОС – фонове освітнє середовище
- ЦДП – центр довузівської підготовки
- ЦОК – цілісна організаційна культура
- ЦОС – цілісна освітня система
- ЦП – цільовий проект
- ЦПСР – цільовий проект системного розвитку
- ЦПСФ – цільовий проект стаціонарного функціонування
- ЦСППДМ – центр соціально-педагогічної та психологічної діагностики і моніторингу
- ШО – шкільний округ

# ДОДАТКИ

Додаток А



## МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ УКРАЇНИ

### НАКАЗ

17.08.1999 м.

Київ

№ 295

Про створення експериментального педагогічного майданчика

За поданням управління освіти Київської обласної державної адміністрації, враховуючи клопотання Інституту педагогіки АПН України, з метою відпрацювання моделі проектно-модульної організації системи середньої освіти сільського адміністративного району

#### НАКАЗУЮ:

1. Надати відділу освіти Ставищенської районної державної адміністрації Київської області статус експериментального педагогічного майданчика за темою «Проектно-модульний підхід до моделювання та організації функціонування системи загальної середньої освіти сільського адміністративного району», починаючи з 1999-2000 навчального року.

2. Затвердити науково-консультативну раду експерименту в складі:

Лікарчук І. Л. — керівник експерименту, начальник управління освіти Київської обласної державної адміністрації;

Осадчий І. Г. — науковий керівник експериментального педагогічного майданчика, завідувач Ставищенським РВО, кандидат педагогічних наук;

Мадзігон В. М. — науковий консультант, директор Інституту педагогіки АПН України, академік;

Волощук І. С. — науковий консультант, завідувач лабораторії сільської школи Інституту педагогіки АПН України, доктор педагогічних наук;

Зоц В. М. — науковий консультант, завідувача лабораторією передового педагогічного досвіду Інституту педагогіки АПН України, кандидат педагогічних наук;

Глоба М. К. — провідний спеціаліст Головного управління середньої освіти Міністерства освіти України.

3. Доручити науково-методичне відстеження результатів експерименту відповідно до термінів, передбачених програмою лабораторії передового педагогічного досвіду Інституту педагогіки АПН України (Зоц В. М.).

4. Управлінню освіти Київської обласної державної адміністрації надавати систематичну допомогу в дослідно-експериментальній роботі відділу освіти Ставищенської районної державної адміністрації.

5. Керівникові експериментального педагогічного майданчика Осадчому І. Г. щорічно інформувати Головне управління середньої освіти Міносвіти України про результати дослідно-експериментальної роботи.

6. Контроль за виконанням наказу покласти на Головне управління середньої освіти Міносвіти України (Д. О. Бачев).

Заступник міністра

О. Я. Савченко

Додаток Б

Витяг з річного плану роботи Ясенівської ЗОШ І–ІІ ст. (2000–2001 н. р.)

Вере-ре-сець	Робота з кадрами	Організаційні заходи	Внутрішньо-шкільний контроль	Тематичні цільові проекти			«Світ дитинства – 2001»
				«Соціальна активність»	«Кругозір»	«Свідомий вибір»	
I	Педагогічна рада: «Підсумки роботи педагогічного колективу в 1999–2000 н. р. та завдання на 2000–2001 н. р.»	1. Складання списків контингенту учнів 2. Комплектування класів 3. Розподіл тижневого навантаження вчителів 4. Розподіл функціональних обов'язків адміністрації школи	Затвердження календарних планів (директор школи, заступник директора школи)	Місячник біології			
II		1. Затвердження постійного розкладу 2. Завершення видачі учням підручників 3. Загальнообов'язкові накази про початок навчального року		Біологічний круїз (7–8 кл.)	Вступне заняття (8-й кл.)		
III			Експрес-контроль: «Ведення шкільної документації» (директор школи)	Ярмарка дитячих виробів (кл. керівники, класоводи)	Свято осені «Золота симфонія осені» (1–9 кл.) (кл. керівники)	Класифікація професій: типи, класи, відділи, групи (9-й кл.)	Круглий стіл «Формування навичок каліграфічного правильного письма»
IV				Брейт-ринг			Експрес-гра: «Допоможи собі сам»

**Предметний цільовий проект**

Навчальний предмет \_\_\_\_\_

Мета (основні завдання) курсу

---

---

---

---

---

---

I. Смістова частина

1.1. Навчальні програми курсу

Клас	Навчальна програма	Примітка

1.2. Підручники та посібники

Клас	Автор та назва	Потреба	Є фактично

1.3. Особливості викладання предмета в нинішньому навчальному році

---

---

---

---

II. Операційна частина

2.1. Основні організаційні етапи викладання предмета

Тематичні атестації

Клас	Дата	
	I семестр	II семестр

Державна підсумкова атестація

---

2.2. Позакласна робота

Дата	Назва заходу	Учасники	Відповідальні особи

2.3. Зміцнення матеріальної бази

№	Зміст роботи	Дата	Відповідальні особи

III. Кадрове забезпечення

Клас	Прізвище, ім'я та по батькові вчителя	Освіта	Фах	Категорія

IV. Організаційно-методичне забезпечення (план роботи методичного об'єднання, кафедри або творчої групи вчителів)

---

---

---

**Комплексна програма модернізації Ясенівської ЗОШ І–ІІ ст.  
на 2004–2006 роки**

**Мета програми:** забезпечення подальшого розвитку навчального закладу як повноцінного освітнього середовища для навчання, виховання й розвитку учнів з максимальним врахуванням при цьому їхніх природних особливостей та обдарувань; зміцнення матеріально-технічної бази; створення безпечних і комфортних умов для учнів та працівників навчального закладу.

**Особливості здійснення програми.** Програма розрахована на 3 роки і передбачає здійснення 19 проектів. Перед включенням цільового проекту до річного плану роботи школи команда проекту на чолі з керівником розробляє його повний текстовий варіант, до якого входять смислова і операційна частини, а також ресурсне забезпечення. Визначається конкретна дата початку здійснення проекту та його тривалість.

У структурі навчального закладу доцільно виділяти кілька відносно автономних систем. У даному разі це дидактична і виховна системи, система збереження й зміцнення здоров'я учнів, методична система та матеріально-технічна база. Тому цільові проекти комплексної програми модернізації згруповані за відповідними системами навчального закладу. Це дозволяє, не руйнуючи цілісності, забезпечувати його спрямований розвиток. Структура комплексної програми модернізації схематично представлена в табл. Г. 1.

**Контроль за виконанням програми.** Контроль здійснюється в процесі моніторингу виконання річного плану роботи навчального закладу. Наслідки контролю заслуховуються в робочому порядку щорічно в серпні на засіданні ради школи. Загальний контроль за здійсненням програми покладається на директора школи.

Таблиця Г. 1

Матриця реплікаторів розвитку Ясенівської ЗОШ І-ІІ ст. Ставищенського району Київської області

Системи навчального закладу	Матеріально-технічна база				
	1	2	3	4	5
1. Збереження	<p>Проект 1.1.1 «Крутозір» 2004–2006 рр. Керівник В. І. Мішин</p> <p>Проект 1.1.2 «Свідомий вибір» 2004–2006 рр. Керівник Л.Є.Мацола</p>	<p>Проект 2.1.1 «Соціальна активність» 2004–2006 рр. Керівник Г.О.Нартікова</p>	<p>Проект 3.1.1 «Медичний огляд» 2005 Керівник Г.В.Осадча</p>	<p>Проект 4.1.1 «Педагогічні читання» 2004 р. Керівник Н. М. Шинкаренко</p> <p>Проект 4.1.2 «Новинки педагогічної преси» 2004–2005 рр. Керівник Н. М. Шинкаренко</p>	<p>Проект 5.2.1 «Міні-котельня» 2004 р. Керівник Г.В.Осадча</p> <p>Проект 5.2.2 «Комфорт» 2005 р. Керівник Г.В.Осадча</p> <p>Проект 5.2.3 «Ремонт ТЗН» 2005 р. Керівник Г. В. Осадча</p> <p>Проект 5.2.4 «Шкільний ландшафт» 2004–2005 н.р. Керівник Л. Д.Демич</p>
2. Змінення	<p>Проект 1.2.1 «Культура мовлення» 2004 р. Керівник Н. І. Титаренко</p>	<p>Проект 2.2.1 «Виховуємо читача» 2004 р. Керівник Н. М. Шинкаренко</p>	<p>Проект 3.2.1 «Зручна партя» 2004 р. Керівник М. О. Музиченко</p>	<p>Проект 4.2.1 «Відкритий урок» 2004 р. Керівник Н.М. Шинкаренко</p>	<p>Проект 5.2.1 «Міні-котельня» 2004 р. Керівник Г.В.Осадча</p> <p>Проект 5.2.2 «Комфорт» 2005 р. Керівник Г.В.Осадча</p> <p>Проект 5.2.3 «Ремонт ТЗН» 2005 р. Керівник Г. В. Осадча</p> <p>Проект 5.2.4 «Шкільний ландшафт» 2004–2005 н.р. Керівник Л. Д.Демич</p>



Продовження табл. Г. 1.

Системи навчального закладу	Дидактична система	Виховна система	Система збереження та зміцнення здоров'я	Система методичної роботи	Матеріально-технічна база
	Ступінь перетворень	1	2	3	4
3. Створення		<p>Проект 2.3.1 «Творимо красу» 2004-2005 рр. Керівник М.Л. Лозінська</p>	<p>Проект 3.3.1 «Наші друзі-лікарські рослини» 2005 р. Керівник Г.Д.Іванчук</p>	<p>Проект 4.3.1 «Каліграфія» 2004–2005 рр. Керівник Н.М. Шинкаренко</p>	<p>Проект 5.3.1 «Нове життя шкільної майстерні» 2005 р. Керівник Г.В.Осадча Проект 5.3.2 «Краєзнавчий музей» 2005–2006 рр. Керівник Г.В.Осадча</p>

## **1. Дидактична система**

### **Проект 1.1.1**

Назва проекту: «**Кругозір**».

Мета і основні завдання: формувати в учнів «фонові знання» – загальновідому конкретну інформацію з усіх галузей людської діяльності; розвивати інтерес до навчальних дисциплін; формувати вміння самостійно одержувати інформацію з різних джерел та аналізувати її.

Зміст: для досягнення поставленої мети в школі запроваджується проведення місячників з навчальних дисциплін. Під час місячника проводяться позакласні заходи, турніри, учні випускають газети тощо. Наприкінці місячника проводиться гра брейн-ринг, у якій беруть участь учні 5–9-х класів. Команди є різновіковими і формуються на добровільних засадах. Для проведення гри використовується електронне обладнання. Переможці турніру нагороджуються призами.

Термін: 2004–2006 рр.

Відповідальні особи: вчителі-предметники, педагог-організатор.

Керівник проекту: В. І. Мішин.

### **Проект 1.1.2**

Назва проекту: «**Свідомий вибір**».

Мета та основні завдання: здійснити поглиблену диференціацію навчально-виховної роботи з учнями 8–9-х класів за інтересами та рівнями сформованості здібностей, необхідних для вибору майбутньої професії.

Зміст: на основі розроблених методик здійснювати поглиблену диференціацію навчально-виховної роботи з учнями 8–9-х класів відповідно до їх інтересів, схильностей та здібностей; інформувати учнів про особливості різноманітних професій, шляхи одержання професійної освіти в сучасних умовах та особливості економічного життя країни.

Термін: 2004–2006 рр.

Відповідальні особи: класні керівники 7–9-х класів.

Керівник проекту: Л. Є. Мацола.

### **Проект 1.2.1**

Назва проекту: «**Культура мовлення**».

Мета та основні завдання: вдосконалювати в учнів уміння та навички усного мовлення та розвивати культуру спілкування.

Зміст: систематично організовувати на уроках української мови та літератури заняття для розвитку мисленневих та мовленневих здібностей учнів. Застосовувати різноманітні вправи для розвитку усного мовлення, розробляти творчі завдання, які сприятимуть розвитку в

учнів уяви, пам'яті, логічного мислення. Запроваджувати на уроках рідної мови рольові та мовні ігри, вправи тощо. Розробити механізм поширення навичок культури мовлення на всі сфери шкільного життя й підготувати посібник для вчителів.

Термін: 2005 р.

Відповідальні особи: вчителі початкових класів, вчителі української мови та літератури.

Керівник проекту: Н. І. Титаренко.

## 2. Виховна система

### Проект 2.1.1

Назва проекту: «Соціальна активність».

Мета та основні завдання: забезпечити процес цілеспрямованого формування соціального досвіду учнів, виховувати юних громадян України.

Зміст: процес формування індивідуального соціального досвіду здійснюється через організацію діяльності дітей у таких спільнотах:

Я – людина

Я – член сім'ї

Я – учень школи

Я – житель села

Я – житель Київщини

Я – громадянин України

Я – житель планети Земля

Термін: 2004–2006 рр.

Відповідальні особи: вчителі початкових класів, класоводи, педагог-організатор, адміністрація школи.

Керівник проекту: Г. О. Нартікова.

### Проект 2.2.1

Назва проекту: «Виховуємо читача».

Мета та основні завдання: формувати в учнів виразне, свідоме, правильне читання; вміння висловлювати свою й вислуховувати чужу думку щодо прочитаного; розвивати культуру усного мовлення; підтримувати пізнавальний інтерес до читання.

Зміст: досягнення мети цього проекту здійснюватиметься такими шляхами: на кожному уроці української мови і читання виділяти по 5–7 хв. для читання художніх творів; на уроках читання організовувати змагання на виразне читання та краще інсценування творів; проводити «захист» читацьких формулярів; оформляти в класних кімнатах «Куточки читача»; запровадити уроки поезики; розробити цікаві завдання й вправи для розвитку чіткої вимови; проводити засідання «тематичних круглих столів», бібліотечні уроки тощо.

Термін: 2004 р.

Відповідальні особи: вчителі початкових класів, вчителі української мови та літератури, бібліотекар.

Керівник проекту: Н. М. Шинкаренко.

### **Проект 2.3.1**

Назва проекту: «**Творимо красу**».

Мета та основні завдання: розвивати художні творчі здібності, естетичні смаки, образне мислення; виховувати в дітей любов до краси.

Зміст: ознайомлення учнів з основами декоративно-художнього мистецтва, квіткового аранжування, іншими різновидами національного мистецтва. Навчання учнів користуванню розмічальними, різальними інструментами, створення художніх композицій тощо.

Термін: 2004–2005 рр.

Відповідальні особи: вчителі образотворчого мистецтва.

Керівник проекту: М. Л. Лозінська.

## **3. Система збереження та зміцнення здоров'я**

### **Проект 3.1.1**

Назва проекту: «**Медичний огляд**».

Мета та основні завдання: забезпечити якісне проходження медичного огляду учнями школи та ефективно використовувати його результати у навчально-виховній роботі.

Зміст: забезпечення збору максимально повної інформації про стан здоров'я дітей до медогляду; організувати проходження медичного огляду всіма учнями; інформування вчителів та батьків про результати медичного огляду; використання інформації про стан здоров'я кожної дитини під час організації навчально-виховного процесу.

Термін: 2005 р.

Відповідальні особи: педагогічні працівники, адміністрація школи.

Керівник проекту: Г. В. Осадча.

### **Проект 3.2.1**

Назва проекту: «**Зручна парта**».

Мета та основні завдання: забезпечити всіх учнів школи партами відповідно до їхнього віку та зросту.

Зміст: здійснення інвентаризації та класифікації наявних у школі парт; забезпечення кабінетів школи партами та учнівськими столами відповідних розмірів; розроблення рекомендацій для учнів та вчителів щодо правильного та безпечного використання шкільних меблів.

Термін: 2004 р.

Відповідальні особи: завідувачі кабінетів, адміністрація школи.

Керівник проекту: М. О. Музиченко.

### **Проект 3.3.1**

Назва проекту: «**Наші друзі — лікарські рослини**».

Мета та основні завдання: ознайомити учнів з видами лікарських рослин, що ростуть на території Київщини, та основними правилами їх застосування.

Зміст: ознайомлення учнів на уроках біології, в позаурочний час, під час місячника біології з лікарськими рослинами, що ростуть на території Київщини, їхніми фармакологічними властивостями; створення гербарію лікарських рослин нашої місцевості.

Термін: 2004—2005 рр.

Відповідальні особи: вчитель біології, вчителі початкових класів.

Керівник проекту: Г. Д. Іванчук.

## **4. Система методичної роботи**

### **Проект 4.1.1**

Назва проекту: «**Педагогічні читання**».

Мета та основні завдання: поглиблення знань учителів школи з актуальних питань вітчизняної та зарубіжної педагогічної науки і практики.

Зміст: двічі на семестр організувати обмін тематичною інформацією про досягнення педагогіки та психології, новітні технології педагогічного процесу. Готувати методичні рекомендації для вчителів з цих проблем і розмішувати їх у методичному кабінеті.

Термін: 2004—2005 рр.

Відповідальні особи: педагогічний колектив школи.

Керівник проекту: Н. М. Шинкаренко.

### **Проект 4.1.2**

Назва проекту: «**Новини педагогічної преси**».

Мета та основні завдання: систематично й оперативно ознайомлювати педагогічних працівників школи з новинами вітчизняної та зарубіжної педагогічної преси.

Зміст: раз на місяць проводити інформаційні години для педагогічних працівників. Представлені матеріали подавати у вигляді каталогів та методичних бюлетенів.

Термін: 2004—2005 рр.

Відповідальні особи: адміністрація школи.

Керівник проекту: Н. М. Шинкаренко.

### **Проект 4.2.1**

Назва проекту: «**Відкритий урок**».

Мета та основні завдання: пропагувати кращий досвід педагогів школи з проблем методики проведення навчальних занять.

Зміст: раз на місяць, згідно з графіком, проводити відкриті навчальні заняття з метою пропаганди й апробації сучасних освітніх технологій та обговорювати їх.

Термін: 2004 р.

Відповідальні особи: педагогічний колектив.

Керівник проекту: Н. М. Шинкаренко.

#### **Проект 4.3.1**

Назва проекту: «**Каліграфія**».

Мета та основні завдання: підготувати методичні рекомендації для вчителів щодо формування в учнів умінь та навичок краснопису, розвитку культури писемного спілкування.

Зміст: підготувати та видати посібник для вчителів з даної проблеми.

Термін: 2004–2005 рр.

Відповідальні особи: вчителі початкових класів.

Керівник проекту: Н. М. Шинкаренко.

### **5. Матеріально-технічна база**

#### **Проект 5.2.1**

Назва проекту: «**Міні-котельня**».

Мета та основні завдання: здійснити реконструкцію газової міні-котельні згідно з сучасними вимогами охорони праці та енергозбереження і вирішити таким чином проблему опалення приміщень шкільної майстерні та гімнастичного залу.

Зміст: виготовлення проекту реконструкції газової міні-котельні; прокладання нової тепломережі довжиною 40 м; здійснення реконструкції міні-котельні.

Термін: червень-вересень 2004 р.

Відповідальні особи: технічні працівники школи, виконавець будівельних робіт.

Керівник проекту: Г. В. Осадча.

#### **Проект 5.2.2**

Назва проекту: «**Комфорт**».

Мета та основні завдання: створити комфортні умови для перебування учнів і вчителів у навчальному закладі.

Зміст: поклеїти шпалери в усіх класних кімнатах; встановити жалюзі; оздобити навчальні кабінети вазонами; виготовити в шкільній майстерні підставки для вазонів.

Термін: 2005 р.

Відповідальні особи: завідувачі навчальних кабінетів.

Керівник проекту: Г. В. Осадча.

### **Проект 5.2.3**

Назва проекту: «Ремонт ТЗН».

Мета та основні завдання: відремонтувати ТЗН, які вийшли з ладу.

Зміст: здійснити ремонт телевізорів та встановити нову телевізійну антену; придбати лампи для діапроекторів та кодоскопів.

Термін: 2005 р.

Відповідальні особи: завідувачі навчальних кабінетів.

Керівник проекту: Г. В. Осадча.

### **Проект 5.2.4**

Назва проекту: «Шкільний ландшафт».

Мета та основні завдання: естетично оформити шкільний ландшафт, який би підкреслював красу та самодостатність природи.

Зміст: впорядкувати територію школи парковими зонами, декоративними огорожами, квітниками тощо.

Термін: 2005–2006 рр.

Відповідальні особи: педагогічні працівники.

Керівник проекту: Л. Д. Демич.

### **Проект 5.3.1**

Назва проекту: «Нове життя шкільної майстерні».

Мета та основні завдання: забезпечити шкільну майстерню комплектами інструментів для учнів та обладнанням для ремонту приміщень.

Зміст: придбання 10 комплектів столярних, слюсарних, електро-монтажних інструментів для учнів, електродріля, електролобзика, шліфувальної та фрезерної машин тощо.

Термін: 2005–2006 рр.

Відповідальні особи: вчитель трудового навчання, адміністрація школи.

Керівник проекту: Г. В. Осадча.

### **Проект 5.3.2**

Назва проекту: «Краєзнавчий музей».

Мета та основні завдання: створити сільський краєзнавчий музей.

Зміст: ремонт приміщення; збір експонатів; створення експозиції.

Термін: 2005–2006 рр.

Відповідальні особи: педагогічні працівники.

Керівник проекту: Г. В. Осадча.

## **Положення про навчально-виховне об'єднання «Територіальний освітній округ»**

### **1. Загальні положення**

1.1. Територіальний освітній округ (далі освітній округ) – навчально-виховне об'єднання загальноосвітніх навчальних закладів різних типів і форм власності, а також дошкільних, позашкільних, професійно-технічних та інших закладів і установ, яке створюється для забезпечення освітніх і культурно-освітніх потреб громадян, які проживають на даній території.

1.2. Освітній округ має власну назву, яка визначається назвою території, географічним розміщенням (наприклад «Центральний» або «Східний» освітній округ), назвою опорного навчального закладу.

1.3. Освітній округ діє відповідно до Законів України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», «Про загальну середню освіту», «Про позашкільну освіту», «Про професійно-технічну освіту», даного положення, інших нормативно-правових документів, які регулюють діяльність у сфері освіти.

1.4. Метою створення і діяльності округу є забезпечення можливостей для рівного доступу до якісної загальної середньої, позашкільної, допрофесійної та професійної освіти, всебічного розвитку та виховання дітей і молоді, що проживають на території освітнього округу.

1.5. Завданнями освітнього округу є:

- об'єднання та координація зусиль навчальних закладів і установ щодо створення в кожному регіоні ефективної освітньої системи, здатної надавати якісні освітні послуги, передбачені законодавством України;
- раціональне використання педагогічних кадрів та матеріально-технічної бази навчальних закладів і установ;
- створення регіональних виховних систем;
- створення нових можливостей для професійного зростання педагогів та запровадження сучасних освітніх технологій.

### **2. Структура, створення та реорганізація освітніх округів**

2.1. Освітній округ створюється (реорганізовується) рішенням районної державної адміністрації або міської ради (в містах) за поданням відділу (управління) освіти на підставі установчої угоди про створення освітнього округу (далі установчої угоди) між навчальними закладами і установами, які об'єднуються в освітній округ.



Установчу угоду обов'язково затверджують засновники (власники) або уповноважені ними органи всіх суб'єктів освітнього округу.

2.2. Усі суб'єкти освітнього округу зберігають юридичну та фінансову самостійність і діють відповідно до власних статутів.

2.3. До складу освітнього округу можуть входити загальноосвітні, дошкільні, позашкільні, професійно-технічні, інтернатні заклади, а також заклади культури, спорту та охорони здоров'я, які виявили бажання постійно сприяти здійсненню освітньої діяльності на даній території.

2.4. Освітній округ створюється за наявності не менше двох навчальних закладів, один з яких обов'язково має можливість надавати повну загальну середню освіту і які розміщені поблизу один одного в межах одного або кількох сусідніх адміністративних районів.

Допускається існування навчальних закладів, які не входять до складу освітніх округів.

2.5. Центром (центрами) освітнього округу є опорний (опорні) загальноосвітній навчальний заклад, статус якого (яких) визначається установчою угодою.

2.6. Опорний загальноосвітній навчальний заклад виконує такі функції:

– забезпечує загальноосвітню (обов'язково профільну), додаткову, допрофесійну або професійну підготовку учнів відповідно до чинного законодавства України;

– організовує проведення на своїй базі занять міжшкільних факультативів та курсів за вибором, інших регіональних навчально-виховних заходів;

– організовує та координує методичну роботу з педагогічними кадрами;

– здійснює транспортне обслуговування учнів та педагогічних працівників, надає інші послуги, пов'язані з організацією діяльності суб'єктів освітнього округу.

2.7. При опорному загальноосвітньому навчальному закладі можуть створюватися методичні кабінети, інтернати для учнів, комунальні підприємства (структурні підрозділи) з транспортних перевезень, харчування, ремонту та обслуговування приміщень суб'єктів освітнього округу тощо.

2.8. Опорний загальноосвітній навчальний заклад першочергово забезпечується педагогічними кадрами, навчальним обладнанням, комп'ютерною технікою, навчальною та художньою літературою, автобусами для організації перевезення учнів та вчителів.

### **3. Управління освітнім округом**

3.1. Управління освітнім округом здійснюється на колегіальних засадах радою освітнього округу, склад і повноваження якої визначаються установчою угодою про створення освітнього округу.

3.2. До складу ради освітнього округу входять керівники навчальних закладів та представники засновників (власників) усіх суб'єктів освітнього округу, а також голови сіл (селищ), території яких належать до освітнього округу.

3.3. Ради освітніх округів виконують дорадчі функції при відділі освіти районних адміністрацій та міських рад. Їх рішення є обов'язковими для суб'єктів освітнього округу в межах компетенцій, визначених установчою угодою, якщо це не суперечить чинному законодавству України.

3.4. Засідання ради освітнього округу відбуваються не рідше двох разів на рік. Ведуться книги протоколів засідань. Рішення приймаються простою більшістю голосів за умови наявності 2/3 особового складу ради.

3.5. Роботу ради освітнього округу організовує її голова, якого обирають простою більшістю голосів на першому засіданні, як правило, з числа керівників опорних загальноосвітніх навчальних закладів або представників їх засновників (власників).

3.6. Контроль за діяльністю освітнього округу здійснюється центральними і місцевими органами управління освітою.

### **4. Фінансування освітнього округу**

4.1. Фінансування освітнього округу здійснюється через фінансування суб'єктів освітнього округу їх засновниками (власниками) або уповноваженими ними органами.

4.2. На підставі рішення ради освітнього округу засновники (власники) або уповноважені ними органи мають право здійснювати перерозподіл коштів між суб'єктами освітнього округу, які належать до їх власності.

4.3. Якщо до складу округу входять заклади і установи, які належать різним власникам, то власники мають право здійснювати фінансування окремих напрямів їх діяльності шляхом створення спільних цільових програм.

4.4. На підставі рішення ради освітнього округу, затвердженого відділом освіти райдержадміністрації або міської ради (для міста), години робочих навчальних планів суб'єктів освітнього округу можуть перерозподілятися між ними.

4.5. Фінансова звітність про діяльність освітнього округу не встановлюється.

**Типовий договір  
про створення навчально-виховного об'єднання «Освітній округ»**

\_\_\_\_\_ дата

Навчальні заклади та установи освіти \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ назва району та області

\_\_\_\_\_ в особі директора \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ назва закладу/установи

\_\_\_\_\_, який діє на підставі статуту,  
прізвище, ім'я, по батькові \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ в особі директора \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ назва закладу/установи

\_\_\_\_\_, який діє на підставі статуту,  
прізвище, ім'я, по батькові \_\_\_\_\_

Інші заклади (установи) \_\_\_\_\_,  
керуючись положеннями Цивільного кодексу України, Законів Украї-  
ни «Про освіту», «Про дошкільну освіту», «Про загальну середню осві-  
ту», «Про позашкільну освіту», «Про професійно-технічну освіту», рі-  
шенням \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ назва районної або сільських рад

від \_\_\_\_\_ уклали цей договір про наступне:

\_\_\_\_\_ дата, номер та назва рішення про створення освітнього округу

**1. Предмет договору:**

1.1. З метою формування цілісного культурно-освітнього середови-  
ща, навчання, виховання і розвитку підростаючого покоління, створен-  
ня для сільських дітей можливостей широкого вибору освітніх послуг  
при здійсненні індивідуальних освітніх траєкторій, забезпечення рівно-  
го доступу до якісної освіти, названі в преамбулі навчальні заклади  
і установи освіти створюють навчально-виховне об'єднання \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ для здійснення спільної

\_\_\_\_\_ назва освітнього округу

діяльності в галузях:

- а) дошкільної освіти;
- б) загальної середньої освіти;
- в) позашкільної освіти;
- г) професійно-технічної освіти;
- д) науково-методичної роботи;
- інші галузі .....

1.2. Навчально-виховне об'єднання здійснює спільну діяльність шляхом:  
а) кооперації та координації зусиль щодо створення на вказаній території ефективної освітньої системи, здатної надавати якісні освітні послуги, передбачені законодавством України;

б) раціонального використання матеріально-технічної бази, фінансів і кадрів навчальних закладів та установ освіти;

в) створення територіальних виховних систем;

г) створення додаткових можливостей для професійного зростання педагогів та запровадження сучасних освітніх технологій;

інші шляхи .....

2. Назва об'єднання: Навчально-виховне об'єднання \_\_\_\_\_

назва освітнього округу

3. Скорочена назва: \_\_\_\_\_

назва освітнього округу

4. Тип об'єднання: просте товариство.

5. Вид діяльності: некомерційна.

6. Статус об'єднання: не юридична особа / юридична особа

7. Статус учасників об'єднання (УО): юридичні особи / не юридичні особи.

8. Термін дії договору: необмежений / обмежений.

9. Навчально-виховне об'єднання \_\_\_\_\_

назва освітнього округу

є правонаступником \_\_\_\_\_,  
назва освітнього округу (співтовариства, комплексу тощо)

---

назва і дата рішення про створення освітнього округу (співтовариства, комплексу тощо)

і яке припиняє своє існування з моменту підписання цього договору.

10. Обов'язки учасників об'єднання (УО):

10.1. Надавати у спільне використання або у використання окремим УО матеріальні цінності (приміщення, обладнання, транспортні засоби тощо), фінанси (об'єднувати, перерозподіляти бюджетні та позабюджетні кошти) та кадрові ресурси (сприяти виконанню працівниками спільних доручень, відправленню їх у відрядження, направленню на роботу в інші навчальні заклади і установи освіти, змінювати з цією метою розклади навчальних занять та режими роботи тощо).

10.2. Разом з іншими УО здійснювати спільну діяльність, передбачену в п.1 договору, постійно ініціювати та підтримувати процеси інтеграції та координації зусиль.

Для цього підтримувати та розвивати існуючу мережу міжшкільних факультативів та курсів за вибором за рахунок об'єднання й перерозпо-

ділу годин варіативної частини річних навчальних планів; підтримувати зусилля УО щодо створення спеціалізованих підрозділів (профільних класів, навчальних курсів, інтернатів для учнів старших класів тощо), узгоджено проводити методичну роботу з педагогічними кадрами, сприяти зростанню їх професійної майстерності; спільно сприяти створенню мережі навчальних закладів та їх філіалів, які здійснюють професійну або вищу освіту.

Інші обов'язки .....

11. Права учасників об'єднання (УО):

11.1. Право на участь в управлінні та веденні спільної діяльності.

11.2. Право на інформацію щодо умов, змісту та результатів спільної діяльності.

11.3. Право на використання результатів спільної діяльності та на врахування індивідуального вкладу у спільну справу кожним УО.

Інші права .....

12. Особливості здійснення спільної діяльності:

12.1. Усі особливості спільної діяльності обумовлюються в конкретних угодах між УО, які можуть укладатися в письмовому або усному виглядах.

12.2. Рішення з конкретних питань приймаються шляхом консенсусу-одноголосного прийняття рішень учасниками переговорів з того чи іншого питання (більшістю голосів, двома третинами голосів УО тощо).

12.3. Участь у здійсненні того чи іншого виду спільної діяльності для УО є добровільною (обов'язковою).

12.4. Рішення з різних питань спільної діяльності приймаються з урахуванням можливості одержання при цьому найбільшої користі для дітей та працівників навчальних закладів і установ освіти району.

12.5. При здійсненні окремих видів спільної діяльності не можуть (можуть) обмежуватися права (п.8) та розширюватись обов'язки (п.7) УО.

Інші особливості.....

13. Управління:

13.1. Вищим органом управління \_\_\_\_\_  
назва освітнього округу

є \_\_\_\_\_ . До його складу входять \_\_\_\_\_  
назва вищого органу управління перелік посадових та інших осіб

\_\_\_\_\_ скликається за потребою, але не  
назва вищого органу управління

рідше \_\_\_\_\_ разів на рік. Ведуться протоколи засідань.  
кількість

Засідання \_\_\_\_\_  
назва вищого органу управління округу

веде голова, функції якого виконує \_\_\_\_\_.  
назва посади, прізвище, ім'я та по батькові особи

Для забезпечення роботи \_\_\_\_\_  
назва вищого органу управління

використовуються ресурси УО.

Основними завданнями \_\_\_\_\_ є:  
назва вищого органу управління

а) забезпечення кооперації та координації при здійсненні спільної УС діяльності;

б) створення умов для постійного розширення переліку освітніх послуг, які можуть отримати діти;

в) сприяння запровадженню новітніх досягнень науки та педагогічної практики;

г) забезпечення рівного доступу до якісної освіти на території адміністративного району;

г) прийняття концепції розроблення кошторисів УО на бюджетний рік;

д) затвердження основних засад розроблення режимів і розкладів роботи УО на навчальний рік;

е) аналіз результатів спільної діяльності;

є) інформування громадськості про результати діяльності освітнього округу \_\_\_\_\_;  
назва освітнього округу

ж) розроблення програм розвитку, перспективних та річних планів роботи \_\_\_\_\_;  
назва освітнього округу

з) сприяння зміцненню інноваційної діяльності на районному, регіональному та всеукраїнському рівнях.

Інші завдання .....

13.2. До колегіальних органів управління \_\_\_\_\_;  
назва освітнього округу

належать \_\_\_\_\_, які мають дорадчі  
назва колегіальних органів управління

функції. Рішення цих органів обов'язково повинні бути розглянуті на засіданні \_\_\_\_\_.  
назва вищого органу управління (п. 12.1)

13.2.1. \_\_\_\_\_ здійснює:  
назва колегіального органу управління

а) \_\_\_\_\_;  
функції органу

б) \_\_\_\_\_;  
функції органу

в) \_\_\_\_\_  
функції органу

13.2.2. \_\_\_\_\_ складається  
назва колегіального органу управління

з представників громадськості та органів місцевого самоврядування всіх населених пунктів району (вказати кількість осіб від кожного населеного пункту). Засідання \_\_\_\_\_ проводяться за вимогою, але  
назва колегіального органу управління

не рідше одного разу на рік. \_\_\_\_\_  
назва колегіального органу управління

керує голова, якого обирають простою більшістю голосів. Колегіально обирається також заступник голови та секретар.

До основних завдань \_\_\_\_\_ належать:  
назва колегіального органу управління

- а) формування замовлення на освітні послуги;
- б) розроблення рекомендацій щодо структури освітньої системи округу;
- в) громадський контроль за якістю та рівнем доступності освіти.

Інші завдання .....

14. Структура \_\_\_\_\_  
назва освітнього округу

14.1. Для досягнення мети діяльності (п.1) УО створюють такі локальні освітні округи: \_\_\_\_\_  
назви локальних округів та перелік навчальних закладів і установ,

\_\_\_\_\_ які до них входять

14.2. У структурі \_\_\_\_\_ виділено такі опорні  
назва освітнього округу  
навчальні заклади \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
назва навчальних закладів

Опорний навчальний заклад округу виконує такі функції:

а) забезпечує здобуття учнями загальної середньої (обов'язково повної профільної), додаткової, допрофесійної або професійної освіти відповідно до чинного законодавства України;

б) організовує проведення на своїй базі занять міжшкільних факультативів та курсів за вибором, інших регіональних навчально-виховних заходів;

в) організовує проведення та координує методичну роботу з педагогічними кадрами округу;

г) здійснює транспортне обслуговування учнів та педагогічних працівників, надає інші послуги, пов'язані з організацією діяльності суб'єктів освітнього процесу;

Інші функції .....

15. Про намір вийти із цього Договору УО зобов'язаний повідомити \_\_\_\_\_ письмово, додавши до  
назва вищого органу управління  
повідомлення рішення педагогічної ради навчального закладу. Вихід із Договору є добровільним і може здійснюватись лише з \_\_\_\_\_ поточного року за наявності повідомлення про намір  
дата  
вийти із Договору до \_\_\_\_\_ попереднього року.

Процедура виходу із Договору для УО встановлюється на спеціальному засіданні \_\_\_\_\_.  
вищий орган управління округом

До дати виходу із Договору УО у встановленому \_\_\_\_\_ порядку повертається майно, фінанси та частка  
назва вищого органу управління  
спільних результатів діяльності.

Після виходу із Договору окремих УО Договір залишається чинним для всіх інших УО.

16. Діяльність \_\_\_\_\_ припиняється:  
назва освітнього округу

- а) за рішенням УО;
- б) за рішенням суду;
- в) за інших підстав, передбачених діючим законодавством України.

17. Звітність (в т.ч. фінансова) про діяльність \_\_\_\_\_  
назва освітнього округу  
не встановлюється (встановлюється, вказати конкретно).

18. Контроль з боку держави за діяльністю \_\_\_\_\_  
назва освітнього округу  
здійснюється відповідно до діючого законодавства.

19. У всьому іншому сторони керуються діючим на території України законодавством.

20. Даний Договір вступає в силу з дати його підписання всіма УО і скріплення їх печатками.

21. Даний Договір існує в одному примірнику. Всі УО мають його копії, завірені головою \_\_\_\_\_.  
назва вищого органу управління освітнім округом

Підписи сторін:

1. \_\_\_\_\_  
назва навчального закладу (установ освіти) прізвище керівника

Інші заклади (установи) \_\_\_\_\_  
прізвище керівника



**Комплексна програма модернізації освітньої системи  
Ставищенського району Київської області «Обличчям до дитини»**

Програма передбачає розбудову регіональної системи загальної середньої освіти шляхом модернізації існуючих та створення нових механізмів і підсистем, які дозволять максимально повно забезпечувати індивідуальні освітні потреби учнів сільського регіону, впроваджувати в практику роботи навчальних закладів провідні ідеї концепції особистісно-орієнтованого освітнього процесу.

Програма існує як сукупність взаємопов'язаних та скоординованих цільових проектів, реалізація яких дозволить створити освітнє середовище для прокладання кожною дитиною індивідуальної освітньої траєкторії та одержання якісної освіти. Черговість здійснення проектів, зміст і глибина перетворень, які вони спричиняють, залежать від результатів постійного моніторингу стану освітньої системи регіону, а тому наперед жорстко не визначаються.

Учасниками програми є учні, вчителі, адміністрації навчальних закладів, органи виконавчої влади та місцевого самоврядування, представники регіональних вищих навчальних закладів, громадські організації.

**Мета програми:**

- створення регіональної системи освіти, здатної забезпечити кожній дитині, яка проживає в сільському адміністративному районі, конституційне право на загальну середню освіту на рівні сучасних вимог;
- створення механізмів максимально повного задоволення індивідуальних освітніх потреб населення району;
- створення атмосфери спільної зацікавленості результатами освітньої діяльності з боку учнів, їхніх батьків, регіональної системи загальної середньої освіти.

Відповідальність за здійснення програми покладається на відділ освіти районної державної адміністрації. Раз на рік хід виконання програми буде заслуховуватись на засіданні Координаційної освітньої ради при голові районної держадміністрації. Наприкінці 2002 року планується проведення підсумкової науково-практичної конференції з даної проблеми.

Програма фінансується за рахунок бюджетних коштів, виділених для освітньої системи району. Для фінансування окремих проектів будуть залучатися додаткові позабюджетні кошти.

Тривалість програми: 2001–2002 роки.

### **Концепція програми.**

В основі програми «Обличчям до дитини» лежать вихідні теоретичні положення концепції проектно-модульної організації освітніх систем. У даній концепції здійснено поєднання лінійного, системного та синергетичного управлінських підходів.

Гармонійне поєднання внутрішніх сил суб'єктів діяльності та можливостей спеціально створеного нормативно-організаційно-ресурсного середовища дозволяє перетворити цільове управління на саморух об'єкта розвитку до визначеної мети і є гарантією успіху за мінімальних витрат часу і ресурсів.

Цільові проекти та цільові комплексні програми розробляються за прагматичними правилами ринку: чітко визначаються мета, учасники, тривалість та зміст діяльності, наявні ресурси. Вони є ексклюзивними, а тому можуть застосовуватися лише в даному місці та в даний час.

Під функціональним модулем розуміють окремих структурний підрозділ загальної системи, який має складну будову і забезпечує виконання певної роботи або функції. У структурі модуля є нормативно-організаційний комплекс (статут або положення, розклад, режим роботи тощо), технологія як алгоритм діяльності разом із засобами цієї діяльності та кадрове, інформаційне і фінансове забезпечення. Модулі бувають монофункціональними та поліфункціональними.

Змінюючи кількість модулів та їхні функціональні можливості, можна цілеспрямовано формувати структуру системи, а тому й змінювати діапазон завдань, які можна успішно реалізувати за її допомогою.

Для досягнення простої одиничної мети розробляється та здійснюється цільовий проект, у результаті чого об'єкт переводиться з існуючого стану до бажаного, або ж створюється функціональний модуль для забезпечення постійної в часі функції.

Для досягнення складних комплексних завдань розробляють та здійснюють каскадні програми розвитку. Їх реалізація передбачає консолідацію можливостей існуючих, модернізованих та новостворених функціональних модулів, а також залучення ресурсів зовнішнього середовища.

Уміле використання цільових проектів та каскадних програм розвитку дозволяє, не руйнуючи існуючих освітніх систем, добудовувати нові й модернізувати діючі функціональні модулі, забезпечувати їх спрямований розвиток, а тому створює хороші можливості для ефективної та раціональної діяльності з досягнення значно вищих та принципово нових результатів освітньої діяльності.

У даному разі освітній процес розглядається як природний саморух особистості в спеціально впорядкованому середовищі – так званому інституційному освітньому середовищі учня. ІОС учня є продуктом функціонування регіональної системи загальної середньої освіти.

Для успішного прокладання особистістю індивідуальної освітньої траєкторії створюється система взаємин, які стимулюють цей рух, сукупність механізмів і підсистем, котрі створюють необхідні й достатні умови для його здійснення та надають власне освітні (навчання, виховання, розвиток) послуги.

Регіональна система загальної середньої освіти обов'язково має функціональні модулі, які забезпечують стимулювання активності учнів, створення сприятливих умов для здійснення освітньої діяльності, одержання освітньої послуги.

## I. Освітні проекти

### Проект 1. Діагностика особистості учня

**Мета та зміст перетворень:** створення та впровадження в навчальних закладах району індивідуальної соціально-педагогічної та психологічної картки учня.

Картки повинні містити в динаміці повну інформацію про психічні властивості особистості, темперамент, характер, здібності, соціальні ролі; освітні потреби дитини, її батьків, рівень їх задоволення; навчальні досягнення учня, результати участі в олімпіадах, конкурсах, турнірах; індивідуальну освітню траєкторію на трьох рівнях (початкова, базова та старша школа) з урахуванням обов'язкової складової (інваріантна частина) та додаткової складової (варіативна частина) – факультативи, курси за вибором, гуртки, секції тощо.

Зразки таких карток та методичні рекомендації щодо їх ведення повинні бути розроблені до 1 березня 2001 року.

Відповідальність за реалізацію проекту покладається на Центр соціально-педагогічної та психологічної діагностики і моніторингу районного методичного кабінету.

### Проект 2. Старша профільна школа

**Мета та зміст перетворень:** подальший розвиток та модернізацію структури старшої школи системи загальної середньої освіти району як профільної.

Поряд із розвитком існуючої мережі – педагогічного, юридичного, агротехнічного ліцеїв, медико-біологічного та економічного профільних класів, які були створені 1999 року, передбачається особливу увагу

приділити створенню технологічних класів, зокрема інтернатного типу для учнів 10–11-х класів. Формування мережі технологічних класів передбачається здійснювати з обов'язковим одержанням ліцензії на право надання учням – випускникам ЗНЗ першої робітничої професії.

Відповідальність за здійснення проекту покладається на адміністрації навчальних закладів.

### **Проект 3. Районна очно-заочна різнопрофільна школа**

**Мета та зміст перетворень:** вдосконалення навчально-виховного процесу в мережі міжшкільних факультативів, створених для учнів 7–9-х класів сільських шкіл; розроблення відповідного методичного забезпечення (навчальні програми, посібники для учнів та вчителів тощо); розгортання мережі дистанційної освіти шляхом використання факсимільного зв'язку між навчальними закладами (до 1 лютого 2001 року).

Відповідальність за реалізацію проекту покладається на методичний центр районного методичного кабінету та адміністрації навчальних закладів.

### **Проект 4. Центр довузівської підготовки**

**Мета та зміст перетворень:** створення мережі центрів довузівської підготовки для учнів 10–11-х класів навчальних закладів району.

Планується завершити до 1 лютого 2001 року створення, погодження та затвердження навчальних програм, за якими буде здійснюватися навчання, та укласти до 1 квітня 2001 року угоди про співробітництво з вищими навчальними закладами, їхніми факультетами та філіалами з метою здійснення довузівської підготовки груп учнів 10-11-х класів навчальних закладів району.

На підставі укладених угод та результатів вивчення освітніх потреб учнів 10–11-х класів розробити до 10 вересня 2001 року удосконалені робочі навчальні плани мережі центрів довузівської підготовки.

Відповідальність за здійснення проекту покладається на районний методичний кабінет та адміністрації навчальних закладів.

### **Проект 5. Додаткова освіта**

**Мета та зміст перетворень:** розгортання з 1 лютого 2001 року мережі гуртків при сільських навчальних закладах.

Передбачається до 1 лютого 2001 року вивчити потреби в гуртках для учнів 5–9-х класів, їхніх профілях, можливості їх створення (наявність кадрів та стан матеріальної бази); провести конкурси серед навчальних закладів на право відкриття гуртків та ухвалити рішення сесії районної ради щодо додаткового виділення коштів.

Відповідальність за створення необхідного нормативно-організаційного та методичного забезпечення навчального процесу, координацію діяльності мережі гуртків покладається на Ставищенський центр дитячої та юнацької творчості.

#### **Проект 6. Мала академія наук України**

**Мета та зміст перетворень:** створення філій районного осередку МАН України при навчальних закладах району; здійснення координації їхньої діяльності; надання допомоги учням та вчителям у проведенні наукової роботи.

Відповідальність за організацію та координацію роботи філій районного осередку МАН України при навчальних закладах району покладається на Ставищенський центр дитячої та юнацької творчості та методичний центр районного методичного кабінету.

#### **Проект 7. «Координаційна освітня рада»**

**Мета та зміст перетворень:** створення та організація роботи координаційної освітньої ради як головного дорадчого колегіального органу управління освітньою системою адміністративного району.

Відповідальність за здійснення проекту покладається на відділ освіти райдержадміністрації.

#### **Проект 8. Учень року**

**Мета та зміст перетворень:** розроблення в кожному навчальному закладі до 1 березня 2001 року положення про конкурс «Учень року», проведення його експертизи в районному методичному кабінеті до 1 квітня 2001 року та запровадження конкурсу з 1 квітня 2001 року в усіх навчальних закладах району.

У положенні про конкурс повинні бути передбачені заходи морального та матеріального стимулювання переможців щорічного конкурсу та церемонія нагородження на святі «Останнього дзвінка».

Відповідальність за здійснення проекту покладається на адміністрацію навчальних закладів.

#### **Проект 9. Відзнака «За успіхи в освітній діяльності»**

**Мета та зміст перетворень:** запровадження стипендії голови районної державної адміністрації та голови районної ради «За успіхи у навчанні» учням, які стали переможцями та призерами обласних олімпіад з основ наук та обласних і республіканських турів конкурсів-захистів наукових робіт членів МАН України, а також премії «За успіхи в освітній діяльності» вчителям, які підготували цих учнів.

Проект передбачає введення аналогічних стипендій для переможців районного туру олімпіад з основ наук та премій для вчителів, які їх підготували, за рахунок власних коштів навчальних закладів (за наявності таких коштів).

Положення про стипендію та премію готує відділ освіти і подає до районної державної адміністрації до 1 лютого 2001 року.

#### **Проект 10. Турбота**

**Мета та зміст перетворень:** передбачає діагностику, організацію та практичне здійснення постійної логопедичної допомоги дітям, консультування педагогів та батьків; визначення корекційних, психолого-педагогічних засобів запобігання неуспішності дітей з відхиленнями у мовному розвитку; діагностику та створення відповідного нормативно-методичного забезпечення індивідуального навчання учнів із спеціальними потребами.

Відповідальність за здійснення проекту покладається на центр логопедичної допомоги та методичний центр районного методичного кабінету.

#### **Проект 11. Соціально-педагогічна підтримка**

**Мета та зміст перетворень:** створення картотеки дітей шкільного віку, які через соціальні та матеріальні проблеми їхніх сімей не мають можливості постійно відвідувати школу й отримувати якісну освіту, а також удосконалення навчально-виховної роботи в районному дитячому будинку «Світанок».

Відповідальність за здійснення проекту покладається на адміністрацію дитячого будинку «Світанок» та відділ освіти районної державної адміністрації.

#### **Проект 12. Затишок**

**Мета та зміст перетворень:** створення в навчальних закладах району сприятливих санітарно-гігієнічних, естетичних, психологічних умов особистісного комфорту для учнів та працівників.

Передбачається здійснити комплекс заходів щодо забезпечення температурного режиму (будівництво газових міні-котельень), рівня освітленості класних кімнат, підбору гами кольорів у шкільних приміщеннях, їх озеленення та естетичне оформлення; створити куточки відпочинку для учнів тощо.

Кожен навчальний заклад розробляє власний цільовий проект та забезпечує його реалізацію до 1 вересня 2002 року.

Відповідальність за здійснення проекту покладається на адміністрації навчальних закладів.

**Комплексна програма модернізації освітньої системи  
Ставищенського району Київської області «Каскад 2007-2009»**

**Тип програми:** каскадна програма розвитку.

**Об'єкт розвитку:** система освіти Ставищенського району Київської області.

**Термін виконання:** 01.06.2007 р. – 01.06.2009 р.

**Мета програми:** забезпечити спрямований розвиток територіальної освітньої системи в умовах динамічного суспільно-економічного середовища шляхом її структурної перебудови та переведення її складників у новий якісний стан, при якому система одержить нові властивості і стане здатною ефективно виконувати сучасне соціальне замовлення на освіту.

**Особливості ресурсного забезпечення:** програма буде реалізована за рахунок зміни напрямів існуючих ресурсних потоків, залучення нових ресурсів, а також за рахунок додаткових організаційних зусиль, здатних забезпечити реалізацію потенційних можливостей освітньої системи району.

**Концепція програми**

Програма розвитку «Каскад 2007–2009» розроблена з використанням технології проектно-цільового управління розвитком освітніх систем.

У загальному під територіальною освітньою системою слід розуміти освітню систему, яка через діяльність освітніх інститутів (навчальних закладів, їх об'єднань, а також окремих складників), систем забезпечення (інформаційного, методичного, фінансового, матеріально-господарського, транспортного тощо) та органів управління і самоврядування, забезпечує здобуття дошкільної, загальної середньої, позашкільної та професійної освіти дітьми і дорослими, які проживають на даній території.

В режимі функціонування в системі, її складниках та в інформаційно-діяльнісних зв'язках між ними не відбувається жодних якісних перетворень. Управління системою в такому режимі зводиться в основному до управління навчально-виховним процесом, завдяки якому одержують результати освітньої діяльності.

Режим розвитку передбачає перехід системи, її складників та зв'язків між ними у новий якісний стан. Управляти розвитком – означає забез-

печувати спрямований перехід системи, її компонентів та зв'язків між ними до нового якісного стану, добиватись наперед визначених змін.

Важливо глибоко усвідомити, що результатом освітньої діяльності є не одиничний монолітичний продукт, а складна сукупність, інколи навіть внутрішньо суперечлива, результатів освітньої діяльності, досягнутих внаслідок функціонування як цілісної системи, так і її окремих підсистем, модулів, вузлів тощо. У структурі конкретної особистості всі ці результати освітньої діяльності можуть існувати протягом її життя як автономні самодостатні цінності чи взаємоузгоджені між собою. Тому результати функціонування окремих складників освітньої системи є не менш важливими, ніж результати функціонування системи в цілому.

Освітня система є складною соціальною системою. Окремі її складники та підсистеми є автономними організаціями, які мають власні закономірності функціонування та розвитку. Тому процес спрямованого розвитку системи освіти завжди носить конкретний характер, виступає як сукупність процесів створення та запровадження окремих нововведень. В залежності від особливостей конкретного нововведення новий порядок може існувати локально, поширюватись по окремій підсистемі або ж охоплювати всю систему освіти та змінювати її інтегральні властивості.

Методологічною основою концепції спрямованого розвитку є синергетика – міждисциплінарний науковий підхід до вивчення та пояснення процесів розвитку складних систем довільної природи. Синергетика розглядає процес розвитку як послідовність біфуркаційних переходів системи, її складників та зв'язків між ними з одного якісного стану до іншого. У точці біфуркації відбувається процес вибору одного з варіантів поступального руху із спектру потенційно можливих сценаріїв розвитку. Тому з позицій концепції спрямованого розвитку саме в точці біфуркації в управляючій системі з'являється об'єктивна можливість керувати самим процесом розвитку шляхом спонукання її до вибору одного з потенційно можливих напрямків розвитку та розробки конкретного сценарію цього процесу.

З технологічної точки зору така діяльність реалізується як розроблення та здійснення цільових проектів. У даному випадку цільовий проект – це комплекс взаємопов'язаних заходів, спрямованих на переведення конкретного об'єкта з існуючого стану в бажаний або створення нового об'єкта протягом заданого часу за наявності ресурсного обмеження.

Цільовий проект з позицій технології проектно-цільового управління розвитком є носієм нового організаційного порядку, який розгортається в системі в ході її змінювання. Незалежно від величини простору



освітньої системи, на якому поширився новий організаційний порядок, з'являється нова якість, а тому й нові властивості системи (підсистеми) і як наслідок – нові результати освітньої діяльності.

Спроекувати та спрямовано здійснити можливо лише один якісний перехід, тобто відрізок траєкторії розвитку між сусідніми якісними станами. У складній освітній системі таких одиничних переходів в її компонентах та підсистемах протягом обмеженого часового відрізка може відбуватися достатньо багато. Така сукупність одиничних якісних переходів називається каскадом. Упорядковану сукупність цільових проєктів, які забезпечують каскад якісних змін, названо каскадною програмою розвитку.

Реалізація конкретної каскадної програми розвитку не передбачає одержання ідеального кінцевого стану освітньої системи, а є зручним інструментом управління її неперервним і постійним розвитком у конкретних умовах. Після реалізації однієї програми розвитку, аналізу її результатів, зіставлення їх з викликами часу та реальними ресурсами розробляється і здійснюється наступна каскадна програма розвитку. Режим спрямованого розвитку стає неперервним, керованим і водночас природним саморохом системи, яка реформується і якісно змінюється.

Соціальне замовлення на освіту до сучасних територіальних освітніх систем базується на таких вимогах: сучасна територіальна система освіти повинна забезпечувати навчання, виховання та розвиток молоді людини як громадянина суверенної держави, суспільно-економічне життя якої розбудовується на принципах демократії і вільних ринкових відносин, характеризується швидкими і глибокими змінами в усіх сферах життя, вимагає від людини міцного фізичного здоров'я, фундаментальних знань, навичок соціальної комунікації, вміння працювати з великою кількістю невпорядкованої інформації і оперативно приймати на її основі рішення та нести за них персональну відповідальність.

За результатами проведеного проблемного аналізу стану та перспектив подальшого розвитку територіальної освітньої системи встановлюють перелік її нових властивостей, обирається один із трьох можливих рівнів перетворення (збереження, змінення та створення), завдяки якому можна надати системі (її складникам та зв'язкам між ними) нових властивостей.

Як уже зазначалося в концепції програми розвитку, носієм нового організаційного порядку, а тому і нових властивостей системи і її складників є цільовий проєкт. Для зручності використання великої кількості цільових проєктів, які входять до складу каскадної програми розвитку, запропоновано спеціальну систему їх маркування (рис. 5.2).

## **Цільові проекти**

### **ЦП 1, 2, 3, 4.1.2.2 «Рада директорів районного освітнього округу»**

Мета: створити раду директорів районного освітнього округу (РОО) як колегіальний орган координації і кооперації діяльності навчальних закладів і освітніх установ району.

Зміст перетворень: розроблення та затвердження положення про раду директорів РОО, визначення її функцій, повноважень та регламенту роботи; затвердження складу ради директорів РОО та здійснення організаційних заходів щодо початку її роботи.

Термін: 01.09.07 р. – 01.11.07 р.

### **ЦП 1, 2, 3, 4.1.2.2 «Педагогічна конференція районного освітнього округу»**

Мета: створити педагогічну конференцію районного освітнього округу як колегіальний орган управління освітньою системою району.

Зміст перетворень: розроблення та затвердження положення про педагогічну конференцію районного освітнього округу; організаційна робота з проведення першого завдання педагогічної конференції РОО.

Термін: 01.09.07 р. – 15.11.07 р.

### **ЦП 1, 2, 3, 4.1.2.3 «Громадська рада районного освітнього округу (РОО)».**

Мета: створити громадську раду районного освітнього округу як колегіальний орган управління РОО.

Зміст перетворень: розроблення та затвердження положення про громадську раду РОО, до складу якої ввійдуть представники громад населених пунктів та сільських рад; організаційні заходи щодо формування складу громадської ради РОО та проведення першого її засідання.

Термін: 01.09.07 р. – 15.11.07 р.

### **ЦП 1, 2, 3, 4.1.3.3 «Управління районним освітнім округом»**

Мета: створити центральний орган управління районним освітнім округом.

Зміст перетворень: розроблення та затвердження тимчасового положення про управління районним освітнім округом; пошук організаційних форм та змістового наповнення діяльності управління освітнім округом у рамках діючої нормативно-правової бази.

Термін: 01.09.07 р. – 15.01.08 р.

**ЦП 2.1.2.3 «Комп'ютеризоване робоче місце керівника (КРМК)».**

Мета: обладнати в усіх загальноосвітніх навчальних закладах району комп'ютеризовані робочі місця керівника.

Зміст перетворень: придбання обладнання КРМК; придбання програмного забезпечення; навчання керівників (директорів шкіл та їх заступників) з питань ефективного використання КРМК.

Термін: 01.09.07 р. — 01.06.08 р.

**ЦП 1, 2, 3, 4.1.2.3 «ІКМ «Освіта»**

Мета: створити районну інформаційну комп'ютерну мережу (ІКМ) «Освіта».

Зміст перетворень: придбання обладнання; створення центрального сервера та розроблення режиму роботи мережі; придбання програмного забезпечення; навчання персоналу з питань ефективного використання ІКМ «Освіта».

Термін: 01.01.07 р. — 01.07.08 р.

**ЦП 2.2.1.1.1 «Старша профільна школа»**

Мета: зберегти та удосконалити мережу профілів навчання в старшій школі освітньої системи району.

Зміст перетворень: здійснення організаційних заходів щодо збереження існуючих 8 академічних та 8 технологічних профілів навчання; удосконалення системи діагностики освітніх запитів учнів 8–9 класів щодо профільного навчання в старшій школі; запровадження різноманітних форм одержання профільної освіти в старшій школі (класи, групи, очно-заочна та дистанційна форма навчання тощо).

Термін: 01.09.07 р. — 01.09.08 р.

**ЦП 2.2.1.1 «РОЗРШ»**

Мета: зберегти та удосконалити районну очно-заочну різнопрофільну школу (РОЗРШ) як мережу міжшкільних факультативів для учнів 7–9 класів.

Зміст перетворень: здійснення організаційних заходів щодо збереження та розвитку мережі міжшкільних факультативів, які діють на базі опорних навчальних закладів; створення навчально-методичного забезпечення діяльності РОЗРШ; створення системи сертифікації навчальних досягнень учнів, які відвідують міжшкільні факультативи.

Термін: 01.09.07 р. — 15.09.08 р.

#### **ЦП 2.2.1.1 «ЦДП»**

Мета: зберегти та модернізувати мережу центрів довузівської підготовки (ЦДП) при опорних навчальних закладах для учнів 10-11 класів.

Зміст перетворень: здійснення організаційних заходів щодо збереження та розвитку мережі ЦДП; укладання нових угод про співпрацю між опорними загальноосвітніми закладами і вищими навчальними закладами; сертифікація навчальних досягнень учнів, які відвідують центри довузівської підготовки.

Термін: 01.09.07 р. — 15.09.08 р.

#### **ЦП 4.2.1.1 «Перша робітнича професія»**

Мета: зберегти та удосконалити мережу освітніх модулів, які забезпечують здобуття учнями 10–11 класів першої робітничої професії.

Зміст перетворень: організаційні заходи щодо збереження та розвитку професійного навчання учнів старших класів; розроблення системи постійного моніторингу освітніх потреб учнів; діяльність навчальних закладів щодо одержання ліцензій на здійснення професійної підготовки учнів; укладання угод з коледжами, технічними ліцеями та ПТУ щодо створення в навчальних закладах району навчальних груп старшокласників, які здобувають першу робітничу професію; створення навчально-технічної бази професійного навчання.

Термін: 01.09.07 р. — 01.09.08 р.

#### **ЦП 2.2.1.2 «Інклюзивне навчання»**

Мета: розробити організаційно-методичне забезпечення процесів здобуття освіти дітьми з порушеннями психофізичного розвитку спільно із здоровими однолітками.

Зміст перетворень: забезпечення навчальних закладів відповідною інструктивно-методичною літературою; створення системи підвищення педагогічної майстерності вчителів, які навчають дітей з порушеннями психофізичного розвитку; розроблення методичних рекомендацій з проведення навчальних занять; створення інформаційного банку даних про дітей, для яких організоване інклюзивне навчання.

Термін: 01.09.07 р. — 01.09.08 р.

#### **ЦП 2.2.1.2 «Індивідуальне навчання»**

Мета: розробити організаційно-методичне забезпечення здобуття дітьми загальної середньої освіти шляхом індивідуального навчання.

Зміст перетворень: забезпечення навчальних закладів інструктивно-нормативною літературою; розроблення методичних рекомендацій з

питань навчання, виховання та соціалізації дітей, для яких організоване індивідуальне навчання; створення та організація роботи районного методичного об'єднання вчителів, які здійснюють індивідуальне навчання; створення інформаційного банку даних про дітей, які навчаються індивідуально; розроблення системи контролю за ходом та результатами індивідуального навчання.

Термін: 01.09.07 р. — 01.06.09 р.

### **ЦП 2, 3, 7.1.3 «Соціалізація»**

Мета: розробити систему цільової соціалізації випускників загальноосвітніх навчальних закладів.

Зміст перетворень: розроблення програми інформаційно-практичного спецкурсу для учнів 11 класів з питань цільової соціалізації, яка передбачила б формування у випускників шкіл сукупності рис соціальної адаптованості; створення посібника та методичних рекомендацій; запровадження з 2008—2009 н. р. навчального курсу «Соціалізація» (34 год.) в 11 класі в усіх загальноосвітніх навчальних закладах району. У програмі курсу передбачити розкриття змісту з таких орієнтовних інформаційних блоків: основи ринкових відносин (інфляція, кредити, субсидія, іпотека, позика, пільги, інвестиція тощо); форми власності, види страхування тощо; права і обов'язки абітурієнта, призовника, пацієнта, споживача, громадянина, затриманого міліцією тощо; супротив будь-яким видам насильства та шахрайства тощо.

Термін: 01.01.08 р. — 01.09.08 р.

### **ЦП 3, 4.2, 3.1.3 «Свідомий вибір»**

Мета: розробити та запровадити у 8—9 класах загальноосвітніх навчальних закладів району інформаційно-пізнавальний курс із питань підготовки учнів до свідомого вибору професії.

Зміст перетворень: розроблення програми курсу «Свідомий вибір», де передбачається ознайомлення учнів з такими орієнтовними темами: типи, класи та групи професій; основи діагностики інтересів, нахилів, здібностей та професійної придатності; підприємства та служби в умовах ринку; шляхи здобуття професійної освіти. Створення посібника та методичних рекомендацій для педагогів. Проведення серії інструктивно-методичних семінарів.

Організація викладання курсу «Свідомий вибір» класними керівниками 8—9 класів за рахунок організаційних годин класного керівника (1 раз на місяць).

Термін: 01.01.08 р. — 01.09.08 р.

### **ЦП 2, 3.3.1, 2, 3.2 «Музей»**

Мета: створити в кожному навчальному закладі один або кілька музеїв.

Зміст перетворень: розроблення концепцій шкільних музеїв; збір експонатів; ремонт приміщень та оформлення експозицій; паспортизація музеїв; включення шкільних музеїв у структуру виховних систем навчальних закладів; організація пошукової та дослідницької роботи.

Термін: 01.01.08 р. — 01.01.09 р.

### **ЦП 2.3.1, 2, 3.3 «Шкільна газета»**

Мета: створити в кожному загальноосвітньому навчальному закладі шкільну газету як інформаційний орган для учнів, вчителів, батьків та громадськості населеного пункту.

Зміст перетворень: розроблення концепції та установчих документів шкільних газет; створення редколегій; забезпечення комп'ютерною та копіювальною технікою; створення систем забезпечення газетою потенційних читачів та зворотного зв'язку з ними.

Термін: 01.10.07 р. — 01.09.08 р.

### **ЦП 2.7, 9.1.3 «Ігрова кімната»**

Мета: створити в кожному навчальному закладі одну або кілька ігрових кімнат.

Зміст перетворень: ремонт та обладнання приміщень; закупівля та виготовлення ігрового обладнання; створення ігрових зон; розроблення та запровадження методичних рекомендацій щодо функціонування ігрових кімнат.

Термін: 01.09.07 р. — 01.09.08 р.

### **ЦП 2.4.1.3 «Здоров'я»**

Мета: забезпечити дотримання вимог принципу здоров'язбереження під час організації навчально-виховного процесу з учнями.

Зміст перетворень: розроблення системи контролю за станом здоров'я учнів загальноосвітніх навчальних закладів; розроблення механізмів постійного врахування стану здоров'я учнів при організації навчально-виховного процесу; створення в кожній школі медичного кабінету та організація його роботи; введення посади медичної сестри в кожному загальноосвітньому навчальному закладі; організація інформаційно-методичної роботи з педагогами з питань здоров'язбереження учнів.

Термін: 01.09.07 р. — 01.06.09 р.

**ЦП 2.9.1.2 «Учнівська парта»**

Мета: забезпечити кожного учня зручною партою.

Зміст перетворень: модернізація наявних учнівських парт та їх маркування; придбання нових парт; розроблення та запровадження у кожному загальноосвітньому навчальному закладі механізму забезпечення учнів партами відповідно до санітарно-гігієнічних норм.

Термін: 01.09.07 р. — 01.01.08 р.

**ЦП 1, 2, 3, 4.7.2.3 «Методична скарбниця»**

Мета: створити банк даних про наявну педагогічну, психологічну і методичну літературу в навчальних закладах та в педагогічних працівників району.

Зміст перетворень: створення електронного каталогу літератури і реєстру передплатних видань, які надходять до навчальних закладів та педагогів району; розроблення механізмів систематичного інформаційного поновлення каталогу; створення механізмів доступу до інформації через ІКМ «Освіта» або Інтернет, обміну потрібними матеріалами.

Термін: 01.01.08 р. — 01.09.08 р.

**ЦП 1, 2, 3, 4.6, 7.2.3 «Педагогічний експеримент»**

Мета: залучити педагогічну громадськість до проведення в навчальних закладах дослідно-експериментальної роботи.

Зміст перетворень: ознайомлення педагогів району з нормативно-законодавчою базою інноваційної діяльності в освітній сфері; здійснення теоретичної і практичної підготовки вчителів до проведення наукових досліджень; укладання угод з науковими установами щодо забезпечення наукового консультування; розроблення системи стимулювання вчителів та педагогічних колективів щодо здійснення експериментальних досліджень.

Термін: 01.01.07 р. — 01.06.09 р.

**ЦП 1.7.2.3 «Еврика»**

Мета: розробити навчально-пізнавальний курс «Еврика» з розвитку винахідницьких здібностей у дітей 5-річного віку, які відвідують дошкільний навчальний заклад (ДНЗ).

Зміст перетворень: розроблення програми курсу «Еврика» та посібника для вихователів дошкільних навчальних закладів; організація навчання вихователів ДНЗ з питань викладання курсу «Еврика» в кількох

ДНЗ району; розроблення методичних рекомендацій з питань впровадження курсу «Еврика» в усіх ДНЗ району.

Термін: 01.06.07 р. – 01.06.09 р.

#### **ЦП 1, 2, 3, 4.7.2.3 «Лабораторія ЕЗН»**

Мета: створити при районному методичному кабінеті лабораторію електронних засобів навчання (ЕЗН), яка повинна здійснювати пропаганду, розроблення та впровадження інформаційних технологій у навчально-виховний процес.

Зміст перетворень: розроблення положення про лабораторію ЕЗН; формування штатів; придбання обладнання; організація роботи лабораторії (консультування та навчання педагогів району); виготовлення електронних засобів; розроблення педагогічних методик застосування електронних засобів в управлінні освітою, навчанні, вихованні та розвитку учнів; пропаганда електронних засобів навчання.

Термін: 01.06.07 р. – 01.07.08 р.

#### **ЦП 1, 2, 3.9.1, 3.2 «Ландшафт»**

Мета і основні завдання: створити функціонально та естетично довершені ландшафти навчальних закладів.

Зміст перетворень: розроблення проектів упорядкування шкільних територій; прокладання доріжок, оформлення газонів, створення квіткових клумб, насадження дерев, кущів; організація та проведення конкурсу на кращий дизайн ландшафту.

Термін: 01.06.07 р. – 01.10.09 р.

#### **ЦП 1, 2.9.2.2 «Спортивний інвентар»**

Мета: зміцнити матеріальну базу спортивних залів навчальних закладів.

Зміст перетворень: придбання нового спортивного інвентарю; виготовлення саморобного спортивного обладнання; ремонт та переобладнання зовнішніх спортивних майданчиків.

Термін: 01.06.07 р. – 01.09.08 р.

#### **ЦП 2, 3.9.2.2 «Шкільна майстерня»**

Мета: забезпечити шкільні майстерні сучасними інструментами.

Зміст перетворень: придбання для всіх шкільних майстерень електромеханічних інструментів (дрилів, лобзиків, фрезерів, шліфувальних машин тощо); комплектування інструментами робочих



місць учнів; забезпечення шкільних майстерень витратними матеріалами.

Термін: 01.01.08 р. — 01.09.08 р.

#### **ЦП 1, 2.9.2.2 «Їдальня»**

Мета: створити сучасну технологічну базу шкільних їдалень.

Зміст перетворень: заміна старого енерговитратного обладнання сучасним обладнанням меншої потужності (придбання побутових холодильників, морозильних камер, електроплит, водонагрівачів і ін.); придбання та модернізація меблів; придбання посуду; ремонт та обладнання приміщень системами водопостачання та каналізації; ремонт та естетичне оформлення шкільних їдалень.

Термін: 01.06.07 р. — 01.01.08 р.

#### **ЦП 2.9.2.2 «Шкільна бібліотека»**

Мета: оновити матеріальну базу шкільних бібліотек.

Зміст перетворень: обладнання шкільних бібліотек комп'ютерами з доступом до мережі Інтернет; придбання сучасної довідково-енциклопедичної літератури; обладнання робочого місця бібліотекаря.

Термін: 01.01.08 р. — 01.01.09 р.

#### **ЦП 2.7, 9.2.3 «МКК»**

Мета: створити в кожному загальноосвітньому навчальному закладі мобільний комп'ютерний комплекс (МКК)

Зміст перетворень: придбання обладнання для створення в кожному загальноосвітньому навчальному закладі мобільного комп'ютерного комплексу, до складу якого входить комп'ютер, принтер, сканер, модем, мультимедійний проектор і який розміщується на візку та може перевозитись до різних навчальних кабінетів; навчання педагогів з питань ефективного використання МКК.

Термін: 01.10.07 р. — 01.06.08 р.

#### **ЦП 1, 2.10.1.2 «Патронат»**

Мета: створити в кожному загальноосвітньому навчальному закладі систему соціально-педагогічного патронату.

Зміст перетворень: забезпечення навчальних закладів інструктивно-методичною літературою з даних питань; створення бази даних про всіх неповнолітніх, які знаходяться в складних соціальних умовах і потре-

бують особливої уваги та захисту; освоєння механізмів постійної взаємодії навчальних закладів із органами та службами соціально-правового захисту неповнолітніх; навчання педагогів та поширення передового педагогічного досвіду з даних напрямів діяльності; координація діяльності навчальних закладів із районним дитячим будинком «Світанок».

Термін: 01.06.07 р. – 01.12.08 р.

### **Прикінцеві положення**

Кожна наступна програма розвитку освітньої системи має враховувати результати реалізації попередніх програм. Зокрема, програма розвитку «Каскад 2007–2009» розроблена з урахуванням досягнень реалізованої в попередні роки програми «Обличчям до дитини», завдяки якій вдалося створити в Ставищенському районі районний освітній округ як цілісне збагачене освітнє становище сільської дитини.

Після проведення процедури затвердження програми розвитку, яку доцільно здійснювати на засіданні колегії відділу освіти або сесії районної ради, створюються творчі групи педагогів, які протягом 1–2 місяців розробляють повні текстові варіанти зазначених цільових проєктів. До їх змісту обов'язково включають опис технології, яку обрано для досягнення мети проєкту, створеної самостійно або запозиченої з педагогічної літератури чи практики; кадрове, нормативно-правове, фінансове, матеріально-технічне забезпечення; комплекс конкретних організаційних заходів (дій). Повністю підготовлені проєкти зручно позначати знаком «+» після літер ЦП, тобто знаком «ЦП+».

ЦП+ обов'язково проходять експертизу щодо їх якості на засіданнях робочої групи з розроблення програми розвитку. Після цього повністю розроблені цільові проєкти затверджують наказами відділу освіти, вони є обов'язковими для виконання.

Програма розвитку, в тому числі і повністю розроблені цільові проєкти, направляються в усі навчальні заклади та установи освіти, де вони використовуються під час розроблення перспективних та річних планів роботи.

**Інститут педагогіки АПН України  
Лабораторія управління освітніми закладами  
Відділ освіти Ставищенської РДА Київської області**

**Експериментальні матеріали**

***Індивідуальна соціально-педагогічна  
та психологічна картка учня***

П.І.Б. \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

номер особової справи

**Ставище-2001**

1. Загальні відомості про учня

Фото 1–2 клас
------------------

Фото 5–9 клас
------------------

Прізвище \_\_\_\_\_

Ім'я \_\_\_\_\_

По батькові \_\_\_\_\_

Рік, число, місяць народження \_\_\_\_\_

Назва навчального закладу \_\_\_\_\_

Область \_\_\_\_\_

Район \_\_\_\_\_

Село (селище) \_\_\_\_\_

Причини переходу до іншого навчального закладу \_\_\_\_\_

Область \_\_\_\_\_

Район \_\_\_\_\_

Село (селище) \_\_\_\_\_

Причини переходу до іншого навчального закладу \_\_\_\_\_

Домашня адреса учня

1. \_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_

1.1. Стан здоров'я (заповнюється на підставі даних медичної картки; вказується діагноз, наявність хронічних захворювань. Зміни та доповнення вносяться щорічно на підставі медичних оглядів) \_\_\_\_\_

Зір \_\_\_\_\_

Слух \_\_\_\_\_

Опорно-рухова система \_\_\_\_\_

Вади мовлення \_\_\_\_\_

Кризові та психотравмуючі ситуації в житті дитини \_\_\_\_\_

1.2. Дані про сім'ю та особливості сімейного виховання

Батько (П.І.Б., рік народження, освіта, місце роботи) \_\_\_\_\_

Мати (П.І.Б., рік народження, освіта, місце роботи) \_\_\_\_\_

Інші члени сім'ї (рік народження) \_\_\_\_\_

Матеріальні умови: незадовільні, задовільні, добрі (*підкреслити*)

Умови для навчальних занять у сім'ї: незадовільні, задовільні, добрі (*підкреслити*)

1.3. Інформація про дошкільний заклад, який відвідував (ла) \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2. Психолого-педагогічна готовність до школи (*заповнюється під час вступу дитини до 1-го класу*)

2.1. Психологічне обстеження

<i>Мотиваційна готовність</i>	<i>Інтелектуальна готовність</i>	<i>Особистісна готовність</i>

Загальний рівень готовності: високий, середній, низький (*підкреслити*) \_\_\_\_\_

Рекомендації психолога \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2.2. Педагогічне обстеження

Читання \_\_\_\_\_

Письмо \_\_\_\_\_

Лічба: від 1 до 10; 10–50; 10–100 і далі (*підкреслити*) \_\_\_\_\_

Рекомендації вихователя дошкільного навчального закладу \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3. Особливості психічної адаптації в шкільному середовищі

3.1. Рівень психічної адаптації учня до навчальної діяльності в школі, характерний:

— для 1-го кл.:

високий, середній, низький (*підкреслити та конкретизувати*) \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

— для 5-го кл.:

повна адаптація, виражений рівень адаптації, помірний рівень адаптації, початковий рівень адаптації, відсутність адаптації (*підкреслити та конкретизувати*) \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

— для 10-го кл.:

повна адаптація, виражений рівень адаптації, помірний рівень адаптації, початковий рівень адаптації, відсутність адаптації (*підкреслити та конкретизувати*) \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## 4. Особливості когнітивної (пізнавальної) сфери

Пізнавальна сфера	3-й кл.	7-й кл.	9-й кл.	12-й кл.
Рівень розумового розвитку				
Пам'ять				
Увага				
Мислення				

## 5. Соціально-психологічна характеристика

Соціальний статус у класному колективі (заповнюється до 1 квітня поточного року)

Статус Клас	Лідер	Популярний	Мало-популярний	Ізольований
1-й кл.				
2-й кл.				
4-й кл.				
5-й кл.				
8-й кл.				
9-й кл.				
10-й кл.				
12-й кл.				





6.3. Інтереси та спеціальні здібності (заповнюється до 1 квітня поточного року)

Клас	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
	Інтереси та здібності											
Навчальні												
Трудові												
Ігрові												
Спортивні												
Правові												
Наукові												
Математичні												
Фізичні												
Хімічні												
Біологічні												
Екологічні												
Конструктивно-технічні												
Технологічні												
Організаційні												
Економічні												
Мовні (лінгвістичні)												
Літературні												
Педагогічні												
Психологічні												
Образотворчі												
Вокальні												
Музично-виконавські												
Хореографічні												
Акторські												

#### 6.4. Особливості характеру учня

*Риси характеру, у яких виявляється ставлення до себе*

Риси характеру	Рівні											
	високий (7–9 б.)				середній (4–6 б.)				низький (1–3 б.)			
	1-й кл.	5-й кл.	9-й кл.	12-й кл.	1-й кл.	5-й кл.	9-й кл.	12-й кл.	1-й кл.	5-й кл.	9-й кл.	12-й кл.
Впевненість у собі												
Самоповага												
Незалежність												
Самокритичність												
Адекватна самооцінка												

*Риси характеру, у яких виявляється ставлення особистості до людей*

Риси характеру	Рівні											
	високий (7–9 б.)				середній (4–6 б.)				низький (1–3 б.)			
	1-й кл.	5-й кл.	9-й кл.	12-й кл.	1-й кл.	5-й кл.	9-й кл.	12-й кл.	1-й кл.	5-й кл.	9-й кл.	12-й кл.
Дбайливість												
Щирість												
Невимушеність												
Чарівність												
Стриманість												
Емпатія (співпереживання)												
Толерантність (терпимість)												

## Риси характеру, у яких виявляється ставлення до праці

Риси характеру	Рівні											
	високий (7–9 б.)				середній (4–6 б.)				низький (1–3 б.)			
	1-й кл.	5-й кл.	9-й кл.	12-й кл.	1-й кл.	5-й кл.	9-й кл.	12-й кл.	1-й кл.	5-й кл.	9-й кл.	12-й кл.
Акуратність												
Старанність												
Ретельність												
Ощадливість												
Сумлінність												
Ініціативність												
Відповідальність												

## Вольові риси характеру

Риси характеру	Рівні											
	високий (7–9 б.)				середній (4–6 б.)				низький (1–3 б.)			
	1-й кл.	5-й кл.	9-й кл.	12-й кл.	1-й кл.	5-й кл.	9-й кл.	12-й кл.	1-й кл.	5-й кл.	9-й кл.	12-й кл.
Схильність до ризику												
Активність												
Завзятість												
Наполегливість												
Висока самоорганізація												
Здатність до самокерування												

7. Індивідуальна освітня траєкторія

III ступінь Старша школа	12-й кл.					
	11-й кл.					
	10-й кл.					
	9-й кл.					
	Тип закладу					
II ступінь Основна школа	8-й кл.					
	7-й кл.					
	6-й кл.					
	5-й кл.					
	Тип закладу					
I ступінь Початкова школа	4-й кл.					
	3-й кл.					
	2-й кл.					
	1-й кл.					
Базовий компонент освіти (інваріантна складова річного навчального плану)	факультативи	курси за вибором	гуртки	секції		
	варіативний компонент освіти,					

Продовження розділу 7

		позашкільна (додаткова) освіта				

8. Участь у загальношкільних, районних та регіональних освітніх заходах

Захід Клас	Олімпіади	Конкурси	Турніри	Змагання	Мала академія наук України
1-й кл.					
2-й кл.					
3-й кл.					
4-й кл.					
5-й кл.					
6-й кл.					
7-й кл.					
8-й кл.					
9-й кл.					
10-й кл.					
11-й кл.					
12-й кл.					

## 9. Професійна спрямованість учня

## 9.1. Визначення професійної спрямованості

Тип професії	7-й кл.	8-й кл.	9-й кл.	12-й кл.
Людина – людина				
Людина – знак				
Людина – техніка				
Людина – художній образ				
Людина – природа				

## 9.2. Типологія особистості та привабливе професійне середовище

Реалістичний, інтелектуальний, соціальний, конвенціональний, діловий, артистичний (*підкреслити*).

## 9.3. Домінуючі ціннісні орієнтації

Термінальні	Інструментальні
1.	1.
2.	2.
3.	3.
4.	4.
5.	5.
6.	6.
7.	7.
8.	8.
9.	9.

10. Навчальні досягнення учня (заповнюється на основі особової справи учня)

Назва предметів	Навчальні роки і класи											
	200_р	200_р	200_р	200_р	200_р	200_р	200_р	200_р	200_р	200_р	200_р	200_р
	__кл.	__кл.	__кл.	__кл.	__кл.	__кл.	__кл.	__кл.	__кл.	__кл.	__кл.	__кл.
1. Українська мова												
2. Українська література												
3. Іноземна мова												
4. Зарубіжна література												
5. Математика												
6. Основи інформатики												
7. Історія України												
8. Всесвітня історія												
9. Правознавство												
10. Географія												
11. Природознавство (рідний край)												
12. Біологія												
13. Фізика												
14. Хімія												
15. Музика												
16. Образотворче мистецтво												
17. Фізкультура												
18. ДПЮ												
19. Трудове навчання												
20. Охорона безпеки життєдіяльності учнів												
Факультативи, курси за вибором												
Пропущено занять												
З них без поважних причин												



11. Додаткова інформація (заповнюється в кінці навчального року)

1-й кл.	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
2-й кл.	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
3-й кл.	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
4-й кл.	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
5-й кл.	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
6-й кл.	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

7-й кл.	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
8-й кл.	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
9-й кл.	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
10-й кл.	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
11-й кл.	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
12-й кл.	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

---

12. Інформація про здобуття освіти та працевлаштування:

а) через 2 роки після закінчення середнього загальноосвітнього навчального закладу \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

б) через 7 років після закінчення середнього загальноосвітнього навчального закладу \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

### **13. Інструкція до заповнення «Індивідуальної соціально-педагогічної та психологічної картки учня»**

Наведені нижче інструктивні матеріали є частиною Методичних рекомендацій до заповнення Індивідуальної соціально-педагогічної та психологічної картки учня, які містять у своїх додатках повний опис названих методик. Вони разом із наведеними літературними джерелами дають повне уявлення про особливості заповнення Індивідуальної соціально-педагогічної та психологічної картки для учня (далі Картки).

Усі записи в Картці ведуться розбірливим почерком без скорочень. У 1–2-х та 5–9-х класах до неї вклеюють фотографії учня.

Відповідальність за ведення Картки покладається на вчителів початкових класів та класних керівників. При їх зміні Картки передаються на підставі акту передачі. Картки всіх учнів навчального закладу зберігаються разом у кабінеті директора школи.

Усі педагогічні працівники навчального закладу можуть вільно користуватися інформацією, яка міститься в Картках, за умови дотримання ними принципів педагогічної й психологічної етики. Рекомендації щодо заповнення розділів 1–12 подано нижче.

Розділ 1. Загальні відомості про дитину. У загальних відомостях вказуються повністю прізвище, ім'я, по батькові, рік народження, навчальний заклад, дані про перехід та причини переходу до іншого навчального закладу, домашня адреса.

Інформація про стан здоров'я заповнюється за участю медичної сестри на підставі медичного огляду дитини. Вади мовлення, якщо такі є, фіксуються після обстеження логопедом (шкільним або районним). Відомості про кризові та психотравмуючі ситуації в житті дитини записуються на підставі бесід з батьками або учнем.

У підрозділі 1.2. записуються прізвище, ім'я, по батькові, рік народження, освіта, місце роботи батьків та інших членів сім'ї. На підставі відвідувань учнів удома та бесід з батьками визначаються матеріальні умови та умови для навчальних занять у сім'ї. За потреби вносяться зміни в попередні записи.

Розділ 2. Психолого-педагогічна готовність до навчання в школі. У підрозділі «Психологічне обстеження» записуються результати

діагностики мотиваційної готовності за методикою «Ставлення дитини до навчання в школі» [6, с. 38–46], інтелектуальної готовності за методикою Керна-Йїрасека [9, с. 38–46; 1, с. 12–18], особистісної готовності дитини до навчання в школі за методикою «Сходинки» [3, с. 8]. Вказується загальний рівень готовності.

У підрозділ «Педагогічне обстеження» вносяться дані про педагогічну готовність дитини до навчання в школі відповідно до вимог програми виховання й навчання дітей дошкільного віку «Дитина» [4, с. 228–229, с. 239–241].

У «Рекомендаціях психолога і вихователя» записуються загальні рекомендації щодо майбутнього навчання дитини в школі. Записи робляться під час вступу дитини до 1 класу або за результатами вивчення готовності до навчання по закінченні дошкільного закладу.

Розділ 3. Особливості психічної адаптації в шкільному середовищі. За методикою «Вивчення психічної адаптації учня до навчальної діяльності в школі» [8, с. 4; 11, с. 77–92] визначається рівень адаптації учнів 1 класу (високий, середній, низький) та 5 і 10 класу (повна адаптація, добре виражений рівень адаптації, відсутність адаптації). Результати дослідження вносяться до даного розділу в грудні поточного року.

Розділ 4. Особливості когнітивної (пізнавальної) сфери. Когнітивна (пізнавальна) сфера визначається у 3, 7, 9, 11-х класах до 1 грудня поточного року. Для діагностики рівня розумового розвитку учнів 3 класу використовується методика Е. Замбіявічене [2, с. 29–34], у 7–11-х класах ШТРР [13, с. 50 – 66]. Вивчення особливостей розвитку пам'яті проводиться в 3 класі за методиками: «Визначення об'єму короткотривалої зорової пам'яті» [6, с. 181], «Оцінка об'єму короткотривалої слухової пам'яті» [6, с. 185], у 7–12-х класах – за методиками: «Діагностика слухової пам'яті» [13, с. 71], «Діагностика зорової пам'яті» [13, с. 72]. Вивчення особливостей уваги проводиться в 3 класі за методиками «Визначення продуктивності і стійкості уваги» [6, с. 176], «Визначення об'єму уваги» [6, с. 178], у 7–12-х класах – за методиками: «Визначення особливостей концентрації уваги» [13, с. 67], «Визначення особливості розподілу уваги» [13, с. 69], «Визначення обсягу уваги» [13, с. 68], «Визначення особливості переключення уваги» [13, с. 69]; вивчення особливостей розвитку

мислення проводиться в 3 класі за методиками: «Визначення понять, причин, виявлення подібності і розбіжності в об'єктах» [6, с. 198], «Уміння рахувати усно» [6, с. 206], у 7–12-х класах – за методиками «Швидкість перебігу мислення» [15, с. 91], і «Просторова кмітливість» [15, с. 94]. Рівень креативності (творчого мислення) визначається за методикою «Опитувальник креативності Джонсона» [12, с. 8].

Розділ 5. Соціально-психологічна характеристика. У підрозділ «Соціальний статус учня в класному колективі» на перетині напрямків «клас» (1, 2, 4...11-й кл.) та «статус» (лідер, популярний, малопопулярний, ізольований) до 1 квітня поточного року фіксуються знаком «+» або кольором (лідер – зелений колір, популярний – синій, малопопулярний – жовтий, ізольований – червоний) результати соціометричного дослідження [2, с. 333–338], тобто вказується місце учня в системі міжособистісних стосунків.

Розділ 6. Індивідуальні психологічні особливості. Підрозділ 6.1. «Домінуючий тип темпераменту» заповнюється в 6 класі (березень поточного року) за методикою Г. Айзенка [2, с. 229]. Результати діагностики заносяться в таблицю 6.2. «Властивості темпераменту та їх прояв» [10, с. 46].

Інтереси і спеціальні здібності визначаються протягом усього періоду навчання учня в навчальному закладі на основі спостережень, аналізу продуктів діяльності, бесід з учнем, з батьками, педагогами-предметниками, керівниками гуртків, факультативів, курсів за вибором. Наявний рівень інтересів та здібностей фіксують до 1 квітня кожного поточного року і відмічають знаком «+», якщо певна якість має місце, і «++», якщо вона особливо виражена, або ж зафарбовується клітинка, відповідно жовтим або червоним кольором.

У підрозділ 6.4. вносяться особливості характеру учня, що виявляють ставлення до себе, до людей, до праці, та вольові риси на основі результатів спостереження за діяльністю й поведінкою учня, аналізу результатів його діяльності в процесі щоденного ділового і дружнього спілкування з ним. Визначається низький, середній і високий рівень сформованості тієї чи іншої риси характеру учня в 1 кл., за період 2–5-х класів, 6–9-х класів, 10–12-х класів.

Розділ 7. Індивідуальна освітня траєкторія. Підрозділ «Індивідуальна освітня траєкторія» заповнюється вчителем початкових класів

(1–4 кл.) та класним керівником (5–11 кл.) на 1 квітня кожного поточного року. Клітинка на перетині горизонтального рядка «клас» та вертикального стовпчика «факультатив», «гурток» тощо по горизонталі ділиться на дві частини. Верхня частина, у свою чергу, теж поділяється навпіл вертикальною лінією. У верхній правій частині фіксуються потреби учня (за результатами анкетування наприкінці попереднього року навчання), у верхній лівій – потреби батьків (за результатами анкетування наприкінці попереднього року навчання), й у нижній частині клітинки записуються факультативи, курси за вибором, гуртки, секції, які учень відвідував протягом поточного навчального року. Інформація у верхній частині клітинки (потреби учнів і батьків) дозволяє адресно сформувати мережу факультативів, гуртків тощо на поточний навчальний рік. Інформація у нижній частині клітинки дозволить визначити рівень задоволення освітніх потреб учнів та їхніх батьків у відсотках.

Розділ 8. Участь у загальношкільних, районних та регіональних освітніх заходах. У розділі 8 на перетині вертикальних і горизонтальних напрямів протягом навчального року записується назва заходу, дата та результати участі в ній.

Розділ 9. Професійна спрямованість учня. У розділі 9 подається інформація про професійну спрямованість учня, визначену за методикою ДДО Е. Клімова [4, с. 150], типологія особистості та привабливе професійне середовище за методикою Д. Голланда [11, с. 33], домінуючі ціннісні орієнтації – за методикою М. Рокича [4, с. 140].

Розділ 10. Навчальні досягнення учня. У розділі 10 записують підсумкові оцінки з навчальних предметів та факультативів, вказують загальну кількість пропущених занять, зокрема без поважних причин.

Розділ 11. Додаткова інформація. Додаткову інформацію записують за потреби вчителя початкових класів, класний керівник, психолог навчального закладу.

Розділ 12. Інформація про здобуття освіти та працевлаштування. У даний розділ вноситься інформація про здобуття освіти та працевлаштування через два та сім років після закінчення середнього загальноосвітнього навчального закладу.

Графік заповнення Картки

Клас \ Місяць року	Вересень	Жовтень	Листопад	Грудень	Січень	Лютий	Березень	Квітень	Травень
1	P1, P2			P3		P6 (6.3; 6.4)	P5	P7	P10, P11
2						P6 (6.3)	P5	P7	P10, P11
3			P4			P6 (6.3)		P7	P10, P11
4						P6 (6.3)	P5	P7	P10, P11
5				P3		P6 (6.3; 6.4)	P5	P7	P10, P11
6						P6 (6.3)	P6 (6.3; 6.4)	P7	P10, P11
7			P4	P9		P6 (6.3)		P7	P10, P11
8				P9		P6 (6.3)	P5	P7	P10, P11
9			P4			P6 (6.3; 6.4)	P5	P7	P10, P11
10				P3		P6 (6.3)		P7	P10, P11
11			P4	P9		P6 (6.3)	P5	P7	P10, P11

Приклади позначень:

P2 – другий розділ;

P6 (6.3; 6.4) – підрозділи 6.3 та 6.4 розділу 6.

Примітка: P8 заповнюється протягом навчального року.



### Література

1. Абрамова Л. Н. Готов ли ваш ребенок к школе / Л. Н. Абрамова, Е. Ш. Кульчицкая. – К.: ЗНАНИЕ, 1991. – 18 с.
2. Альманах психологических тестов. – М.: КСП, 1995. – 397 с.
3. Бовть О. Б. Психокоррекционная работа по предупреждению агрессивности детей младшего школьного возраста / О. Б. Бовть // Практична психологія та соціальна робота. – 1998. – № 3. – С. 8.
4. Дитина: Програма виховання і навчання дітей дошкільного віку. – К.: Освіта, 1993. – 269 с.
5. Киршева Н. В. Психология личности. Тесты, опросники, методики / Н. В. Киршева, Н. В. Рябчикова. – М.: Геликон, 1995. – 220 с.
6. Немов Р.С. Психология. Книга 3 / Р. С. Немов. – М.: ВЛАДОС, 1999. – 630 с.
7. Панок В. Основи практичної психології / В. Панок, Т. Титаренко, Н. Чепелева. – К.: ЛИБІДЬ, 1999. – 532 с.
8. Проскура О.В. Психологічна підготовка вчителя до роботи з першокласниками / О. В. Проскура / Початкова освіта. – 2000. – № 37. – 4 с.
9. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога в образовании / Е. И. Рогов. – М.: ВЛАДОС, 1995. – 527 с.
10. Руденський Е. В. Основы психотехнологии общения менеджера / Е. В. Руденський. – М.: ИНФРА – М. – Новосибирск: НГАЭиУ, 1998. – 180 с.
11. Соціальна педагогіка і адаптивність особистості / За ред. В. Слюсаренка. – Суми: ВВП «Мрія». – ЛТД, 1994. – 286 с.
12. Туник О. Опитувальник креативності Джонсона / О. Туник // Шкільний психолог. – 2000. – № 47. – С. 8.
13. Уніят С. Вибір професії, або задача з багатьма невідомими / С. Уніят, С. Комінко. – Тернопіль: Підручники і посібники, 1997. – 86 с.
14. Фридман Л. М. Психологический справочник учителя / Л. М. Фридман И. Ю. Кулагина. – М.: Просвещение, 1991. – 287 с.
15. Фридман Л. М. Изучение личности учащегося и ученических коллективов / Л. М. Фридман, Т. А. Пушкина. – М.: Просвещение, 1988. – 206 с.

## **Положення про районну очно-заочну різнопрофільну школу**

### **1. Загальні засади**

1.1. Районна очно-заочна різнопрофільна школа (надалі очно-заочна школа) є мережевим структурним компонентом системи загальної середньої освіти району.

1.2. Очно-заочна школа покликана забезпечувати потребу учнів сільських шкіл району в поглибленому та додатковому вивченні різноманітних навчальних предметів.

1.3. Очно-заочна школа існує як сукупність міжшкільних факультативів та курсів за вибором, які створюються при загальноосвітніх навчальних закладах району, котрі мають достатню матеріальну базу, висококваліфікованих фахівців і, як правило, старшу профільну школу (ліцей, профільний клас тощо).

1.4. Для створення міжшкільних факультативів та курсів за вибором використовуються години варіативної частини робочих навчальних планів загальноосвітніх навчальних закладів району на прохання їхніх педагогічних рад.

1.5. Обсяг навчального плану очно-заочної школи, перелік навчальних предметів, персональний склад керівників міжшкільних факультативів і курсів за вибором визначається відділом освіти і затверджується відповідним наказом.

1.6. Свою роботу очно-заочна школа проводить відповідно до власного річного плану роботи, затвердженого відділом освіти.

1.7. Мережа міжшкільних факультативів та курсів за вибором створюється на основі аналізу освітніх запитів учнів та їхніх батьків, пропозицій навчальних закладів. Узагальнену інформацію з цього питання подає у відділ освіти Центр соціально-педагогічної та психологічної діагностики й моніторингу районного методичного кабінету до 10 вересня кожного року.

### **2. Організація навчально-виховного процесу**

2.1. Навчально-виховний процес здійснюється в очно-заочній формі. Не менше 50 відсотків часу учні навчаються за очною формою (заняття в групах та індивідуальні консультації), а решту часу за заочною (самостійне виконання завдань, поставлених учителем) або дистанцій-

ною (факсимільний зв'язок, електронна пошта, телефонний зв'язок, листування тощо) формами.

2.2. Тривалість групових занять – 45 хвилин. В один день може проводитись до трьох занять. Групові заняття, як правило, проводяться у вихідні дні (субота, неділя), другій половині п'ятниці або під час канікул.

2.3. Зміст, форми та методи навчально-виховної роботи максимально індивідуалізовано.

2.4. Навчання здійснюється за авторськими програмами, які пройшли експертизу в районному методичному кабінеті та затверджені відділом освіти.

2.5. Для виконання самостійних завдань учні отримують роздатковий дидактичний матеріал.

2.6. Крім навчальних занять, широко практикується проведення екскурсій, конкурсів, олімпіад, виставок, семінарів, учнівських конференцій тощо.

### **3. Порядок прийому учнів**

3.1. Зарахування учнів до очно-заочної школи здійснюється на підставі усної або письмової заяви за погодженням з батьками.

3.2. Мережа міжшкільних факультативів та курсів за вибором і склад груп при конкретному навчальному закладі затверджується наказом по закладу на підставі наказу відділу освіти.

3.3. Перед зарахуванням до очно-заочної школи проводяться тестування, співбесіди з учнями та інша додаткова робота з метою вивчення їхніх мотивацій до навчання та можливостей навчатись у тій чи іншій групі. На підставі одержаної інформації учням рекомендуються навчальні заклади та факультативи, які зможуть задовольнити їхні освітні потреби.

### **4. Управління очно-заочною школою**

4.1. Загальне управління очно-заочною школою здійснює відділ освіти.

4.2. Безпосереднє управління очно-заочною школою здійснює рада очно-заочної школи, до складу якої входять делеговані педагогічними радами представники навчальних закладів, при яких діють міжшкільні факультативи та курси за вибором.

Рада очно-заочної школи:

– організує роботу очно-заочної школи та виконання наказів відділу освіти і власних рішень з питань організації навчально-виховного процесу;

– вносить пропозиції щодо вдосконалення мережі міжшкільних факультативів та курсів за вибором, змісту, форм і методів навчально-виховної роботи;

– розробляє та подає на затвердження у відділ освіти річний план роботи очно-заочної школи;

– організує та здійснює контроль за рівнем та результатами навчально-виховної роботи;

– розглядає пропозиції, скарги, зауваження учасників навчально-виховного процесу, відповідних структурних підрозділів з питань роботи очно-заочної школи й ухвалює рішення.

4.3. Безпосереднє керівництво роботою міжшкільних факультативів та курсів за вибором здійснює адміністрація того навчального закладу, при якому вони створені.

4.4. Роботою ради очно-заочної школи керує голова, якого призначає відділ освіти.

4.5. Рішення ради очно-заочної школи (в межах її компетенції) обов'язкові для виконання всіма учасниками навчально-виховного процесу і впроваджуються в життя наказом відділу освіти.

4.6. При районному методичному кабінеті створюється районне методичне об'єднання керівників міжшкільних факультативів та курсів за вибором, яке працює за власним планом роботи.

## **5. Фінансово-господарська діяльність та матеріально-технічна база**

5.1. Фінансування очно-заочної школи здійснюється за рахунок бюджетних коштів, виділених на утримання системи освіти району, та позабюджетних коштів.

5.2. Для організації навчально-виховної роботи використовується наявна матеріальна база навчальних закладів, інших організацій та установ за їхньою згодою.

5.3. За бажанням батьків можуть створюватись платні міжшкільні факультативи та курси за вибором.

## **6. Прикінцеві положення.**

6.1. Положення вводиться в дію та втрачає чинність на підставі наказу відділу освіти.

6.2. Окремі питання діяльності очно-заочної школи можуть бути додатково відрегульовані наказами відділу освіти.

## Положення про центр довузівської підготовки загальноосвітнього навчального закладу

### I. Загальні положення

1.1. Центр довузівської підготовки (ЦДП) є структурним підрозділом навчального закладу. Головна мета ЦДП – навчання та виховання здібної учнівської молоді, підготовка її до вступу у вищі навчальні заклади України, надання допомоги в свідомому виборі майбутньої професії.

Рішення про створення ЦДП ухвалює відділ освіти районної державної адміністрації на підставі клопотання навчального закладу.

1.2. ЦДП у своїй роботі керується Конституцією України, Законами України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», Статутом навчального закладу та цим Положенням.

### II. Основні принципи організації навчально-виховного процесу

2.1. Навчально-виховний процес у ЦДП базується на таких принципах:

- гуманізм, демократизм, пріоритетність загальнолюдських духовних цінностей;
- добровільність та доступність навчання;
- індивідуалізація та поглиблена диференціація освітнього процесу;
- постійне удосконалення навчально-виховної роботи, впровадження ефективних навчальних технологій;
- погодженість змісту навчання з чинними програмами шкільних навчальних дисциплін та програмами вступних випробувань до вищих навчальних закладів України.

### III. Учасники навчально-виховного процесу

3.1. Учасниками навчально-виховного процесу в ЦДП навчального закладу є:

- учні 10–11-х класів даного навчального закладу;
- учні 10–11-х класів інших навчальних закладів району;
- вчителі;
- викладачі вищих навчальних закладів;
- батьки учнів або особи, що їх замінюють.

У ЦДП можуть навчатись учні 10–11-х класів будь-якого навчального закладу району, які пройшли вступне випробування.

Зарахування оформляється наказом директора навчального закладу на підставі особистої заяви учня.

### IV. Організація навчально-виховного процесу

4.1. Навчальний процес у ЦДП здійснюється за навчальним планом, затвердженим відділом освіти районної державної адміністрації.

Навчальний план створюється за рахунок годин варіативних частин робочих навчальних планів навчальних закладів району на прохання їхніх педагогічних рад.

4.2. Навчання здійснюється за авторськими програмами, затвердженими відділом освіти районної державної адміністрації та погодженими вищими навчальними закладами, з якими укладено угоди про співробітництво.

4.3. Навчання здійснюється в суботу або інші дні згідно з розкладом, затвердженим директором навчального закладу та погодженим відділом освіти районної державної адміністрації.

4.4. Учні навчаються в групах із наповненістю від 5 до 10 осіб.

4.5. Застосовуються різноманітні форми роботи: групові навчальні заняття, лабораторні та практичні роботи, конференції, семінари, самостійна робота учнів, індивідуальні та групові консультації тощо.

4.6. Тривалість навчання у ЦДП становить 1–2 роки.

Після закінчення навчання учні виконують атестаційні контрольні роботи та отримують сертифікат установленого зразка.

#### **V. Управління ЦДП**

5.1. Загальне управління ЦДП здійснює директор навчального закладу, а мережею ЦДП при навчальних закладах району – відділ освіти районної державної адміністрації.

5.2. Безпосереднє керівництво ЦДП здійснює заступник директора навчального закладу.

5.3. Контроль за діяльністю ЦДП здійснюється під час проведення атестації навчального закладу та в ході тематичних перевірок дирекцією закладу та відділом освіти районної державної адміністрації.

5.4. Колегіальним органом управління ЦДП є методична рада, до складу якої входять усі вчителі та викладачі вузів, які проводять навчальну роботу. Очолює методичну раду ЦДП заступник директора навчального закладу. Методична рада є дорадчим органом з питань організації навчально-виховного процесу.

#### **VI. Фінансування ЦДП**

6.1. Фінансування ЦДП здійснюється за рахунок бюджетних коштів, виділених для освітньої системи району.

6.2. ЦДП може надавати додаткові платні освітні послуги та залучати позабюджетні кошти.

#### **VII. Прикінцеві положення**

7.1. Ліквідація та реорганізація ЦДП здійснюється на підставі наказу відділу освіти районної державної адміністрації.

7.2. Окремі питання діяльності ЦДП можуть бути додатково відрегульовані наказами відділу освіти.

**Положення про Координаційну освітню раду  
Ставищенського району Київської області**

**I. Загальні положення**

1.1. Координаційна освітня рада (далі рада) є колегіальним органом управління системою освіти району, який створюється для координації дій органів державної виконавчої влади, навчальних закладів району, вищих навчальних закладів регіону та громадськості з вирішення проблем функціонування системи освіти району і є дорадчим органом при голові районної державної адміністрації.

1.2. Рада покликана захищати право громадян України на освіту, права та законні інтереси освітян, забезпечувати реалізацію державної політики в галузі освіти.

1.3. У своїй діяльності рада керується Конституцією України, Законами України «Про освіту», «Про місцеві державні адміністрації», іншими законодавчими актами та цим Положенням.

1.4. Положення про раду, зміни та доповнення до нього затверджуються розпорядженням голови районної державної адміністрації.

1.5. Рада діє на громадських засадах. Організаційне та матеріально-технічне забезпечення діяльності ради здійснюється відділом освіти райдержадміністрації.

**II. Головні напрями діяльності**

2.1. Розвиток та оптимізація мережі навчальних закладів різних типів і форм власності для максимального задоволення прав громадян на освіту.

2.2. Сприяння створенню широкого діапазону сприятливих умов одержання учнями якісної освіти та розвитку їхніх здібностей.

2.3. Концентрація наукового, культурного, матеріально-технічного та фінансового потенціалу району на вирішенні актуальних проблем функціонування системи освіти.

2.4. Сприяння впровадженню в навчальних закладах району сучасних навчально-виховних та управлінських технологій, пропаганда передового педагогічного досвіду освітян району, стимулювання професійного зростання та роботи працівників системи освіти району.

2.5. Вжиття заходів щодо педагогізації соціального середовища, пропаганди педагогічних знань серед батьків та населення району.

**III. Структура та органи управління**

3.1. Головою ради є голова районної державної адміністрації.

3.2. Заступником голови ради є начальник відділу освіти районної держадміністрації.

3.3. Основними структурними підрозділами ради є президія ради, комісії та секції.

3.4. Рада складається з таких комісій:

- комісія з питань дошкільної освіти;
- комісія з питань базової освіти;
- комісія з питань старшої школи, яка складається з секцій:
  - агротехнічного профілю;
  - економічного профілю;
  - медико-біологічного профілю;
  - педагогічного профілю;
  - юридичного профілю;
  - загальноосвітнього профілю;
  - технологічного профілю;
- комісія з питань додаткової та позашкільної освіти.

3.5. Комісію координаційної ради очолює голова комісії, а секцію — завідувач секції.

3.6. До складу комісії входить до семи членів, до складу секції — до 5 членів.

3.7. Голова ради, заступник голови ради, секретар ради та голови комісій утворюють президію ради.

3.8. Президія ради:

- планує та організує проведення пленарних засідань ради і координує діяльність її структурних підрозділів;
- розглядає рекомендації й пропозиції комісій та окремих членів ради;
- надсилає рішення ради до райдержадміністрації та організує оприлюднення результатів діяльності ради в засобах масової інформації.

Відповідальність за результати діяльності президії ради та ведення відповідної документації несе заступник голови ради та її секретар.

3.9. Комісії та секції:

- розглядають актуальність проблем функціонування системи освіти району з напрямів, які відповідають їхнім профілям;
- надсилають до президії ради пропозиції щодо розгляду окремих питань на пленарних засіданнях ради та готують проекти відповідних рішень.

Відповідальність за результати діяльності комісій та секцій несуть голови комісій та завідувачі секцій.



3.10. Члени ради мають право:

- брати участь у засіданнях ради та її структурних підрозділів;
- вносити пропозиції щодо організації роботи ради;
- виносити на обговорення ради та її структурних підрозділів проекти рішень з різноманітних питань функціонування системи освіти району;
- виходити зі складу ради (після письмового повідомлення про вихід із ради).

3.11. Члени ради зобов'язані:

- брати участь у роботі ради;
- додержуватися вимог положення про раду;
- здійснювати пропаганду діяльності ради.

3.12. Персональний склад ради затверджується розпорядженням голови райдержадміністрації за поданням районної конференції педагогічних працівників.

Членами ради можуть бути представники виконавчої влади, педагогічні працівники та керівники навчальних закладів, представники установ та організацій району, навчальних закладів регіону, батьки учнів та представники громадськості району.

#### **IV. Організація роботи ради**

4.1. Основною формою роботи ради є пленарні засідання, які проводяться згідно з планом роботи або за необхідністю, але не рідше, ніж двічі на рік.

4.2. Основною формою роботи комісій та секцій є засідання, які проводяться не рідше трьох разів на рік.

4.3. Пленарні засідання ради та засідання комісій і секцій є правомочними, якщо в їхній роботі бере участь не менше половини від загальної кількості членів ради. Обов'язково ведуться протоколи засідань.

4.4. За результатами розгляду питань ухвалюються рішення простою більшістю голосів від кількості присутніх членів.

4.5. Рішення ради проводяться в життя розпорядженнями голови райдержадміністрації або наказами відділу освіти райдержадміністрації залежно від особливостей питань, які потрібно вирішити.

4.6. Робота ради планується на рік. План роботи ради затверджується на першому пленарному засіданні.

4.7. У роботі ради з правом дорадчого органу можуть брати участь запрошені представники педагогічних колективів навчальних закладів, установ та організацій району, батьківської громадськості тощо.

#### **V. Припинення діяльності ради**

5.1. Діяльність ради може бути припинена на підставі розпорядження голови районної державної адміністрації та в інший спосіб, передбачений законодавством України.

## **Статут районної асоціації дитячих організацій Ставищенщини «Крона»**

### **I. Загальні положення**

1.1. Районна асоціація дитячих організацій Ставищенщини «Крона» (в подальшому РАДОС «Крона») – це гуманістична громадська організація, яка на основі добровільної згоди об'єднує дитячі організації та товариства навчальних закладів Ставищенського району Київської області і створена для задоволення соціальних, освітніх, духовних, культурних, спортивних та інших спільних потреб учнівської молоді.

1.2. Засновниками РАДОС «Крона» є шкільні дитячі організації і товариства навчальних закладів району.

1.3. Мета, головні завдання РАДОС «Крона»:

– набуття молодим поколінням соціального досвіду, формування юних громадян України, здатних до свідомого суспільного вибору;

– створення організаційних, нормативно-правових, науково-методичних, інформаційних, матеріально-технічних, фінансових умов реалізації прав учнівської молоді на соціальну творчість, активну пізнавальну діяльність, духовний, інтелектуальний та фізичний розвиток;

– формування активної позиції кожної особистості, досвіду творчої діяльності, рис соціального партнерства, вироблення вмінь та навичок співробітництва в умовах дитячих колективів.

### **II. Організаційна структура та зміст діяльності**

2.1. До РАДОС «Крона» входять лише колективні члени – шкільні дитячі організації та товариства, які діють у навчальних закладах Ставищенського району і виявили бажання ввійти до її складу.

2.2. До РАДОС «Крона» можуть бути прийняті шкільні дитячі організації та товариства, що діють за власними статутами, мають чітку організаційну структуру та визначені принципи діяльності й погоджуються працювати на засадах РАДОС «Крона». Прийом до РАДОС «Крона» здійснюється на конференції делегатів від її колективних членів.

2.3. Організаційною формою діяльності РАДОС «Крона» є гра, що триває протягом навчального року і передбачає проведення цілого ряду етапів, які завершуються турнірами, фестивалями та змаганнями. Перелік напрямів діяльності визначається на початку

навчального року, а зміст діяльності з кожного напрямку розкривається у відповідних положеннях, які затверджуються на конференціях РАДОС «Крона». Основними напрямками діяльності є соціальна, пізнавальна, краєзнавча, культурно-мистецька, розважальна, спортивна діяльність.

На кожному етапі гри, крім колективних, можуть визначатися й індивідуальні переможці. Переможцем загальнорайонної гри є шкільна дитяча організація (товариство), яка (яке) була переможцем більшості етапів протягом поточного навчального року. Підсумок гри підводиться наприкінці навчального року на конференції РАДОС «Крона» та оголошується на загальнорайонному святі «Світ дитинства», приуроченому Міжнародному дню захисту дітей.

2.4. Вищим органом управління РАДОС «Крона» є конференція, яка вважається правомочною, якщо в її роботі беруть участь делегати не менше ніж від двох третин складу колективних членів асоціації. Від кожної шкільної дитячої організації або товариства обирається по 5 делегатів. Конференцію проводять на початку (вересень), в кінці (травень) навчального року та за потребою.

2.5. Вищим виконавчим органом РАДОС «Крона» є координаційна рада, яка обирається на конференції на початку навчального року. До її складу входять представники всіх колективних членів асоціації. Координаційна рада РАДОС «Крона»:

- організовує проведення загальнорайонної гри та виконання рішень конференції;
- забезпечує організаційно-методичну роботу з активом.

2.6. Координаційну раду РАДОС «Крона» очолює голова координаційної ради, якого обирають на конференції на початку навчального року. Голова координаційної ради РАДОС «Крона»:

- організовує роботу координаційної ради;
- представляє інтереси РАДОС «Крона» в державних органах та громадських організаціях.

2.7. Координаційна рада РАДОС «Крона» на умовах співробітництва та співуправління постійно працює з педагогом-наставником, якого призначає відділ освіти районної державної адміністрації.

2.8. Адміністрації навчальних закладів, учителі, батьки, представники громадськості, юридичні та фізичні особи, які підтримують діяльність РАДОС «Крона», можуть об'єднуватись у Раду сприяння та створювати Фонд сприяння РАДОС «Крона».

### **III. Права та обов'язки колективних членів РАДОС «Крона»**

3.1. Колективні члени РАДОС «Крона» мають право:

- на створення організаційних, нормативно-правових, науково-методичних, інформаційних, матеріально-технічних, фінансових умов успішної реалізації програм діяльності відповідно до власних статутів;
- добровільно вступати і добровільно виходити з РАДОС «Крона»;
- обирати і делегувати своїх представників до керівних органів РАДОС «Крона»;
- брати активну участь у визначенні напрямів та змісту діяльності РАДОС «Крона»;
- на відзначення результативної діяльності в ході реалізації завдань РАДОС «Крона».

3.2. Колективні члени РАДОС «Крона» зобов'язані:

- дотримуватися статуту РАДОС «Крона»;
- брати активну участь у роботі РАДОС «Крона»;
- сприяти діяльності інших членів асоціації.

### **IV. Правовий статус**

4.1. РАДОС «Крона» має право:

- на соціальну діяльність;
- на видавництво літератури та періодичної преси;
- на укладання угод про співробітництво з навчальними закладами, організаціями, фондами, товариствами, окремими громадянами України.

4.2. Організація фінансується відділом освіти Ставищенської райдержадміністрації та Фондом сприяння РАДОС «Крона», який формується з благодійних пожертв та інших джерел.

4.3. РАДОС «Крона» має емблему, заклик (гасло) та пісню.

### **V. Порядок ліквідації РАДОС «Крона»**

5.1. РАДОС «Крона» реорганізовується або ліквідується:

- за рішенням конференції у випадку, якщо його підтримують 2/3 колективних членів Асоціації;
- в інший спосіб, передбачений законодавством України.

## Додаток Р

## Загальнорайонні заходи РАДОС «Крона» на 2003-2004 н. р.

Напрямок діяльності		Місяць								
		Вересень	Жовтень	Листопад	Грудень	Січень	Лютий	Березень	Квітень	Травень
1	Почни з себе		Фестиваль «Умлі руки»						Експрес-гра «Будь здоровим, позбався зайвого!»	
2	Ерудит				Районний тур олімпіад з основ наук		Брей-ринг «Всезнайка»			
3	Світ захоплень			Конкурс дитячої естрадної пісні				Фестиваль «Театральні обрії»		
4	Краєзнавець	Експрес-подорож «Робінзонада»								Районні змагання з техніки пішохідного туризму
5	Перші старты		Легко-атлетичний крос	Шахи, шашки	Настільний теніс			Баскетбол	Міні-футбол	Легка атлетика

**Екран загальнорайонної гри «Світ дитинства–2004»**

НАЗВА ОСВІТНЬОГО ЗАКЛАДУ	ЕРУДИТ						КРАСЗНАВЕЦЬ								
	Районні олімпіади		Брейт-ринг		Сума балів	Місце	Бал	Робінзонада		Районні змагання з туризму		Сума балів	Місце	Бал	
	Місце	Бал	Місце	Бал				Місце	Бал	Місце	Бал				
Бесідське НВО	17	7	14	10	17	<b>16</b>	8	22	2	3	21	23	18	6	
Г.Могильське НВО	9	15	23	1	16	<b>18</b>	6	21	3	8	16	18	23	1	
Гейсиська ЗОШ І-ІІІ ст.	15	9	18	6	15	<b>19</b>	5	19	5	7	17	22	19	5	
Журавльська ЗОШ І-ІІІ ст.	12	12	15	9	21	<b>12</b>	12	13	11	6	18	29	14	10	
Іванівська ЗОШ І-ІІІ ст.	5	19	10	14	33	<b>8</b>	16	1	23	9	15	38	3	21	
Красилівський НВК	3	21	11	13	34	<b>6</b>	18	8	16	4	20	36	7	17	
Розкішнянська ЗОШ І-ІІІ ст.	4	20	4	20	40	<b>3</b>	21	23	1	5	19	20	21	3	
Стрижавська ЗОШ І-ІІІ ст.	14	10	17	7	17	<b>15</b>	9	7	17	10	14	31	12	12	
Ставищенський НВК № 1	2	22	1	23	45	<b>1</b>	23	9	15	1	23	38	4	20	
Ставищенський НВК № 2	1	23	3	21	44	<b>2</b>	22	5	19	2	22	41	1	23	
Торчицька ЗОШ І-ІІІ ст.	18	6	6	18	24	<b>11</b>	13	4	20	11	13	33	10	14	
Антонівське НВО	16	8	13	11	19	<b>13</b>	11	14	10	1	23	33	9	15	
Брилівське НВО	7	17	7	17	34	<b>5</b>	19	3	21	9	15	36	6	18	
Василиська ЗОШ І-ІІ ст.	23	1	9	15	16	<b>17</b>	7	11	13	4	20	33	8	16	
Винарівське НВО	6	18	8	16	34	<b>4</b>	20	2	22	10	14	36	5	19	
Кривецька ЗОШ І-ІІ ст.	8	16	12	12	28	<b>9</b>	15	18	6	11	13	19	22	2	
Полковницьке НВО	20	4	16	8	12	<b>21</b>	3	12	12	12	12	24	16	8	
Попружнянська ЗОШ І-ІІ ст.	10	14	5	19	33	<b>7</b>	17	10	14	6	18	32	11	13	
Розумницьке НВО	11	13	20	4	17	<b>14</b>	10	16	8	2	22	30	13	11	
Станіславчицьке НВО	13	11	21	3	14	<b>20</b>	4	17	7	7	17	24	17	7	
Юрківське НВО	21	3	22	2	5	<b>23</b>	1	20	4	8	16	20	20	4	
Сніжківське НВО	22	2	19	5	7	<b>22</b>	2	15	9	5	19	28	15	9	
Ясенівська ЗОШ І-ІІ ст.	19	5	2	22	27	<b>10</b>	14	6	18	3	21	39	2	22	

## Додаток С

НАЗВА ОСВІТНЬОГО ЗАКЛАДУ	ПОЧНИ З СЕБЕ						СВІТ ЗАХОПЛЕНЬ								
	Експрес-гра «Умілі руки»		Експрес-гра «Будь здоровим, позбався зайвого»		Сума балів	Місце	Бал	Конкурс естрадної пісні		Фестиваль «Театральні обрії»		Сума балів	Місце	Бал	
	Місце	Бал	Місце	Бал				Місце	Бал	Місце	Бал				
					Місце	Бал	Місце					Бал			
Бесідське НВО	23	1	22	2	3	<b>23</b>	1	23	1	10	14	15	<b>23</b>	1	
Г.Могильське НВО	5	19	17	7	26	<b>11</b>	13	17	7	9	15	22	<b>19</b>	5	
Гейсиська ЗОШ І-ІІІ ст.	1	23	9	15	38	<b>3</b>	21	12	12	8	16	28	<b>14</b>	10	
Журавльська ЗОШ І-ІІІ ст.	15	9	18	6	15	<b>18</b>	6	7	17	11	13	30	<b>13</b>	11	
Іванівська ЗОШ І-ІІІ ст.	8	16	5	19	35	<b>4</b>	20	20	4	3	21	25	<b>17</b>	7	
Красилівський НВК	16	8	1	23	31	<b>8</b>	16	15	9	2	22	31	<b>12</b>	12	
Розкішнянська ЗОШ І-ІІІ ст.	3	21	11	13	34	<b>6</b>	18	6	18	5	19	37	<b>5</b>	19	
Стрижавська ЗОШ І-ІІІ ст.	14	10	20	4	14	<b>20</b>	4	3	21	7	17	38	<b>4</b>	20	
Ставищенський НВК № 1	2	22	6	18	40	<b>2</b>	22	1	23	1	23	46	<b>1</b>	23	
Ставищенський НВК № 2	4	20	3	21	41	<b>1</b>	23	2	22	4	20	42	<b>2</b>	22	
Торчицька ЗОШ І-ІІІ ст.	7	17	10	14	31	<b>7</b>	17	22	2	6	18	20	<b>20</b>	4	
Антонівське НВО	20	4	7	17	21	<b>15</b>	9	14	10	3	21	31	<b>11</b>	13	
Брилівське НВО	13	11	8	16	27	<b>10</b>	14	11	13	12	12	25	<b>16</b>	8	
Василіська ЗОШ І-ІІ ст.	10	14	21	3	17	<b>17</b>	7	21	3	11	13	16	<b>22</b>	2	
Винарівське НВО	12	12	2	22	34	<b>5</b>	19	10	14	6	18	32	<b>10</b>	14	
Кривецька ЗОШ І-ІІ ст.	11	13	14	10	23	<b>14</b>	10	19	5	10	14	19	<b>21</b>	3	
Полковницьке НВО	22	2	23	1	3	<b>22</b>	2	8	16	5	19	35	<b>7</b>	17	
Попружнська ЗОШ І-ІІ ст.	21	3	4	20	23	<b>13</b>	11	5	19	7	17	36	<b>6</b>	18	
Розумницьке НВО	18	6	16	8	14	<b>19</b>	5	4	20	9	15	35	<b>8</b>	16	
Станіславчицьке НВО	6	18	13	11	29	<b>9</b>	15	18	6	4	20	26	<b>15</b>	9	
Юрківське НВО	19	5	12	12	17	<b>16</b>	8	16	8	8	16	24	<b>18</b>	6	
Сніжківське НВО	17	7	19	5	12	<b>21</b>	3	13	11	2	22	33	<b>9</b>	15	
Ясенівська ЗОШ І-ІІ ст.	9	15	15	9	24	<b>12</b>	12	9	15	1	23	38	<b>3</b>	21	

ПЕРШІ СТАРТИ																					
Крос		Шахи, шашки		Теніс		Лижі		Баскетбол		Футбол		Легка атлетика		Сума балів	Місце	Бал	Всього балів	Місце у 2004 році.	Місце у 2003 році.		
Місце	Бал	Місце	Бал	Місце	Бал	Місце	Бал	Місце	Бал	Місце	Бал	Місце	Бал								
1	23	3/1	19/23					4/3	17/19	3/1	19/23	3	19	<b>162</b>	2	21	<b>37</b>	20	11		
8	9									7/9	11/7	6	13	<b>40</b>	10	5	<b>30</b>	23	8		
7	11	6/5	13/15							9/8	7/9	8	9	<b>64</b>	8	9	<b>50</b>	15	13		
6	13	8/8	9/9					7/7	11/11	10/7	5/11			<b>69</b>	7	11	<b>50</b>	14	9		
9	7							6/6	13/13	8/5	9/15	5	15	<b>72</b>	6	13	<b>77</b>	7	7		
4	17	5/3	15/19					5/4	15/17	1/2	23/21	4	17	<b>144</b>	4	17	<b>80</b>	5	2		
5	15	4/6	17/13					3/5	19/15	5/4	15/17	7	11	<b>122</b>	5	15	<b>76</b>	8	8		
		7/7	11/11					8/8	9/9			9	7	<b>47</b>	9	7	<b>52</b>	12	20		
3	19	1/4	23/17					1/2	23/21	4/6	17/13	2	21	<b>154</b>	3	19	<b>107</b>	2	1		
2	21	2/2	21/21					2/1	21/23	2/3	21/19	1	23	<b>170</b>	1	23	<b>113</b>	1	5		
										6/10	13/5			<b>18</b>	11	3	<b>51</b>	13	15		
1	23	2	21	3	19					4	17	4	17	<b>97</b>	1	23	<b>71</b>	9	10		
		8	9	10	5					11	3			<b>17</b>	12	1	<b>60</b>	10	18		
2	21									8	9	5	15	<b>45</b>	10	5	<b>37</b>	19	23		
5	15	10	5	5	15					10	5	2	21	<b>61</b>	6	13	<b>85</b>	4	14		
8	9	11	3	8	9					2	21	8	9	<b>51</b>	8	9	<b>39</b>	18	16		
		7	11	4	17					12	1	9	7	<b>36</b>	11	3	<b>33</b>	22	21		
		1	23	7	11					1	23	3	19	<b>76</b>	3	19	<b>78</b>	6	6		
7	11	3	19	11	3					6	13	11	3	<b>49</b>	9	7	<b>49</b>	16	12		
3	19	5	15	9	7					3	19	7	11	<b>71</b>	4	17	<b>52</b>	11	17		
6	13	9	7	1	23					7	11	6	13	<b>67</b>	5	15	<b>34</b>	21	19		
		6	13	2	21					5	15	10	5	<b>54</b>	7	11	<b>40</b>	17	22		
4	17	4	17	6	13					9	7	1	23	<b>77</b>	2	21	<b>90</b>	3	4		



**Положення про районний методичний кабінет відділу освіти  
Ставищенської районної державної адміністрації**

**1. Загальні положення**

1.1. Районний методичний кабінет (РМК) є структурним компонентом системи освіти адміністративного району, який здійснює навчально-методичне забезпечення дошкільної, загальної середньої та позашкільної освіти дітей, підлітків і молоді району, організацію вдосконалення відповідної фахової освіти і кваліфікації педагогічних та керівних працівників навчально-виховних закладів району.

1.2. У своїй діяльності РМК керується Конституцією України, Законом України «Про освіту», «Положенням про районний (міський) методичний кабінет», затвердженим наказом Міністерства освіти України від 18.03.1997 р. № 72, та цим Положенням.

1.3. Засновником районного методичного кабінету є Ставищенська районна рада. Відділ освіти районної державної адміністрації як уповноважений засновником орган здійснює загальне керівництво, фінансування, матеріально-технічне забезпечення та господарське обслуговування РМК.

1.4. Районний методичний кабінет є юридичною особою, має печатку, штамп, бланк зі своєю назвою, рахунки в установах банку.

**2. Головні завдання та напрями діяльності**

2.1. Виявлення рівня забезпечення психолого-педагогічних умов ефективної організації навчально-виховного процесу в дошкільних, середніх загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладах та здійснення заходів щодо їх поліпшення; організація психологічної та логопедичної допомоги дітям та консультування педагогів і батьків.

2.2. Вивчення стану викладання предметів та рівня знань, умінь і практичних навичок учнів навчальних закладів відповідно до державних стандартів та нормативів.

2.3. Розроблення, апробація та впровадження освітніх технологій і систем, перспективного педагогічного досвіду та досягнень науки в дошкільних, середніх загальноосвітніх, позашкільних навчальних закладах, поліпшення на цій основі управління ними та організації методичної роботи.

2.4. Вивчення стану методичної роботи в навчальних закладах, науково-методичне консультування та координація діяльності методичних кабінетів дошкільних, середніх загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладів.

2.5. Організація діяльності наукових товариств учнів та їхніх осередків у навчальних закладах; підготовка та проведення олімпіад з базових дисциплін, різноманітних учнівських конференцій, турнірів та свят.

2.6. Вивчення рівня освітньо-кваліфікаційного забезпечення навчально-виховного процесу, здійснення заходів та створення організаційних умов для безперервного фахового вдосконалення педагогічних і керівних працівників освіти, підвищення їхньої кваліфікації.

Організація та координація роботи районних методичних об'єднань, творчих та робочих груп, шкіл педагогічної майстерності тощо.

Організація й проведення представницьких педагогічних заходів: педагогічних виставок, творчих звітів, професійних конкурсів, науково-практичних конференцій, педагогічних читань тощо.

Координація методичної діяльності з обласним інститутом післядипломної освіти педагогічних кадрів, вищими педагогічними навчальними закладами, науково-дослідними установами.

Здійснення інформаційно-методичного забезпечення діяльності закладів освіти: створення картотек, банків педагогічної інформації; випуск інформаційно-методичних вісників та навчально-методичних серій.

### **3. Структура та органи управління**

3.1. Структуру РМК затверджує відділ освіти районної державної адміністрації. Основними структурними складниками РМК є:

- центр соціально-педагогічної та психологічної діагностики і моніторингу (основні завдання: 2.1, 2.2);
- центр логопедичної допомоги (основні завдання: 2.1);
- методичний центр (основні завдання: 2.2 – 2.9);
- інформаційно-видавничий центр (основні завдання: 2.10).

Методичний центр у своєму складі має:

- сектор дошкільної освіти;
- сектор загальної середньої освіти;
- сектор позашкільної освіти.

У структурі РМК можуть бути й інші структурні складники.

Для вирішення актуальних проблем методичного забезпечення освітньої системи району при РМК створюються творчі групи, які здійснюють розроблення та реалізацію цільових проєктів та програм. До

складу таких груп входять методисти, педагогічні працівники, науковці, представники громадськості.

3.2. Свою діяльність структурні підрозділи РМК здійснюють відповідно до Положень про них, затверджених відділом освіти районної державної адміністрації, та цього Положення.

3.3. Штатна структура РМК складається із завідувача районного методичного кабінету, методистів та обслуговуючого персоналу.

3.4. Штатна чисельність персоналу РМК визначається відділом освіти районної державної адміністрації.

3.5. Керівництво діяльністю РМК здійснює завідувач, якого призначає відділ освіти районної державної адміністрації за погодженням із обласним інститутом післядипломної освіти педагогічних кадрів з педагогічних працівників, які мають відповідну педагогічну освіту та першу або вищу кваліфікаційну категорію.

Завідувач РМК:

- організовує роботу методичного кабінету, здійснює загальне керівництво діяльністю працівників і несе персональну відповідальність за результати роботи РМК;

- звітує перед відділом освіти та обласним інститутом післядипломної освіти педагогічних кадрів;

- готує та подає на затвердження у відділ освіти структуру методичної роботи в системі освіти району та плани роботи РМК;

- подає рекомендації й пропозиції щодо добору методистів РМК;

- визначає функціональні обов'язки і ступінь відповідальності працівників РМК за їх виконання.

3.6. Керівництво діяльністю центрів РМК та їхніх секторів здійснюють завідувачі центрів (секторів), яких призначає завідувач РМК за погодженням з відділом освіти з числа методистів РМК.

Завідувач центру РМК або його сектора:

- організовує діяльність центру (сектору) та несе відповідальність за результати роботи;

- вносить пропозиції щодо розподілу функціональних обов'язків працівників структурного підрозділу;

- розробляє проекти методичних рекомендацій, наказів та розпоряджень відповідно до своїх повноважень, організовує контроль за виконанням рішень, наказів.

3.7. Методисти РМК призначаються завідувачем РМК за погодженням з відділом освіти з числа педагогічних працівників із відповідною фаховою освітою.

3.8. Колегіальним органом управління РМК є науково-методична рада РМК. Основними функціями ради є:

- визначення стратегії розвитку методичної роботи в районі та оцінювання її результатів;
- експертиза педагогічного досвіду і навчально-методичних матеріалів, розроблених педагогами та працівниками РМК.

3.9. Головою науково-методичної ради є завідувач РМК. До складу науково-методичної ради входять керівники районних методичних об'єднань, працівники РМК, педагогічні працівники та керівники навчальних закладів, працівники відділу освіти районної державної адміністрації, представники наукової та педагогічної громадськості. Склад науково-методичної ради затверджує відділ освіти районної державної адміністрації.

3.10. Основною формою роботи науково-методичної ради є засідання. Свої рішення науково-методична рада приймає простою більшістю голосів присутніх членів ради.

Засідання науково-методичної ради є правомочним, якщо в його роботі бере участь більше ніж половина членів ради.

Обов'язково ведуться протоколи засідань.

#### **4. Фінансово-господарська діяльність**

4.1. Фінансування РМК здійснюється за рахунок бюджетних коштів, виділених для цієї мети, та додаткових джерел фінансування, з яких формуються позабюджетні кошти.

4.2. Виділення бюджетних коштів проводиться на підставі кошторису, затвердженого відділом освіти районної державної адміністрації.

4.3. Позабюджетні кошти, одержані з додаткових джерел фінансування, зберігаються у відділеннях банків, перебувають у розпорядженні трудового колективу РМК і використовуються ними за призначенням.

#### **5. Матеріально-технічна база**

5.1. Матеріально-технічна база РМК включає приміщення, будівлі, споруди, землі, комунікації, обладнання, транспортні засоби, службове житло та інші цінності, які він отримав від засновника.

5.2. Майно РМК належить йому на правах, визначених чинним законодавством.

#### **6. Припинення діяльності та ліквідація**

6.1. Припинення діяльності та ліквідація РМК здійснюється на підставі рішення засновника відповідно до чинного законодавства.

**Реєстр**  
**періодичних педагогічних видань, підписаних**  
**на I півріччя 2004 року районним методичним кабінетом, навчальними**  
**закладами та вчителями Ставищенського району**

№	Періодичні видання	Навчальні заклади
	<b>Газети</b>	
1	Директор школи. Бібліотека	9, 10, 25
2	Бібліотечка вчителя початкових класів	2 в, 3, 3 в, 7 в, 12, 15 в, 23 в, 25 в
3	Бібліотечка вихователя дошкільного закладу	1, 12, 23
4	Все для вчителя	1, 2, 3, 4, 8, 10, 11, 12, 16, 18, 19 в, 24, 25
5	Зірка	3
6	Дитячий садок	12
7	Директор школи	3, 5, 6, 4, 8, 9, 10, 12, 19 в, 25
8	Англійська мова та література	1, 2 в, 3, 4 в, 7, 7 в, 8 в, 9, 12, 14, 17
9	Завуч	1, 3, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 17, 18, 24, 25
10	Зарубіжна література	1, 7 в, 9, 12
11	Інформатика	9, 12
12	Історія України	4 в, 6 в, 7 в, 9, 12
13	Краєзнавство. Географія. Туризм.	6 в, 7 в, 9, 12, 13
14	Київська правда	1-26
15	Казковий вечір	6 в, 9 в, 18 в, 19 в, 26
16	Математика	4, 9, 12, 19 в, 25 в
17	Освіта	12, 13, 19
18	Освіта України	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 15 в, 16, 18, 20, 22, 23, 24, 25, 26
19	Педагогічна газета	11

20	Позакласний час	1, 2, 3, 4 в, 5, 7, 7 в, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 18, 19, 20, 23, 24, 24 в, 25, 26
21	Первое сентября	12
22	Початкова освіта	7 в, 9, 12, 25
23	Розкажіть онуку	2, 3, 4 в, 6 в, 7, 7 в, 8, 8 в, 11, 14, 19, 26
24	Сільська школа	3, 5, 11, 12
25	Сільські обрії	1-26
26	Сільська школа України	12, 17
27	Біологія	4 в, 6 в, 7, 7 в, 9, 23 в, 25 в
28	Хімія	4 в, 6 в, 7, 7 в, 8 в, 9, 16 в, 25 в
29	Фізика в школах України	4 в, 7, 9
30	Englisch	9, 12, 20
31	Завуч. Бібліотека	6, 25
32	Математика в школах України	4 в, 6 в, 7, 9
33	Українська мова та література	8 в, 9, 9 в, 12
34	Спортивна Київщина	1 в, 6 в, 19 в
35	Управління освітою	12
36	Управління школою	7, 9, 12
37	Фізика	2 в, 7 в, 9, 12
38	Хімія. Біологія	3 в, 4 в, 6 в, 9, 12
39	Шкільний світ	4, 9, 12
40	Інформаційний збірник МОН України	1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 15 в, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26
41	Український футбол	18, 4 в, 18 в
42	Урядовий кур'єр	12, 20 в
43	Київський регіон	1-12
44	Дитяча академія	20 в, 25 в
45	Німецька мова	7 в, 12, 15 в, 19 в, 25 в

46	Велика дитяча газета	10, 18, 26
47	Психолог	6 в, 9, 12
48	Педагогічна газета	22, 25
49	Позакласна робота	23 в
50	Відкритий урок	2 в, 11, 23 в
51	Шкільний психолог «Первое сентября»	12
52	Спортивна газета	7 в
53	Посібник для вчителя	10
54	Безпека життєдіяльності. Навчальний посібник	12
<b>Журнали</b>		
1	Біологія і хімія в школі	1, 3 в, 4, 5, 8 в, 11, 12, 14, 15 в, 21, 24 в
2	Безпека життєдіяльності	1, 12
3	Всесвітня література в середніх навчальних закладах	3 в, 4 в, 6 в, 9 в, 11, 12, 14, 15 в, 20
4	Географія та основи економіки в школі	5, 11, 12, 14, 18, 19 в, 21, 25 в
5	Географія	7, 23 в
6	Правознавство	8 в
7	Дніпро	9
8	Вивчаємо українську мову та літературу	7, 9, 20, 23 в
9	Дайджест педагогічних ідей та технологій «Школа-парк»	12
10	Дефектологія	12
11	Дивослово	1, 2 в, 3 в, 4 в, 7 в, 8 в, 9 в, 12, 14, 16 в, 17, 18, 21, 23 в, 24 в, 25 в
12	Директор школи, ліцею, гімназії	1-12
13	Директор школи України	12
14	Дошкільне виховання	3, 3 в, 12, 14, 15 в, 17, 19, 23 в, 24 в
15	Зарубіжна література в навчальних закладах	1 в, 5, 8 в, 11, 16 в, 19 в, 21, 22 в, 24 в, 25 в

16	Іноземні мови	12
17	Історія в школах України	6, в, 12, 14, 15 в, 16 в, 19 в, 21, 24 в, 25 в
18	Математика в школі	1, 3, 5, 6 в, 7 в, 12, 14, 16 в, 17, 20, 21, 24 в, 25 в
19	Маляtko	1 в, 6 в, 8 в, 9 в, 18 в, 20 в
20	Обдарована дитина	12
21	Образотворче мистецтво	1, 20
22	Початкова школа	1, 1 в, 2 в, 4, 3 в, 5, 6 в, 7 в, 9, 10, 10 в, 11, 12, 14, 15 в, 16 в, 17, 18, 19, 19 в, 20, 21, 22 в, 23 в, 24 в, 25
23	Педагогіка	12
24	Практична психологія і соціальна робота	12
25	Пожежна безпека	1– 25
26	Рідна школа	6, 8, 11, 12, 19, 20, 25
27	Початкове навчання	4 в, 7, 9, 21, 23 в, 25 в
28	Сельская школа	12
29	Трудова підготовка в закладах освіти	11, 12
30	Українська література в загальноосвітній школі	5, 7 в, 8 в, 9 в, 10, 11, 19 в
31	Фізичне виховання в школі	1, 3, 4 в, 6 в, 12, 25 в
32	Фізика та астрономія в школі	6 в, 8 в, 11, 12, 14, 17, 23 в
33	Шлях освіти	12
34	Освіта і управління	12
35	Інформаційно-методичний збірник управління освіти Київської ОДА	1–25
36	Історія та правознавство	1, 7, 9, 20, 25 в
37	Юний натураліст	10
38	Стежка	4



39	Вулик	6 в, 21
40	Барвінок	6 в, 8 в, 26
41	Сигнал	6, 9
42	Однокласник	2, 10, 25, 26
43	Дивосвіт	1, 20, 25 в
44	Пізнайко	2, 2 в, 20 в
45	Дитяча академія	26
46	Економіка в школі	12
47	Народное образование	12
48	Мистецтво та освіта	13
49	Шкільний світ «Вокруг света»	9 в
50	Русский язык	9
51	Джміль	12, 19 в, 21
52	Палітра педагога	12, 17, 19 в
53	Яблунька	10
54	Музика	1
55	Играй и учись	21
56	Чумацький шлях	6 в
57	Шкільна бібліотека	1, 2, 4 в, 7, 12, 20, 23 в
58	Словознайко	21
59	Підручник для директора	12
60	Соняшник	25 в
61	Психологія	12, 13
62	Бухгалтерський облік і аудит	12
63	Міліція України	10
64	Клас	1 в, 7 в, 8, 9 в, 10, 18 в, 26
65	Педагогіка і психологія	11
66	Викладання історії в школах України	8 в
67	Юридична газета	10

**Умовні позначення:**

- 1 – Бесідське НВО
- 2 – Гейсиська ЗОШ I– III ст.
- 3 – Гостромогильське НВО
- 4 – Журавльська ЗОШ I– III ст.
- 5 – Іванівська ЗОШ I-III ст.
- 6 – Красилівський НВК
- 7 – Розкішнянська ЗОШ I– III ст.
- 8 – Стрижавська ЗОШ I– III ст.
- 9 – Ставищенський НВК № 1
- 10 – Ставищенський НВК № 2
- 11 – Торчицька ЗОШ I– III ст.
- 12 – Районний методичний кабінет
- 13 – Центр дитячої творчості
- 14 – Антонівське НВО
- 15 – Брилівське НВО
- 16 – Василівська ЗОШ I– II ст.
- 17 – Винарівське НВО
- 18 – Кривецька ЗОШ I– II ст.
- 19 – Полковницьке НВО
- 20 – Попружнянська ЗОШ I–II ст.
- 21 – Розумницьке НВО
- 22 – Сніжківське НВО
- 23 – Станіславчицьке НВО
- 24 – Юрківське НВО
- 25 – Ясенівська ЗОШ I– II ст.
- 26 – Дитячий будинок «Світанок»
- в – передплачено вчителем.

**Інститут педагогіки АПН України  
Лабораторія управління освітніми закладами  
Відділ освіти Ставищенської РДА Київської області**

**Експериментальні матеріали**

*Індивідуальна  
програма розвитку педагогічної культури вчителя  
«Дельта +»*

---

прізвище, ім'я та по батькові

ВЧИТЕЛЬ \_\_\_\_\_

назва школи

*на 20\_\_ – 20\_\_ роки*

**Київ – Ставище  
2008**

**Бланк-концепція індивідуальної програми розвитку педагогічної культури вчителя «Дельга +» на 2009—20\_\_ роки**

№ п/п	Заходи	Завдання, в балах					Виконання (зовнішній контроль), в балах					Примітка	
		2009	2010	2011	2012	2013	2009	2010	2011	2012	2013		
<b>I. Педагогічна культура: соціальний компонент</b>													
1.1*	Спробую стати (вже є) депутатом:												
	1.1.1 сільської ради (5)												
	1.1.2 районної ради (10)												
	1.1.3 обласної ради (20)												
1.2*	Буду брати (беру) участь у роботі громадських організацій, товариств, клубів тощо (1/5)												
	_____												
	_____												
1.3	Підготую матеріали з соціально-економічного й культурного життя регіону та опублікую їх у пресі (поширю через телебачення):												
	1.3.1 районного рівня (1/2)												
	_____												
	1.3.2 обласного рівня (1/5)												
	_____												
	1.3.3 всеукраїнського рівня (1/10)												
	_____												

1.4	1.4.1 Передплатчу (передплатив) таку періодичну пресу (непедагогічну) (1/2) _____																		
1.4.2	Постійно дивлюся інформаційні телепередачі (1/2) _____																		
1.5*	Постійно працювати (працюю) в мережі Інтернет: 1.5.1 створю (маю) електронну адресу (5) 1.5.2 Створю (маю) особистий сайт (1/15)																		
1.6*	Візьму участь (беру) в культурно-масовому житті території: 1.6.1 Є активним учасником художньої самодіяльності (1/5) 1.6.2 Є постійним членом місцевої спортивної команди (1/5) 1.6.3 Відвіую концерти, театри, свята, мистецькі виставки тощо (1/1)																		



2.2*	Підвищення кваліфікації	
2.2.1	Пройду курси підвищення кваліфікації:	
2.2.1.1	як спеціаліст (2)	
2.2.1.2	як спеціаліст II категорії (5)	
2.2.1.3	як спеціаліст I категорії (10)	
2.2.1.4	як спеціаліст вищої категорії (15)	
2.2.2	Візьму участь у семінарах і конференціях:	
2.2.2.1	** районного рівня:	
2.2.2.1.1	як учасник (1/2)	
2.2.2.1.2	як доповідач (1/5)	
2.2.2.1.3	як організатор (1/10)	
2.2.2.2	** обласного рівня	
2.2.2.2.1	як учасник (1/2)	
2.2.2.2.2	як доповідач (1/5)	
2.2.2.2.3	як організатор (1/15)	
2.2.2.3	** всеукраїнського (міжнародного) рівня	
2.2.2.3.1	як учасник (1/5)	
2.2.2.3.2	як доповідач (1/10)	
2.2.2.3.3	як організатор (1/20)	

2.3 *	<p>Розроблення й запровадження інновацій у навчально-виховний процес:</p> <p>2.3.1 Запровадженні інноваційні розробки інших авторів (1/5) _____</p> <p>_____</p> <p>2.3.2 Розроблю самостійно:</p> <p>2.3.2.1 програму (концепцію) (1/10) _____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>2.3.2.2 методику (технологію) (1/20) _____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>2.3.3** Упровадження власних педагогічних інновацій:</p> <p>2.3.3.1 запровадженні (запровадив) у власній роботі (1/5) _____</p> <p>_____</p> <p>2.3.3.2 запровадженні педагогі школи (1/10) _____</p> <p>_____</p> <p>2.3.3.3 запровадженні педагогі району (1/15) _____</p> <p>_____</p> <p>2.3.3.4 запровадженні педагогі області (1/20) _____</p> <p>_____</p>
-------	--



2.3 *	2.3.3.5 запроваджують педагоги України (1/50) _____	
	2.3.4 Презентація власних педагогічних досягнень: _____	
	2.3.4.1 на відкритих уроках у школі (1/2) _____	
	_____	
	2.3.4.2 на районних семінарах ( 1/5 ) _____	
	_____	
	2.3.4.3 на обласних семінарах, курсах підвищення кваліфікації, конференціях тощо (1/10) _____	
	2.3.4.4 на авторських курсах підвищення кваліфікації (1/20) _____	
	_____	
	2.3.4.5 на педагогічних виставках: _____	
	2.3.4.5.1 районного рівня (1/5) _____	
	_____	
	2.3.4.5.2 обласного рівня (1/10) _____	
	_____	
	2.3.4.5.3 всеукраїнського та міжнародного рівнів (1/20) _____	
	_____	
	_____	
	_____	
2.4*	Володіння комп'ютерною технікою: 2.4.1. Оволодіння (володіння) на рівні користувача (5) 2.4.2. Навчуся (вмію) створювати електронні засоби навчання (10)	

2.5**	<p>Робота з обдарованими дітьми:</p> <p>2.5.1 Підготовлю (підготував) призера районного туру олімпіад (конкурсів, турнірів) (1/10)_____</p> <p>2.5.2 Підготовлю (підготував) призера обласного туру олімпіад (конкурсів, турнірів) (1/20)_____</p> <p>2.5.3 Підготовлю (підготував) призера всеукраїнського туру олімпіад (конкурсів, турнірів) (1/40)_____</p> <p>2.5.4 Підготовлю (підготував) призера міжнародного туру олімпіад (конкурсів, турнірів) (1/50)_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	
2.6*	<p>Робота з дітьми, які мають початковий рівень знань:</p> <p>2.6.1 Систематично працювати (працюю) з одним учнем (5)_____</p> <p>_____</p> <p>2.6.2 Систематично працювати (працюю) з групою учнів (10)_____</p> <p>_____</p>	

2.7*	<p>Використання психолого-педагогічної діагностики (ППД):</p> <p>2.7.1 Систематично використовуватиму (використовую) результати ППД, одержані від шкільного психолога (5)</p> <p>2.7.2 Систематично проводитиму (проводжу) ППД із застосуванням спеціальних засобів (тести, анкети тощо) (10) _____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	
2.8	<p>Залучення учнів до соціально-освітніх проєктів і програм:</p> <p>2.8.1 Залучу учнів до участі в районних (обласних) програмах і проєктах ( 1/5) _____</p> <p>_____</p> <p>2.8.2 Залучу учнів до участі у всеукраїнських програмах і проєктах (1 /10) _____</p> <p>_____</p> <p>2.8.3 Залучу учнів до участі в міжнародних програмах і проєктах (1/ 20) _____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	

2.9**	Участь у конкурсах професійної майстерності:	
	2.9.1 Візьму (взяв) участь у конкурсах районного рівня:	
	2.9.1.1 як учасник фіналу 10 ) _____	
	2.9.1.2 як лауреат (15) _____	
	2.9.1.3 як переможець (20) _____	
	2.9.2. Візьму (взяв) участь у професійних конкурсах обласного рівня:	
	2.9.2.1. як учасник фіналу (20) _____	
	2.9.2.2. як лауреат (30) _____	
	2.9.2.3 як переможець (40) _____	
	2.9.3 Візьму (взяв) участь у професійних конкурсах всеукраїнського рівня:	
	2.9.3.1 як учасник фіналу (40) _____	
	2.9.3.2 як лауреат (45) _____	
	2.9.3.3 переможець (50) _____	

2.10	<p>Обладнання робочого місця:</p> <p>2.10.1 Обладнаню (обладнав) робоче місце не менше ніж на 70% до вимог відповідного Положення (5) _____</p> <p>2.10.2 Обладнаню (обладнав) робоче місце не менше ніж на 90% до вимог відповідного Положення (10) _____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	
2.11	<p>Наставництво і пропаганда передового педагогічного досвіду:</p> <p>2.11.1 Працюватиму (працюю) наставником молодого вчителя (1/10) _____</p> <p>_____</p> <p>2.11.2 Розпочну вести (веду) районну школу передового педагогічного досвіду, майстер-клас тощо (1/15) _____</p> <p>_____</p> <p>2.11.3 Керуватиму (керую) роботою районного методичного об'єднання вчителів (1/20) _____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	



3. Педагогічна культура: індивідуальний компонент												
3.1*	Стан фізичного здоров'я:											
	3.1.1 Пройду (пройшов) поглиблений комплексний медичний огляд (10) _____											
	3.1.2 Пройду (пройшов) медичну діагностику із використанням сучасної техніки (15) _____											
3.2	Збереження та зміцнення стану здоров'я:											
	3.2.1 Займуся (займаюся) лікуванням хронічних захворювань (10)											
	3.2.2 Контролюватиму (контролюю) свою вагу, артеріальний тиск (5)											
	3.2.3 Займатимусь (займаюся) фізичною культурою:											
	3.2.3.1 ранкова фізична зарядка (5)											
	3.2.3.2 щоденні (за графіком) заняття в спортивному залі (на стадіоні тощо) (10) _____											
	3.2.4 Не маю (позбудуся) шкідливих звичок:											
	3.2.4.1 не палю (5)											
	3.2.4.2 не вживаю алкоголь (5)											

3.3	<p>Санаторно-курортне лікування:                  3.3.1 Відпочину (відпочивав) в пансіонаті або бази відпочинку (1/10) _____                  3.3.2 Пройду лікування (лікувався) в санаторії (профілакторії) (1/20) _____</p>	
3.4 *	<p>Самовиховання:                  3.4.1 Займаюся(займаюся)самовихованням і контролюватиму (контролюю) рівень сформованості в себе таких особистісних рис:                  3.4.1.1 позитивні установки на учнів та колег по роботі (5)                  3.4.1.2 комунікабельність (5)                  3.4.1.3 готовність допомогти (учням, батькам, вчителям) і взяти участь у громадському житті колективу (5)                  3.4.1.4 терпеливість у виконанні службових обов'язків та звичних традиційних завдань (5)                  3.4.1.5 наполегливість у роботі (5)</p>	



3.5**	<p>Розвиток загальної ерудиції (фонових знань):</p> <p>3.5.1 Читати (читаю) художню літературу:</p> <p>3.5.1.1 епізодично (5)</p> <p>3.5.1.2 постійно (10)</p> <p>3.5.2 Переглядати (переглядаю) науково-популярні пізнавальні телевізійні програми:</p> <p>3.5.2.1 епізодично (5)</p> <p>3.5.2.2 постійно (10)</p> <p>3.5.3 Використовувати (використовую) інформаційні ресурси мережі Інтернет</p> <p>3.5.3.1 епізодично (5)</p> <p>3.5.3.2 постійно (10)</p>	
3.6	<p>Створення мистецьких творів:</p> <p>3.6.1 Самостійно створюю твори декоративно-ужиткового мистецтва, пишу картини тощо і візьму (беру) участь у виставках (1/10) _____</p> <p>3.6.2 Напишу й опублікую власні поетичні (прозові) твори:</p> <p>3.6.2.1 Окремі твори (1/5) _____</p> <p>3.6.2.2 Книги або збірки творів (1/20) _____</p>	
3.7*	<p>Науково-дослідницька діяльність:</p> <p>3.7.1 Проведу дослідження й опублікую наукову (методичну) статтю (1/10) _____</p> <p>3.7.2 Проведу дослідження й опублікую наукову (методичну) книгу (1/20) _____</p>	

## **Основні засади концепції Індивідуальної програми розвитку педагогічної культури вчителя «Дельта +»**

**Мета програми:** забезпечити цілеспрямований і неперервний процес підвищення рівня професіоналізму сучасного вчителя, удосконалення його педагогічної культури.

Під педагогічною культурою в контексті даної Програми розуміють сукупність найбільш загальних цінностей особистості вчителя, які безпосередньо або опосередковано визначають його професіоналізм, тобто його інтегративну якість як найманого працівника, який виробляє той чи інший освітній продукт.

**Основна ідея програми.** Кожний учитель уже володіє набором професійних якостей, які він здобув під час навчання у вищому навчальному закладі, перебуваючи на курсах підвищення кваліфікації, систематично працюючи самостійно в період між проходженням курсів тощо.

Але час вимагає нових якостей, багатовекторного розвитку педагогічної культури сучасного вчителя. Тому потреба в змінах є об'єктивною. Традиційно зміну будь-якої величини позначають грецькою літерою  $\Delta$  (дельта), а позитивні зміни знаком «+». Тому Індивідуальна програма розвитку педагогічної культури вчителя (далі Програма) отримала назву «Дельта +».

Програма акцентує увагу на розвитку цінностей педагогічної культури, які найбільш затребувані часом, та вказує напрями її змінювання.

Програма допоможе вчителю організувати неперервний процес самовдосконалення, а також сприятиме презентації його професійних досягнень перед адміністрацією школи, колегами по роботі, батьками та учнями.

Програма акцентує увагу на соціальних, професійних та індивідуальних компонентах педагогічної культури, які найбільш цінують сучасний роботодавець, а тому сприятиме професійному та кар'єрному росту вчителя.

Участь учителя в експерименті зі створення та виконання Програми є добровільною і повинна узгоджуватися з процесом його атестації. Термін, на який розробляється Програма, відповідає часу, який залишився до атестації вчителя, але не може бути меншим за два роки (в перший рік експерименту – за один рік).

**Особливості розроблення програми.** Перед початком розроблення Програми вчитель подає письмову заяву до адміністрації навчального закладу, у якій повідомляє про своє бажання взяти участь в експерименті, вказує тривалість періоду роботи над Програмою.

Директор навчального закладу передає вчителю бланк-концепцію Програми та інструктує його з питань створення Програми. Вчитель створює Програму протягом одного місяця і передає її для ознайомлення директору. Після ознайомлення з Програмою директор повертає її вчителю і видає наказ про організаційні заходи, які сприяють роботі вчителя над Програмою та визначає дату звіту.

Оскільки початок і закінчення навчального року передбачають виконання великої кількості організаційних заходів, доцільно розробляти Програму на календарні роки (від 2 до 5) і заслуховувати звіт учителя про її виконання на засіданні педагогічної ради під час зимових канікул.

Готуючи Програму, педагог заповнює колонку «Заходи» бланку-концепції Програми за допомогою текстових повідомлень. Потім, беручи до уваги кількість балів, яка відповідає тому чи іншому виду діяльності, виставляє у колонки «Завдання» бали, які може отримати, виконавши поставлені перед собою завдання.

Для дій (заходів), позначених знаком (\*), бали виставляються один раз протягом всього періоду виконання Програми, а позначених знаком (\*\*) — за кожний факт, але лише за максимальні досягнення.

**Звітування та визначення рівня педагогічної культури:** Перед захистом звіту про виконання Програми вчитель виставляє бали в колонки «Виконання (самоконтроль)». Якщо вчителю вдалося зробити більше, ніж було заплановано, в колонках «Виконання (самоконтроль)» виставляються додаткові бали, а в колонці «Примітка» записуються додаткові текстові пояснення (червоним кольором).

Після оголошення звіту дирекція навчального закладу виставляє бали в колонках «Виконання (зовнішній контроль)», і за ними педагогічна рада навчального закладу здійснює остаточний підрахунок набраних учителем балів.

Залежно від кількості балів, набраних учителем у ході виконання Програми, наказом по навчальному закладу вчителю встановлюється один з трьох рівнів педагогічної культури: фахівець; професіонал; майстер.

Для того, щоб отримати той чи інший рівень, потрібно набрати відповідну кількість балів (Табл. Ф. 1) за кожний компонент (соціальний, професійний, індивідуальний) педагогічної культури. Рівень педагогічної культури встановлюється за середнім значенням рівня (в балах) кожного з трьох компонентів, але він не може бути вищим за рівень професійного компонента.

**Таблиця Ф. 1. Мінімальні суми балів для встановлення рівня педагогічної культури вчителя**

Компонент педагогічної культури		Компонент педагогічної культури														
		Соціальний					Професійний					Індивідуальний				
Рівень педагогічної культури		1 р.	2 р.	3 р.	4 р.	5 р.	1 р.	2 р.	3 р.	4 р.	5 р.	1 р.	2 р.	3 р.	4 р.	5 р.
1	Фахівець	50	70	90	110	130	130	150	170	190	210	70	90	110	130	150
2	Професіонал	75	105	135	165	195	235	275	315	355	395	120	145	175	200	230
3	Майстер	100	140	180	220	240	340	400	460	520	580	170	205	240	275	310

Учитель, якому встановили певний рівень педагогічної культури, отримує нагороди і додаткові права:

**1. Учитель – фахівець:**

– є номінантом на відзнаки (моральні та матеріальні) навчального закладу та відділу освіти і районної державної адміністрації;

**2. Учитель – професіонал:**

– отримує диплом про присвоєння рівня педагогічної культури;  
 – є обов’язковим номінантом на нагороди обласного рівня;  
 – отримує право на позачергову атестацію;  
 – отримує право на присвоєння звання «Старший учитель»;  
 – отримує право працювати на самоконтролі (на рівні навчального закладу).

**3. Учитель – майстер:**

– отримує диплом про присвоєння рівня педагогічної культури;  
 – є обов’язковим номінантом на відомчі та державні нагороди України;  
 – є обов’язковим номінантом на нагородження іменними (спеціальними) районними (регіональними) педагогічними преміями;  
 – отримує право на позачергову атестацію;  
 – отримує право на присвоєння звання «Учитель-методист»;  
 – отримує право працювати на самоконтролі (на рівні навчального закладу).

## ЛІТЕРАТУРА

1. Абрамова М. Проектно-дизайнерская деятельность в образовании / М. Абрамова // Педагогика. – 2001. – № 7. – С. 101–102.
2. Аверін М. О. Концепція самоорганізації розвитку особистості учня у навчально-виховному процесі / М. О. Аверін, Т. А. Каверіна, Ю. П. Бородін та ін. // Рід. шк. – 1993. – № 8. – С. 53–60.
3. Аверкин В. Н. Управление вариативными образовательными системами / В. Н. Аверкин, А. М. Цирульников. – Великий Новгород: НРЦРО, 1999. – 120 с.
4. Адамский А. Мнимая результативность / А. Адамский // Первое сентября. – 2002. – 29 июня (№ 45). – С. 2.
5. Адамский А. Модернизация без вариантов / А. Адамский // Первое сентября. – 2002. – 16 апр. (№ 27). – С. 2.
6. Адамский А. Бюджетное–затратное зло... / А. Адамский // Первое сентября. – 2002. – 9 апр. (№ 25). – С. 2.
7. Актуальні проблеми управління загальноосвітньою школою: тези доповідей наук.-практ. семінару 17 квіт. 1990 р. – Суми, 1990. – 58 с.
8. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1968. – 339 с.
9. Андрущенко В. П. Роздуми про освіту: Статті, нариси, інтерв'ю: 2-ге вид., допов. / В. Андрущенко. – К.: Знання України, 2008. – 819 с.
10. Анохина Г. М. Личностно-адаптированная система обучения / Г. М. Анохина // Педагогика. – 2003. – № 7. – С. 66–71.
11. Антипова В. О социальном проектировании образовательных систем / В. Антипова // Высш. образование в России. – 2000. – № 3. – С. 92–93.
12. Анфилатов В. С. Системный анализ в управлении: учеб. пособие / В. С. Анфилатов; под ред. А. А. Емельянова. – М.: Финансы и статистика, 2002. – 368 с.
13. Армейська Л. В. Пріоритетні напрямки модернізації освіти навчальних закладів сільської місцевості / Л. В. Армейська // Управління школою. – 2004. – Вересень (№ 25/26). – С. 19–20.
14. Армстронг М. Основы менеджмента: Как стать лучшим руководителем / М. Армстронг. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1998. – 512 с.
15. Афанасьев В. Г. Моделирование как метод исследования социальных систем / В. Г. Афанасьев // Системные исследования: методологические проблемы: ежегодник, 1982. – М.: Наука, 1982. – С. 26–46.
16. Бачин В. «Вертикаль влади» у багатовимірному освітньому просторі / В. Бачин // Управління освітою. – 2002. – Квітень (№ 7). – С. 2–4.
17. Бачинська Є. М. Сучасні підходи до організації методичної роботи з педагогічними кадрами / Є. М. Бачинська // Підруч. для директора. – 2003. – № 7/8. – С. 3–24.

18. Бачинська Є. М. Організація учнівського самоврядування в закладах освіти Київщини / Є. М. Бачинська. – Біла Церква: КОІПОПК, 2002. – 90 с.
19. Березівська Л. Д. Організаційно-педагогічні засади реформування шкільної освіти в Україні у ХХ столітті: автореф. дис. ...д-ра пед. наук: 13.00.01 / Л. Д. Березівська. – К., 2009. – 43 с.
20. Березняк Є. С. Реалізація принципу демократизації в управлінській діяльності директора школи: метод. посіб. для керівників шкіл / Є. С. Березняк. – К.: ІСДО, 1996. – 61 с.
21. Беспалько В. П. Не пора ли менять стратегию образования? / В. П. Беспалько // Педагогика. – 2001. – № 9. – С. 87–95.
22. Библер В. С. От наукоучения – к логике культуры: два филос. введения в двадцать первый век / В. С. Библер. – М.: Политиздат, 1990. – 413 с.
23. Биков В. Ю. Системи управління інформаційними базами даних в освіті: навч. посіб. / В. Ю. Биков, В. Д. Руденко. – К.: ВІПОЛ, 1996. – 287 с.
24. Битинас Б. Многомерный анализ в педагогике и педагогической психологии / Б. Битинас. – Вильнюс: АЛМА, 1971. – 347 с.
25. Блауберг И. В. Становление и сущность системного подхода / И. В. Блауберг, Э. Г. Юдин. – М.: Наука, 1973. – 272 с.
26. Богданов С. Четвертая зона неэффективности / С. Богданов // Учит. газ. – 2002. – 17 дек. (№ 51). – С. 2.
27. Большой толковый словарь русского языка / сост. и гл. ред. С. А. Кузнецов. – СПб: Норинт, 1998. – 1536 с.
28. Бондаревская Е. В. Ценностно-смысловые ориентиры и стратегические направления развития сельской школы / Е. В. Бондаревская, П. П. Пивненко // Педагогика. – 2002. – № 5. – С. 52–64.
29. Бондарь В. И. Управленческая деятельность директора школы: дидактический аспект / В. И. Бондарь. – К.: Рад. шк., 1987. – 160 с.
30. Борисенко А. А. К теории самоорганизующихся систем / А. А. Борисенко // Вісник СумДУ. – 2000. – № 16. – С. 3–8.
31. Борк А. История новых технологий в образовании / А. Борк; пер. сангл. П. В. Нуждина. – М.: Рос. открытый ун-т, 1990. – 27 с.
32. Братусь Б. С. Аномалии личности / Б. С. Братусь. – М.: Мысль, 1988. – 301 с.
33. Броди Р. Психологические вирусы: метод. пособие для слушателей курса «Современные психотехнологии». / Р. Броди. – М.: Центр психол. культуры, 2001. – 192 с.
34. Буш Д. Г. Яким буде для нас ХХІ століття? Відповідь на це запитання – у класних кімнатах! / Д. Г. Буш // Освіта. – 2001. – 21–28 лют. (№ 12). – С. 2.

35. Вакулі П. Програмно-цільовий метод як засіб системного управління розвитком освіти / П. Вакулі // Освіта і управління. – 2003. – Т. 6, № 1. – С. 75–83.
36. Валеев Г. Х. Объект, предмет и тема научного исследования / Г. Х. Валеев // Педагогика. – 2002. – № 2. – С. 27–31.
37. Васильев Ю. В. Педагогическое управление в школе: методология, теория, практика / Ю. В. Васильев. – М.: Педагогика, 1990. – 144 с.
38. Василькова В. В. Порядок и хаос в развитии социальных систем: (синергетика и теория социальной самоорганизации) / В. В. Василькова. – СПб.: Лань, 1999. – 480 с. – (Серия «Мир культуры, истории, философии»).
39. Васильченко Н. П. Модель развития системы образования. Успех гарантирован? / Н. П. Васильченко // Директор шк. Україна. – 2001. – № 2. – С. 83–88.
40. Васюк А. Нові підходи до планування і реформування освіти (зарубіжний досвід) / А. Васюк, Л. Ляшенко // Освіта і управління. – 2002. – Т. 5, № 1. – С. 59–68.
41. Васьков Ю. В. Педагогічні теорії, технології, досвід (дидактичний аспект) / Ю. В. Васьков. – Х.: Скорпіон, 2000. – 120 с.
42. Ваханский О. С. Менеджмент: человек, стратегия, организация, процесс: учеб. / О. С. Ваханский, А. И. Наумов. – М.: Изд-во МГУ, 1995. – 416 с.
43. Ващенко Л. Управління освітніми проектами / Л. Ващенко // Підруч. для директора. – 2005. – № 9/10. – С. 50–58.
44. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. Б. Т. Бусел. – К.; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2001. – 1440 с.
45. Вербицкая Н. Опыт выживания и приспособления / Н. Вербицкая // Директор шк. Україна. – 2000. – № 5. – С. 12–14.
46. Видт И. Е. Культурологическая интерпретация эволюции образовательных моделей / И. Е. Видт // Педагогика. – 2003. – № 3. – С. 32–38.
47. Виноградов Б. Модернизация–реформирование–революция в образовании / Б. Виноградов // Нар. образование. – 2002. – № 6. – С. 24–26.
48. Виханский О. С. Стратегическое управление: учеб. / О. С. Виханский. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1995. – 252 с.
49. Виховання основ духовної культури (метод. реком.). – Суми: МКВВП «Мрія», 1992. – 239 с.
50. Вишневський О. Дитиноцентризм і системно-цільовий підхід до змісту виховання / О. Вишневський // Рід. шк. – 2002. – № 5. – С. 37–40.
51. Вишневський О. Ще раз про національне і громадянське / О. Вишневський // Освіта. – 2002. – 6–13 лют. (№ 8/9). – С. 2.

52. Волохов А. М. Азбука внутришкольного управления / А. М. Волохов. – Челябинск, 1996. – 162 с.
53. Воронцов А. Формула собственного маршрута. Проектная деятельность как путь к взрослению / А. Воронцов // Первое сент. – 2001. – 3 нояб. (№ 78). – С. 3.
54. Всеукраїнська науково-практична конференція з проблем роботи середніх загальноосвітніх навчально-виховних закладів нового типу, 2–4 лют. 1994 р.: тези доповідей та виступів / ред. кол.: О. Г. Мороз, М. Д. Ярмаченко, Б. Г. Чижевський та ін. – К.: КДО, 1994. – 304 с.
55. Выготский Л. С. Предисловие к русскому переводу книги Э. Торндайка / Л. С. Выготский // Собрание сочинений: в 6 т. Т. 1. – М., 1982. – С. 176–195.
56. Гершунский Б. С. Философия образования XXI века (в поисках практико-ориентированных образовательных концепций) / Б. С. Гершунский. – М.: Совершенство, 1998. – 608 с.
57. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
58. Гончаренко С. У. Гуманітаризація загальної середньої школи / С. У. Гончаренко, Ю. І. Мальований. – К.: АПНУ, 1994. – 34 с.
59. Гончаренко С. У. Соціально-педагогічні проблеми розбудови української школи / С. У. Гончаренко, Ю. І. Мальований // Рід. шк. – 1993. – № 4. – С. 51–56.
60. Гринькова М. Педагогічні засади менеджменту в освіті. Вітчизняна освіта на тлі сьогодення / М. Гринькова, О. Штепа // Підруч. для директора. – 2003. – № 5. – С. 5–21.
61. Громадянська освіта: інновації, реалії, проблеми // Українознавство. – 2002. – № 3. – С. 119–123.
62. Громовий В. Менеджмент інновацій / В. Громовий // Директор школи. – 2002. – № 37. – С. 2–4.
63. Груздев М. В. Методология проектирования муниципальных образовательных систем / М. В. Груздев // Педагогика. – 2003. – № 9. – С. 15–23.
64. Гузеев В. «Метод проектов» как частный случай интегральной технологии обучения / В. Гузеев // Директор школы. – 1995. – № 6. – С. 39–47.
65. Гузеев В. В. Планирование результатов образования и образовательная технология / В. Гузеев. – М.: Нар. образование, 1990. – 240 с.
66. Гуменюк В. В. Інформаційне забезпечення управління загальноосвітнім навчальним закладом: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01. / В. В. Гуменюк. – К., 2001. – 20 с.
67. Гурьянова М. Вспомнить о ценностях нормальной повседневной жизни / М. Гурьянова // Первое сентября. – 2001. – 13 окт. (№ 72). – С. 2.



68. Гурьянова М. Реструктуризация сети сельских общеобразовательных школ: документ надежды или... памятник исчезнувшим деревням / М. Гурьянова // Нар. образование. – 2002. – № 10. – С. 38–47.
69. Гурьянова М. Решение гибельное, зато очень простое / М. Гурьянова // Первое сентября. – 2002. – 10 сент. (№ 61). – С. 2.
70. Даниленко Л. Экспертиза інноваційних проєктів та технологія її здійснення / Л. Даниленко, В. Довбищенко // Директор школи. – 2002. – № 35. – С. 2–4.
71. Даниленко Л. І. Модернізація змісту, форм та методів освітньої діяльності директора загальноосвітньої школи: монографія / Л. І. Даниленко. – К.: Логос, 1998. – 140 с.
72. Даниленко Л. І. Основні проблеми освітньої інноватики в сучасній теорії і практиці / Л. І. Даниленко // Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи: зб. наук. праць. – К.: Логос, 2000. – Вип. 3. – С. 6–11.
73. Данильчук Е. В. Методологические предпосылки и существенные характеристики информационной культуры педагога / Е. В. Данильчук // Педагогика. – 2003. – № 1. – С. 65–73.
74. Дарманський М. М. Соціально-педагогічні основи управління освітою в регіоні / М. М. Дарманський. – Хмельницький: Поділля, 1997. – 384 с.
75. Дафт Р. Л. Менеджмент. / Р. Л. Дафт; пер. с англ. – СПб: Питер, 2000. – 832 с.
76. Дахин А. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и... неопределенность / А. Дахин // Нар. образование. – 2002. – № 2. – С. 55–60.
77. Дахин А. ТОГИС: из опыта проектного обучения школьников / А. Дахин // Педагогика. – 2002. – № 1. – С. 108–110.
78. Дашковская О. Страна Советов по профильному обучению / О. Дашковская // Первое сентября. – 2003. – 1 нояб. (№ 77). – С. 2.
79. Делор Ж. Чтобы выжить, нам нужно превзойти себя / Ж. Делор // Первое сентября. – 2001. – 27 февр. (№ 15). – С. 3.
80. Дем'янчук О. Освітня політика й управління освітою в перехідний період: теоретичні засади та практика втілення / О. Дем'янчук // Директор школи. – 1999. – № 46. – С. 3.
81. Дем'янюк Т. Інноваційні технології громадянського виховання / Т. Дем'янюк, Т. Умурзакова // Директор школи. – 2003. – № 10. – С. 10.
82. Дем'янюк Т. Орієнтири та нові виховні технології / Т. Дем'янюк, Т. Умурзакова, Н. Гавриш // Завуч. – 2002. – Берез. (№ 8). – С. 1–4 вкладиша.
83. Державна національна програма «Освіта України XXI століття». – К.: Райдуга, 1994. – 61 с.

84. Дерлоу Дес. Ключові управлінські рішення. Технологія прийняття рішень / Дес Дерлоу; пер. з англ. — К.: Наук. думка, 2001. — 242 с.
85. Дмитренко Г. А. Стратегічний менеджмент: цільове управління освітою на основі кваліметричного підходу: навч. посіб. / Г. А. Дмитренко. — К.: ІЗМН, 1996. — 140 с.
86. Дмитренко Г. А. Цільове управління: вимірювання результативності діяльності учнів і педагогів: навч.-метод. посіб. / Г. А. Дмитренко. — К.: УПККО, 1996. — 84 с.
87. Днепров Э. Смена трех парадигм / Э. Днепров // Дайджест Школа-парк. — 2001. — № 1/2. — С.8–9.
88. Добронравова И. С. Синергетика: становление нелинейного мышления / И. С. Добронравова. — К.: Лыбидь, 1990. — 147 с.
89. Докинз Р. Эгоистический ген / Р. Докинз; пер. с англ. — М.: Мир, 1993. — 316 с.
90. Доненко О. Створюємо колективний проект / О. Доненко // Завуч. — 2003. — Жовт. (№ 29). — С. 5–7.
91. Доновський С. Самоврядування у школі / С. Доновський // Шкіл. світ. — 2004. — Верес. (№ 35). — С. 7–10.
92. Донченко О. Психофрактал як категорія педагогіки ненасильства / О. Донченко // Шлях освіти. — 2003. — № 4. — С. 8–12.
93. Драккер П. Управление, нацеленное на результат / П. Драккер; пер. с англ. — М.: Технолог. школа бизнеса, 1994. — 200 с.
94. Дробноходов М. Проблема формування освітньої еліти в Україні / М. Дробноходов, В. Левицький // Освіта і управління. — 1997. — Т. 1, № 4. — С. 29–36.
95. Друкер П. Ф. Задачи менеджмента в XXI веке: учеб. пособие / П. Ф. Друкер; пер. с англ. — М.: Издат. дом «Вильямс», 2000. — 272 с.
96. Дульнев Г. Н. Введение в синергетику / Г. Н. Дульнев. — СПб.: Проспект, 1998. — 256 с.
97. Енциклопедія освіти / Академія педагогічних наук України; голов. ред. В. Г. Кремень. — К.: Юрінком Інтер, 2008. — 1040 с.
98. Ерофеева Н. Управление проектами в образовании / Н. Ерофеева // Нар. образование. — 2002. — № 5. — С. 94–106.
99. Єльнікова Г. До питання адаптивного управління / Г. Єльнікова // Освіта і управління. — 1999 (2001). — Т. 3, № 4. — С. 7–18.
100. Єльнікова Г. Людину точно заміряти неможливо, адже вона — імовірна / Г. Єльнікова // Управління освітою. — 2002. — Чис. 5. — С. 2–4.
101. Єльнікова Г. В. Наукові основи розвитку управління загальною середньою освітою в регіоні: монографія / Г. В. Єльнікова. — К.: ДАККО, 1999. — 303 с.

102. Єрмаков І. Г. Педагогіка життєтворчості – стратегічна основа освітніх технологій ХХІ століття / І. Г. Єрмаков // Дайджест Школа-парк. – 2001. – № 5/6. – С. 59–67.
103. Єрмола А. М. Технологія організації науково-методичної роботи з педагогічними кадрами: навч. посіб. / А. М. Єрмола. – Х.: ТО «Гімназія», 1999. – 127 с.
104. Жариков О. Н. Системный подход к управлению: учеб. пособие для вузов / О. Н. Жариков, В. И. Королевская, С. Н. Хохлов; под. ред. В. А. Персианова. – М.: ЮНИТИ–ДАНА, 2001. – 62 с.
105. Жебровський Б. Столична освіта у вимірі новітніх перспектив / Б. Жебровський // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2002. – № 1/2. – С. 4–11.
106. Жерносек І. П. Науково-методична робота в навчальних закладах системи загальної середньої освіти: монографія / І. П. Жерносек. – К., 2000. – 124 с.
107. Жерносек І. П. Відділ освіти на шляху оновлення / І. П. Жерносек, В. З. Колібабчук. – К.: Хрещатик, 1995. – 88 с.
108. Жуковський І. Проектний метод у діяльності навчальних закладів Франції / І. Жуковський // Шлях освіти. – 2003. – № 2. – С. 24–27.
109. Жуковський І. Секрети французької кухні. Особливості проектного методу в діяльності навчальних закладів Франції / І. Жуковський // Управління освітою. – 2002. – № 1. – С. 9, 15.
110. Забродська Л. М. Інформатизація закладу освіти: управлінський аспект / Л. М. Забродська. – Х.: Основа, 2003. – 240 с.
111. Загвязинский В. М. Методология и методы психолого-педагогического исследования: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. М. Загвязинский, Р. Атаханов. – М.: Издат. центр «Академия», 2011. – 207 с.
112. Загальноосвітні навчальні заклади України на початок 2002/2003 навчального року: статист. бюлетень. – К.: Держ. комітет статистики України. – 2003. – 60 с.
113. Зайченко О. І. Наукові засади реформування освітньої діяльності районного відділу освіти в сучасних умовах: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01 / О. І. Зайченко. – К., 1998. – 20 с.
114. Законодавство України про освіту: збірник законів. – К.: Парлам. вид-во, 2002. – 159 с. – (Б-ка офіційних видань).
115. Занг Вай-Бин. Синергетическая экономика. Время и перемены в нелинейной экономической теории / Вай-Бин. Занг; пер. с англ. – М.: Мир, 1999. – 335 с.
116. Захаренко О. А. Школа – центр виховання на селі / О. А. Захаренко // Грані творчості: кн. для вчителя / відп. ред. М. Д. Ярмаченко. – К., 1990. – С. 7–18.

117. Зверев А. Требования к детям в двух томах. / А. Зверев // Первое сентября. – 2002. – 22 окт. (№ 73). – С. 4.
118. Зверева В. И. Организационно-педагогическая деятельность руководителя школы / В. И. Зверева. – М.: Новая школа, 1999. – 251 с.
119. Зверева І. Д. Соціальні проблеми сільської молоді / І. Д. Зверева // *Практ. психологія та соц. робота*. – 1999. – № 5. – С. 27–29.
120. Зорина Л. Я. Отражение идей самоорганизации в содержании образования / Л. Я. Зорина // *Педагогика*. – 1996. – № 4. – С. 105–109.
121. Зоц В. Школа модульного типу як демократична форма організації навчання / В. Зоц // *Рід. шк.* – 1996. – № 10. – С. 25–28.
122. Зязюн І. Філософські проєкції освіти й освітніх технологій / І. Зязюн // *Шлях освіти*. – 1996. – № 1. – С. 4–9.
123. Иванов И. П. Воспитать коллективистов: из опыта работы школ Ленинграда и Ленинградской области / И. П. Иванов. – М.: Педагогика, 1982. – 80 с.
124. Иванов И. П. Энциклопедия коллективных творческих дел / И. П. Иванов. – М.: Педагогика, 1989. – 208 с.
125. Игнатова В. А. Педагогические аспекты синергетики / В. А. Игнатова // *Педагогика*. – 2001. – № 8. – С. 26–31.
126. Извеков В. Заметки с «Ярмарки идей» / В. Извеков // *Управление школой*. – 2003. – 1–7 июня (№ 21). – С. 7.
127. Иштрикова Н. Концепция профильного обучения: общеобразовательные классы в старшей школе решено сохранить / Н. Иштрикова // *Первое сентября*. – 2002. – 29 окт. (№ 75). – С. 2.
128. Іванець Н. О. Планування і впровадження нових виховних систем, форм, методів та моделей позакласної роботи: шкільна програма громадянського виховання «Я–Ми–Сім'я–Батьківщина» / Н. О. Іванець // *Позаклас. час.* – 2003. – Жовт. (№ 20) – С. 1–11.
129. Ільясова К. Дитяча республіка «Добродія» / К. Ільясова, Л. Іванова // *Освіта України*. – 2002. – 1 берез (№ 18). – С. 3.
130. Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. – 2001. – № 9. – С. 1–4.
131. Калашников В. Классовменьше—экономиибольше / В. Калашников, Е. Балтиев // *Первое сентября*. – 2001. – 24 февр. (№ 14). – С. 5.
132. Калинина Л. Н. Деятельность районных отделов образования по управлению учебно-воспитательными заведениями в Украине (1917- 1994 гг.): дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Людмила Николаевна Калинина. – К., 1996. – 193 с.
133. Калініна Л. М. Специфіка інформаційного управління закладами освіти / Л. М. Калініна // *Освіта і управління*. – 2003. – Т. 6, № 1. – С. 47–66.

134. Камерон К. Диагностика и изменение организационной культуры / К. Камерон, Р. Куинн; пер. с англ.; под ред. И. В. Андреевой. — СПб: Питер, 2001. — 320 с.
135. Капица С. П. Синергетика и прогнозы будущего. 2-е изд. / С. П. Капица, С. П. Курдюмов, Г. Г. Малинецкий. — М.: Эдиториал ЦРСС, 2001. — 288 с.
136. Карстанье П. Миссия школы / П. Карстанье // Управление в образовании: проблемы и подходы: практ. руководство / под. ред. К. Ушакова. — М., 1995. — С. 43–49.
137. Касткин З. Н. Общешкольное дело как образовательный проект / З. Н. Касткин // Сельская школа. — 2000. — № 3. — С. 36–38.
138. Кизенко В. І. З вітчизняного досвіду організації профільного навчання в старшій школі / В. І. Кизенко // Підруч. для директора. — 2003. — № 11/12. — С. 61–74.
139. Клокар Н. І. Теоретико-методологічні засади формування інформаційно-навчального середовища системи освіти регіону / Н. І. Клокар // Рідна школа. — 2011. — № 1–2. — С. 23–28.
140. Князева Е. Н. Основания синергетики. Режимы с обострением, самоорганизация, темпомиры / Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов. — СПб.: Алетейя, 2002. — 414 с.
141. Ковалева Т. В чем секрет самоорганизации? / Т. Ковалева // Первое сентября. — 2002. — 16 март. (№ 18). — С. 3.
142. Козлова О. Изменчивость и поиск устойчивости: синергетика и образование / О. Козлова // Дайджест Школа-парк. — 2001. — № 3/4. — С. 50–52.
143. Козубняк В. Управління освітою: стан, проблеми, перспективи / В. Козубняк // Освіта і управління. — 2003. — Т. 6, № 3. — С. 67–73.
144. Конаржевский Ю. А. Менеджмент и внутришкольное управление / Ю. А. Конаржевский. — М.: Центр «Пед. поиск», 2000. — 224 с.
145. Конаржевский Ю. А. Что нужно знать директору школ о системах и системном подходе: учеб. пособие / Ю. А. Конаржевский. — Челябинск: УГПИ им. А. Горького, 1986. — 123 с.
146. Концепция реструктуризации сети общеобразовательных учреждений, расположенных в сельской местности Российской Федерации // Учит. газ. — 2002. — 17 дек. (№ 51). — С. 1–2.
147. Корсак К. В. Мировое образование: тенденции изменений и внешние факторы / К. В. Корсак // ПостМетодика. — 1996. — № 4. — С. 14–16.
148. Корсак К. Перспективи успіху реформи середньої школи в Україні / К. Корсак // Дайджест пед. ідей та технологій. Школа-парк. — 2002. — № 1. — С. 20–23.
149. Корсак К. В. Національна освітня доктрина — 2001: інновація чи

- рімейк / К. В. Корсак // Дайджест Школа-парк. – 2001. – № 3/4. – С. 22.
150. Корсак К. В. Проблемы педагогики и перспективы их решения в новом тысячелетии / К. В. Корсак // Нар. образование. – 2002. – № 2. – С. 44–53.
151. Костюк В. Н. Теория эволюции и социоэкономические процессы / В. Н. Костюк. – М.: Эдиториал ЦРСС, 2001. – 176 с.
152. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Під ред. Я. М. Проколієнко: – К.: Рад. шк., 1989.
153. Котелянець Н. Проектний метод навчання / Н. Котелянець // Дайджест Школа-парк. – 2001. – № 7/8. – С. 57–59.
154. Котова Е. В. Информационный аспект причинности / Е. В. Котова // Филос. науки. – 1976. – № 6. – С. 145–147.
155. Красовицький М. Сучасні проблеми педагогічної науки в Україні / М. Красовицький // Шлях освіти. – 2003. – № 1. – С. 2–6.
156. Красовицький М. Ю. Особистісно-зорієнтована виховна система / М. Ю. Красовицький // Завуч. – 2002. – Лют (№ 6). – Вкладка.
157. Кредисов А. И. История учений менеджмента / А. И. Кредисов. – К.: ВИРА-Р, 2000. – 336 с.
158. Кремень В. Г. Україна в контексті глобалізму / В. Г. Кремень, В. М. Ткаченко. – К.: ВИДАВ. ЦЕНТР «Друк», 1998. – 62 с.
159. Кричевский В. Ю. Совершенствование управленческих знаний как фактор повышения эффективности работы директора общеобразовательной школы: дисс. ...канд. психол. наук: 19.00.01 / В. Ю. Кричевский. – Л., 1980. – 262 с.
160. Крутоус В. Можливості методу проектів / В. Крутоус // Завуч. – 2003. – Жовт. (№ 29). – С. 12.
161. Крылова Н. Самоорганизация или самоуправление / Н. Крылова // Первое сентября. – 2002. – 2 апр. (№ 23). – С. 3.
162. Крылова Н. Б. Школа индивидуального образования. Как ее построить ? / Н. Б. Крылова, Е. А. Александрова // Управление школой. – 2003. – 1–7 дек. (№ 45). – С. 8–12.
163. Кунц Г., О’Доннел. Управление: системный и ситуационный анализ управленческих функций: в 2 т. / Г. Кунц, С. О’Доннел; пер с англ. – М.: Прогресс, 1981. – Т. 1. – 495 с.; Т. 2. – 512 с.
164. Курбатов В. И. Социальное проектирование: учеб. пособие / В. И. Курбатов, О. В. Курбатова. – Ростов н / Д: Феникс, 2001. – 416 с.
165. Кушнір В. Системно-синергетичні уявлення про управління педагогічним процесом / В. Кушнір // Освіта і управління. – 1999 (2001). – Т. 3, № 4. – С. 54–58.
166. Лавриченко Н. М. Реформування освіти в європейських країнах за умов їх інтеграції // Шлях освіти. – 1997. – № 2. – С. 20–24.

167. Лазарев В. С. Управление образованием на пороге новой эпохи / В. С. Лазарев // Педагогика. – 1995. – № 5. – С. 12–18.
168. Лазарев В. С. Нормативный подход к оценке инновационной деятельности школы / В. С. Лазарев, Б. П. Мартиросян // Педагогика. – 2003. – № 3. – С. 17–26.
169. Лазарев В. С. Как разработать программу развития школы: метод. пособие для руководителей общеобразоват. учреждений / В. С. Лазарев, М. М. Поташник. – М.: Новая школа, 1993. – 48 с.
170. Лебедев С. «Школьный автобус» по полной программе / С. Лебедев // Первое сентября. – 2003. – 11 окт. № 71). – С. 1–2.
171. Лебедев С. Эксперимент под названием «Округ» / С. Лебедев // Первое сентября. – 2001. – ( окт. № 71). – С. 1–2.
172. Лебедева Г. А. Технология обучения педагогическому проектированию / Г. А. Лебедева // Педагогика. – 2002. – № 1. – С. 68–75.
173. Лебедева И. П. Математическое моделирование в педагогическом исследовании / И. П. Лебедева // Педагогика. – 2002. – № 10. – С. 29–36.
174. Левченко В. Теорія і практика використання методу проектів у вищій школі / В. Левченко // Рід. шк. – 2002. – № 8/9. – С. 45–46.
175. Леонтьева О. Как рождается образовательная программа? / О. Леонтьева // Первое сентября. – 2001. – 11 дек. (№ 89). – С. 1–2.
176. Леонтьева О. Шаги к свободному образованию / О. Леонтьева // Директор шк. Україна. – 2001. – № 8. – С. 54–58.
177. Литвяк Е. Во что верит деревня Неверово? / Е. Литвяк // Первое сентября. – 2002. – 30 март. (№ 22). – С. 30.
178. Лікарчук І. Проблема профілізації навчання в старшій школі та шляхи її розв'язання / І. Лікарчук // Директор школи. – 2003. – № 20. – С. 9–10.
179. Логвин В. «Ситуація успіху» як метод управління / В. Логвин // Директор школи. – 2002. – № 43. – С. 4–6.
180. Лозинский В. М. Идеи к проектам и практика управления школой / В. М. Лозинский. – М.: Образоват. центр «Педагогический поиск», 2000. – 160 с.
181. Локтионов М. В. Системный подход в менеджменте / М. В. Локтионов. – М.: Генезис, 2000. – 288 с.
182. Луговий В. І. Управління освітою: навч. посіб. для слухачів, аспірантів, докторантів спеціальності «Державне управління» / В. І. Луговий. – К.: Вид-во УАДУ, 1997. – 302 с.
183. Лукина А. К. Проектирование пространства развития подростка в современных условиях / А. К. Лукина // Педагогика. – 2002. – № 1. – С. 23–27.

184. Лутай В. С. Філософія сучасної освіти: навч. посіб. / В. С. Лутай. — К.: Магістр-S, 1996. — 256 с.
185. Ляшенко Л. Синергетика і освіта ХХІ ст. / Л. Ляшенко, А. Євтодюк // Освіта і управління. — 2002. — Т. 5, № 3. — С. 127—135.
186. Мадзігон В. М. Проблеми і завдання педагогічної науки в умовах розбудови національної школи / В. М. Мадзігон, М. І. Бурда // Педагогіка і психологія. — 1996. — № 3. — С. 7—11.
187. Мазур И. И. Управление проектами / И. И. Мазур, В. Д. Шапиро, Н. Г. Ольдерогге. — М.: Экономика, 2001. — 574 с.
188. Макаренко А. С. Воспитание гражданина / А. С. Макаренко; сост. Р. М. Бескина, М. Д. Виноградова. — М.: Просвещение, 1988. — 304 с.
189. Мануйленко В. Реалізація проектної функції в діяльності районного відділу освіти / В. Мануйленко // Освіта і управління. — 2002. — Т. 5., № 3. — С. 113—117.
190. Мармиза О. І. Проектний підхід до управління навчальним закладом / О. І. Мармиза. — Х.: Основа. — 2003. — 80 с.
191. Маслов В. И. Система функциональных знаний директора общеобразовательной школы: автореф. дис. ...д-ра пед. наук: спец. 13.00.01. «Теория и история педагогики» / В. И. Маслов. — К., 1979. — 20 с.
192. Маслов В. І. Наукові основи та функції процесу управління загальноосвітніми навчальними закладами: навч. посіб. / В. І. Маслов. — Тернопіль: Астон, 2007. — 150 с.
193. Маслов В. І. Теоретичні основи педагогічного менеджменту: навч. посіб. для працівників освіти / В. І. Маслов, В. П. Драгун, В. В. Шаркунова. — К., 1996. — 87 с.
194. Маслов В. І. Принципи менеджменту в установах освіти / В. І. Маслов, В. В. Шаркунова // Освіта і управління. — 1997. — Т. 1, № 2. — С. 56—64.
195. Маслов В. І. Система інформації та комп'ютерні технології в управлінні школою: посіб. для слухачів ф-ту післядиплом. освіти та керівників шкіл / В. І. Маслов, О. Т. Шпак, В. П. Драгун. — К.: ІЗМН, 1996. — 80 с.
196. Маслова Н. В. Ноосферное образование: монография / Н. В. Маслова. — М.: Ин-т холодинамики, 2002. — 338 с.
197. Мескон М. Основы менеджмента / М. Мескон, М. А. Альберт, Ф. Хедоури; пер. с англ. — М.: Дело, 1992. — 702 с.
198. Медведева И. «Гарри Потер»: атака на здравый смысл / И. Медведева, Т. Шишова // Нар. образование. — 2002. — № 9. — С. 213—214.
199. Мелешко В. Перспективи розвитку сільської школи / В. Мелешко // Почат. школа. — 1999. — № 12. — С. 1—3.



200. Мельник Л. Г. *Фундаментальные основы развития* / Л. Г. Мельник. — Сумы: ИТД «Университетская книга», 2003. — 288 с.
201. *Методы исследований и организация экспериментов* / под ред. К. П. Власова. — Х.: Гуманит. центр, 2002. — 256 с.
202. *Методы педагогических исследований* / под ред. А. И. Пискунова, Г. В. Воробьева. — М.: Педагогика, 1979. — 255 с.
203. Милованов В. П. *Неравновесные социально-экономические системы: синергетика и самоорганизация* / В. П. Милованов. — М.: Эдиториал ЦРСС, 2001. — 264 с.
204. Мильнер Б. З. *Теория организаций* / Б. З. Мильнер. — М.: ИНФРА, 1999. — 336 с.
205. Міщенко М. В. *Сільська школа: забезпечення умов здобуття повноцінної загальної середньої освіти* / М. В. Міщенко // Директор школи. — 1999. — № 27/28. — С. 3–5.
206. Моисеев А. М. *Нововведения во внутришкольном управлении* / А. М. Моисеев, А. Е. Капто, О. Г. Хомерики. — М.: Рос. пед. агентство, 1998. — 232 с.
207. Монахов В. М. *Педагогическое проектирование—современный инструментарий дидактических исследований* / В. М. Монахов // Школ. технологии. — 2001. — № 5. — С. 75–89.
208. Мортимор П. *Эффективная школа: в поисках новых ресурсов* / П. Мортимор // Дайджест Школа-парк. — 2001. — № 3/4. — С. 15–19.
209. Назарова Т. С. *«Синергетичний синдром» в педагогіці* / Т. С. Назарова, В. С. Шаповаленко // Педагогіка. — 2001. — № 9. — С. 25–33.
210. Ничкало Н. Г. *Філософія сучасної освіти* / Н. Г. Ничкало // Педагогіка і психологія. — 1996. — № 4. — С. 49–57.
211. *Новий статус школи* // Завуч. — 2001. — Груд. (№ 36). — С. 2–3.
212. Новиков А. *Почему реформы образования неэффективны?* / А. Новиков // Нар. образование. — 2003. — № 8. — С. 15–24.
213. *Образовательные технологии* // Дайджест Школа-парк. — 2001. — № 1/2. — С. 82–74.
214. Овдієнко Л. *Образ нової школи України: Мала гуманітарна академія* / Л. Овдієнко // Рід. шк. — 2003. — № 11. — С. 7–10.
215. Овдієнко Л. *Програма громадянського виховання освіти «Я-громадянин»* / Л. Овдієнко, О. Синьогіна, О. Чечуріна // Рід. шк. — 2003. — № 11. — С. 27–28.
216. Овчинникова А. *Технология: проектная деятельность в учебном процессе* / А. Овчинникова // Дайджест Школа-парк. — 2001. — № 3/4. — С. 72–75.
217. Ожегов С. И. *Словарь русского языка: ок. 57 000 слов* / С. И. Ожегов; под ред. Н. Ю. Шведовой. — 19-е изд., испр. — М.: Рус. яз., 1987. — 750 с.

218. Олійник В. В. Наукові основи управління підвищенням кваліфікації педагогічних працівників профтехосвіти: монографія / В. В. Олійник. – К.: Міленіум, 2003. – 594 с.
219. Онищук Л. Демократизація функціонального устою закладу освіти як складова управління / Л. Онищук // Освіта і управління. – 2003. – Т. 6, № 1. – С. 67–74.
220. Орієнтири національної освіти: зб. методик з практ. педагогіки / упор. З. Волонєць. – Суми: ВВП «Мрія» – ЛТД, 1994. – 180 с.
221. Орлова Т. Концептуальная модель развития образовательного учреждения (сред. образоват. шк. № 640, г. Москвы) / Т. Орлова // Підруч. для директора . – 2003. – № 6. – С. 3–36.
222. Осадчий И. Г. Вопросы теории и практики проектно-целевого планирования работы общеобразовательной школы / И. Г. Осадчий // Программно-целевое управление школой: материалы междунар. науч.-практ. конф. (10-15 авг. 1996 г., Ливадия). – Симферополь, 1996. – С. 8–10.
223. Осадчий И. Г. Модульная организация образования в сельском регионе / И. Г. Осадчий // Сел. шк. со всех сторон. – 2000. – № 1. – С. 6–7.
224. Осадчий И. Г. Основы теории «системы без границ» / И. Г. Осадчий // На стороне подростка. – 2003 – № 3. – С. 24–32.
225. Осадчий И. Г. Территориальные образовательные округа / И. Г. Осадчий // Сельская школа со всех сторон (Россия). – 2002. – № 5. – С. 7–10.
226. Осадчий І. Г. Відмовляючись від стереотипів / І. Г. Осадчий // Світло. – 2000. – № 3. – С. 40–42.
227. Осадчий І. Г. Доктрина чи Цільова комплексна програма? / І. Г. Осадчий // Завуч. – 2001. – № 28. – С. 1.
228. Осадчий І. Г. Індивідуалізація освіти: сіткові моделі регіональних освітніх систем / І. Г. Осадчий // Вересень. – 2004. – № 4. – С. 66–71.
229. Осадчий І. Г. Індивідуальна програма розвитку педагогічної культури вчителя «Дельта +» [ Електронний ресурс] / І. Г. Осадчий // Нар. освіта. – 2009. – Вип. 3. – Режим доступу: <http://www.narodnaosvita.kiev.ua/>. – Назва з екрана.
230. Осадчий І. Г. Індивідуальна соціально-педагогічна та психологічна картка учня / І. Г. Осадчий // Організація та зміст діяльності наукових лабораторій інституту / за ред. Клокар Н. І., Чубарук О. В. – Б. Церква, 2006. – Вип. 2. – С. 17–30.
231. Осадчий І. Г. Інституційна модель системи загальної середньої освіти як інструмент дослідження шкільної практики в сільській місцевості / І. Г. Осадчий // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2011. – № 2. – С. 41–51.

232. Осадчий І. Г. Інформаційно-методичне забезпечення процесу цілеспрямованого розвитку управлінської культури директора ЗНЗ. Аспекти розкриття теми у підручнику для менеджера освіти / І. Г. Осадчий // Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць Ін-ту педагогіки НАПН України. – 2010. – № 1. – С. 680–689.
233. Осадчий І. Г. Комплексні цільові програми як форма організації інноваційного процесу в школі: матеріали конференції [«Управління сучасними навчально-виховними закладами в системі освіти»] (Запоріжжя, 10-12 квіт. 1996 р.) / І. Г. Осадчий, В. М. Зоц. – Запоріжжя, 1996. – 30 с.
234. Осадчий І. Г. Моделювання управлінських дій на основі принципу поетапного привласнення мети діяльності / І. Г. Осадчий // Виховання основ духовної культури: метод. реком. – Суми, 1992. – С. 39–41.
235. Осадчий І. Г. Модель районної школи-мережі / І. Г. Осадчий // Модернізація мережі сільських загальноосвітніх навчальних закладів в Україні / за заг. ред. В. В. Мелешко. – К., 2010. – С. 80–95.
236. Осадчий І. Г. Модель регіональної виховної системи: районна асоціація дитячих організацій Ставищенщини «Крона» / І. Г. Осадчий // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2004. – № 4. – С. 33–38.
237. Осадчий І. Г. Освіта сільського регіону: проблеми та знахідки / І. Г. Осадчий // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2001. – № 4. – С. 80–89.
238. Осадчий І. Г. Освіта сільського регіону: теорія і технологія управління розвитком: монографія / І. Г. Осадчий. – К.: Вид. дім «Шкіл. світ». – 2005. – 260 с.
239. Осадчий І. Г. Освітні округи: Ставищенський район Київської області в умовах експерименту / І. Г. Осадчий // Організація та зміст діяльності наукових лабораторій інституту: наук.-метод. посіб. / за ред. Н. І. Клокар, О. В. Чубарук. – Б. Церква, 2005. – С. 42–47.
240. Осадчий І. Г. Освітні округи: типовий договір про створення навчально-виховного об'єднання «Освітній округ» / І. Г. Осадчий [Електронний ресурс] // Народна освіта. – 2008. – Вип. 3. – Режим доступу: <http://www.narodnaosvita.kiev.ua/> – Назва з екрана.
241. Осадчий І. Г. Освітні технології для сучасної сільської школи / І. Г. Осадчий // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2010. – № 2. – С. 22–36
242. Осадчий І. Г. Основи методики проектно-цільового планування роботи загальноосвітньої школи / І. Г. Осадчий // Порадник методиста. – К., 1995. – С. 22–26.
243. Осадчий І. Г. Основи методики проектно-цільового планування роботи загальноосвітньої школи / І. Г. Осадчий // Школа на рубежі ХХІ століття: управлінський аспект: наук.-метод. посіб. / [Л. М. Калініна, М. П. Лукашевич, Н. М. Островерхова та ін.]. – К., 2000. – С. 162-176.

244. Осадчий І.Г. Основи теорії БМ-систем: інформаційні моделі освітніх систем / І. Г. Осадчий // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2003. – № 1. – С. 74–86.
245. Осадчий І. Г. Основні засади функціонування територіальних освітніх округів в сільській місцевості / І. Г. Осадчий // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2001. – № 5/6. – С. 118–131.
246. Осадчий І. Г. Особистісно-зорієнтована педагогіка / І. Г. Осадчий // Світло. – 2000. – № 4. – С. 36–38.
247. Осадчий І. Г. Особливості програм модернізації освітніх систем / І. Г. Осадчий // Нова пед. думка. – 2002. – № 3/4. – С. 48–55.
248. Осадчий І. Г. Оцінювання стану та організаційного розвитку освітніх систем і принципи невизначеності [Електронний ресурс] / І. Г. Осадчий // Народна освіта. – 2008. – Вип. 2. – Режим доступу: <http://www.narodnaosvita.kiev.ua/> – Назва з екрана.
249. Осадчий І. Г. Оцінювання стану та організаційного розвитку освітніх систем і принцип невизначеності / І. Г. Осадчий // Психологічні та економічні основи забезпечення організаційного розвитку освітніх організацій: тези наук.-практ. конф. (22-23 трав. 2008 р. м. Б. Церква) / за наук. ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки, Н. І. Клокар. – К., 2008. – С. 15–17.
250. Осадчий І. Г. Питання теорії і практики освітніх мереж у сільській місцевості / І. Г. Осадчий // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2003. – № 5/6. – С. 106–113.
251. Осадчий І. Г. Принцип СТК-відповідності та модель глобальної сільської школи-мережі / І. Г. Осадчий // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2007. – № 1/2. – С. 210–215.
252. Осадчий І. Г. Принцип фундаментальної відповідності й модель Глобальної сільської школи-мережі / І. Г. Осадчий // Організація та зміст діяльності наукових лабораторій інституту: наук.-метод. посіб. / за ред. Н. І. Клокар, О. В. Чубарук. – Б. Церква, 2007. – Вип. 3. – С. 35–41
253. Осадчий І.Г. Програмарозвиткуосвітньоїсистемиадміністративного району «Каскад 2007-2009» / І. Г. Осадчий // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2008. – № 1. – С. 210–215.
254. Осадчий І. Г. Проектно-модульна організація системи загальної середньої освіти сільського адміністративного району / І. Г. Осадчий // Освітня система сільського регіону: проблеми та перспективи розвитку: зб. наук. праць / уклад. Н. І. Клокар, М. С. Солодуха. – К., 2000. – С. 21–32.
255. Осадчий І. Г. Проектно-модульний підхід до моделювання та організації функціонування системи загальної середньої освіти сільського адміністративного району / І. Г. Осадчий // Директор школи – 1999. – № 18. – С. 3.

256. Осадчий І. Г. Проектно-цільове управління: каскадна програма розвитку навчального закладу / І. Г. Осадчий // Директор школи, ліцею, гімназії. – № 4. – 2005. – С. 95–99.
257. Осадчий І. Г. Проектно-цільове управління навчальним закладом: предметні цільові проекти / І. Г. Осадчий // Освіта і управління. – 2007. – Т. 10, чис. 1. – С. 33–36.
258. Осадчий І. Г. Проектно-цільове управління: програма розвитку навчального закладу / І. Г. Осадчий // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2005. – № 2. – С. 104–110.
259. Осадчий І. Г. Районна різнопрофільна школа / І. Г. Осадчий // Світло. – 2000. – № 1. – С. 20–21.
260. Осадчий І. Г. Синергетика в управлінні освітою: основи теорії БМ-систем / І. Г. Осадчий // Завуч. – 2001. – № 17/18. – С. 3–7.
261. Осадчий І. Г. Синергетика для педагогіки: про якісні стани освітніх систем та типи управлінських стратегій / І. Г. Осадчий // Освіта і управління. – 2005. – Т. 8, число 3/4. – С. 38–42.
262. Осадчий І. Г. Сільська школа–мережа / І. Г. Осадчий // Моделі розвитку сучасної сільської школи: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. 11–13 жовт., 2006 р., Черкаси–Сахнівка. – К., 2007. – С. 138–148.
263. Осадчий І. Г. Структура та функції центрального органу управління освітою в сільському адміністративному районі / І. Г. Осадчий // Освіта і управління. – 2005. – Т. 8, чис. 1. – С. 46–50.
264. Осадчий І. Г. Територіальні освітні округи в сільській місцевості / І. Г. Осадчий // Освіта і управління. – 2004 – Т. 7, № 1. – С. 78–81.
265. Осадчий І. Г. Умови розвитку освіти в сільських регіонах: від соціально-економічних реалій до освітніх перспектив / І. Г. Осадчий // Вісник Київ. славіст. ун-ту. Сер.: Педагогіка: зб. наук. праць / редкол.: Ю. М. Алексєєв (гол. ред), Н. Т. Тверезовська та ін. – К., 2006. – Вип. 27. – С. 147–156.
266. Осадчий І. Г. Управління за принципами організаційної культури: інформаційно-синергетична модель педагогічної культури сучасного вчителя [Електронний ресурс] / І. Г. Осадчий // Народна освіта. – 2009. – Вип. 2. – Режим доступу: <http://www.narodnaosvita.kiev.ua/>. – Назва з екрана.
267. Осадчий І. Г. Управління розвитком внутрішнього простору освітньої системи / І. Г. Осадчий // Педагогічні науки: зб. наук. праць Херсон. Держ. ун-ту. – Херсон, 2004. – Вип. 36. – С. 47–54.
268. Осадчий І. Г. Управління розвитком педагогічної культури вчителя: програма «Дельта +» / І. Г. Осадчий / Післядипломна педагогічна освіта: європейські орієнтири та регіональні пріоритети: тези міжнар. пед. конф. (10-11 верес. 2009, м. Біла Церква) / за наук. ред. В. В. Олійника та ін. – Біла Церква, 2009. – С. 9–11.

269. Осадчий І. Г. Управлінська культура директора загальноосвітнього навчального закладу: модель, діагностика, розвиток [Електронний ресурс] / І. Г. Осадчий // Народна освіта. — 2010. — Вип. 11. — Режим доступу: <http://www.narodnaosvita.kiev.ua/>. — Назва з екрана.
270. Осадчий І. Г. Цільова комплексна програма «Обличчям до дитини» / І. Г. Осадчий // Завуч. — 2001. — № 8. — С. 6–8.
271. Освіта Київщини—98: стан, тенденції, перспективи: інформ.-аналіт. зб. / за ред. І. Л. Лікарчука. — К.: Упр. освіти обл. держ. адміністрації, 1999. — 144 с.
272. Освіта Київщини—99: інформ.-аналіт. зб. / за ред. І. Лікарчука. — К.: Педагогіка, 2000. — 137 с.
273. Освіта Київщини—2000: інформ.-аналіт. зб. / за ред. І. Лікарчука. — К.: КПВД «Педагогіка», 2001. — 106 с.
274. Освіта Київщини—2001/2002 навчальний рік: інформ.-аналіт. зб. / за ред. І. Лікарчука. — К.: КПВД «Педагогіка», 2002. — 340 с.
275. Освіта Київщини в цифрах і фактах (2002/2003 н.р.): інформ.-аналіт. зб. — К.: Сакцент, 2003. — 112 с.
276. Освіта України за роки незалежності: стан, факти, події / за заг. ред. В. Г. Кременя. — К.: Вища шк., 2001. — 159 с.
277. Освіта України: інформ.-аналіт. огляд / під заг. ред. В. Г. Кременя. — К.: ЗАТ «Нічлава», 2001. — 224 с.
278. Освітня система сільського регіону: проблеми та перспективи розвитку: зб. наук. праць / уклад. Н. І. Клокар, М. С. Солодуха. — К.: КПВД «Педагогіка», 2000. — 264 с.
279. Осиновский М. Одной игры недостаточно / М. Осиновский // Первое сентября. — 2002. — 2 апр. (№ 23). — С. 3.
280. Основы менеджмента / сост. С. В. Кривенков. — М.: МООДиМ «Новая цивилизация», 2002. — 52 с.
281. Островерхова Н. Моделивання педагогічних систем / Н. Островерхова // Директор школи. — 2001. — № 1. — С. 11–12.
282. Островерхова Н. М. Парадигми управління авторськими закладами освіти / Н. М. Островерхова. — К.: Глобус, 1998. — 276 с.
283. Островерхова Н. М. Перспективне планування діяльності загальноосвітнього навчального закладу як форма управлінського рішення / Н. М. Островерхова // Нова пед. думка. — 2002. — № 3/4. — С. 41–47.
284. Островерхова Н. М. Ефективність управління загальноосвітньою школою: соціально-педагогічний аспект: монографія / Н. М. Островерхова. — К.: Школяр, 1996. — 302 с.
285. Паламарчук В. Ф. Інноваційні процеси в педагогіці / В. Ф. Паламарчук // Педагогічні інновації у сучасній школі. — К.: Освіта, 1994. — С. 5–9.

286. Паламарчук В. Ф. Педагогічні інновації: міфи і реалії / В. Ф. Паламарчук // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2002. – № 3. – С. 36–40.
287. Парашенко Л. Жити і вчитися в Україні / Л. Парашенко. – К.: Веселка, 2000. – 178 с.
288. Парейко В. Я. Стан і перспективи розвитку освіти у Володимирецькому районі / В. Я. Парейко // Нова пед. думка. – 2002. – № 3–4. – С. 33–41.
289. Педагогіка: наук. метод. зб. / редкол.: Ярмаченко М.Д. (відп. ред.) та ін. – К.: Освіта, 1993. – Вип. 32. – 120 с.
290. Педагогічні інновації у сучасній школі / відп. ред І. Г. Єрмаков. – К.: Ін-т педагогіки АПН України, Ін-т систем. досліджень М-ва освіти України, 1994. – 87 с.
291. Перепелиця А. Дослідження в галузі управління освітніми закладами: орієнтовні підходи / А. Перепелиця // Освіта і управління. – 2002. – Т. 5, № 3. – С. 107–112.
292. Перспективні освітні технології: наук. - метод. посіб. / за ред. Г. С. Сазоненко. – К.: Гопак, 2000. – 560 с.
293. Петров В. Використання методу конвент-аналізу в інформаційному забезпеченні адаптивного управління загальною середньою освітою регіону / В. Петров // Освіта і управління. – 2003. – Т. 6, № 1. – С. 26–32.
294. Пикельная В. С. Теоретические основы управления (школоведческий аспект): метод. пособие / В. С. Пикельная. – М.: Высш. шк., 1990. – 175 с.
295. Пикельная В. С. Теория и методика моделирования управленческой деятельности (школоведческий аспект): дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. / Валерия Семеновна Пикельная. – Кривой Рог, 1993. – 432 с.
296. Пинский А. Новая школа. Тупик центристского планирования образования / А. Пинский // Учит. газ. – 2002. – 15 окт. (№ 42). – С. 2.
297. Пинский А. Реформофобия: уничтожение паче гордыни / А. Пинский // Нар. образование. – 2002. – № 8. – С. 27–38.
298. Письменный В. Фандрейзинг і проектна діяльність / В. Письменный // Директор шк. Україна. – 2002. – № 7. – С. 8–11.
299. По ступеням инициатив и перемен // Первое сентября. – 2002. – 16 марта (№ 18). – С. 2.
300. Погоріла І. Програмно-цільовий підхід і фактор відносин в оновленій парадигмі виховання / І. Погоріла // Рід. шк. – 2003. – № 5. – С. 12–15.
301. Подмазін С. Системно-цільовий підхід до управління освітнім процесом у школі / С. Подмазін // Директор шк. Україна. – 1999. – № 8/9. – С. 21–27.

302. Подмазин С. И. Личностно-ориентированное образование: социально-философское исследование / С. И Подмазин. – Запорожье: Просвіта, 2000. – 250 с.
303. Подмазин С. І. Автентична особистість як мета сучасної освіти / С. І. Подмазин // Директор шк. Україна. – 2001. – № 2. – С. 92–100.
304. Подрейко А. М. Синергетический подход к управлению образовательной деятельностью / А. М. Подрейко // Нар. образование. – 2003. – № 2. – С. 100–102.
305. Поза межами можливого: школа якою вона є / за ред. М. Мосієнко. – К.: Шкіл. світ, 2004. – 264 с.
306. Поляков С. Сетевое образование и воспитательное пространство / С. Поляков // Первое сентября. – 2002. – № 18 (16 марта). – С. 4.
307. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: наук.–метод. посіб. / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко; за ред. О. І. Пометун. – К.: Вид-во А.С.К., 2004. – 192 с.
308. Порадник методиста / відп. за вип. М. Войцехівський. – К.: КМІУВ ім. Б.Грінченка, 1995. – 263 с.
309. Портнов М. Л. Азбука школьного управления / М. Л. Портнов. – М.: Просвещение, 1991. – 191 с. – (Б-ка руководителя школы).
310. Поташник М. Ангарск: очаг новой управленческой культуры / М. Поташник // Нар. образование. – 2002. – № 10. – С. 75–85.
311. Поташник М. Муниципальная образовательная система: в поисках гармонии / М. Поташник // Нар. образование. – 2002. – № 8. – С.39–47.
312. Поташник М. Осознание цели / М. Поташник // Первое сентября. – 2001. – 28 февр. (№ 15). – С. 3, 6.
313. Поташник М. Работа над ошибками. Оценка программ развития школ органами управления образованием / М. Поташник // Первое сентября. – 2001. – 23 янв. (№ 5). – С.2–3.
314. Поташник М. Управление качеством образования в вопросах и ответах / М. Поташник // Нар. образование. – 2002. – № 1. – С. 86–93.
315. Поташник М. Управління сучасною школою / М. Поташник, О. Мойсєєв // Підруч. для директора. – 2003. – № 1. – С. 3–34.
316. Поташник М. М. Диссертации по управлению образованием: состояние, проблемы, современные требования / М. Поташник. А. М. Моисеев. – М.: Новая шк., 1998. – 176 с.
317. Пригожин И. Время, хаос, квант: к решению парадокса времени / И. Пригожин, И. Стенгерс. – М.: Эдиториал, УРСС, 2000. – 240 с.
318. Пригожин И. И. Порядок из хаоса: новый диалог человека с природой / И. Пригожин, И. Стенгерс; пер. с англ. Ю.А.Данилова. – 3-е изд. – М.: Эдиториал УРСС, 2001. – 312 с.



319. Про типові навчальні плани загальноосвітніх навчальних закладів на 2001/2002–2004/2005 навчальні роки: наказ М-ва освіти і науки України від 25.04.2001 № 342 // Інформ. зб. МОН України. – 2001. – № 9. – С. 2–18.
320. Проблеми і перспективи становлення 12-річної школи: наук. – метод. посіб. / за ред. В. Ф. Паламарчук, Л. І. Даниленко. – К.: Логос, 2003. – 78 с.
321. Програма курсу «Управління загальноосвітніми навчальними закладами» / [Л. М. Калініна, А. М. Острроверхова, О. С. Падалка, М. К. Глоба]. – К.: ПП Компанія «Актуальна освіта», 1999. – 56 с.
322. Програма розвитку системи освіти Київської області на 2008-2012 рр. – К.: Вид.дім «Прес-КІТ», 2008. – 118 с.
323. Програмно-целевое управление развитием образования: опыт, проблемы, перспективы: пособие для руководителей образоват. учреждений и территориальных образоват. систем / под ред. А. М. Моисеева. – М.: Пед. общество России, 1999. – 191 с.
324. Програмно-целевое управление школой: метод. реком. / сост. В. С. Сапрыкин. – Симферополь: КНМЦО, 1995. – 80 с.
325. Проектирование сельской школы социального партнерства // Управление школой. – 2003. – 1–7 июня (№ 21). – С. 7.
326. Проектний аналіз / відп. ред. Москвін С. О. – К.: ТОВ «Вид-во Лібра», 1998. – 368 с.
327. Професійна освіта: словник / уклад. С. У. Гончаренко та ін.; за ред. Н. Г. Ничкало. – К.: Вища шк., 2000. – 380 с.
328. Процеси децентралізації у сфері освіти в Україні. Аналіз і рекомендації (результати аналітичного дослідження до Звіту про людський розвиток за 2002 рік) / вик. П. Хобзей та ін. – К., 2002. – 50 с.
329. Психология. Словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
330. Пугачева Е. Синергический подход к системе высшего образования / Е. Пугачева // Высш. образование в России. – 1998. – № 2. – С. 41–45.
331. Реализация новых управленческих и педагогических технологий как средство развития учреждений образования: материалы четвертой Всерос. науч.-практ. конф. – М.: МПГУ, 1998. – 186 с.
332. Регион: управление образованием по результатам. Теория и практика / под ред. П. И. Третьякова. – М.: Новая шк., 2001. – 880 с.
333. Резапкина Г. Поколение «Next»: кто будет строить храм / Г. Резапкина // Первое сентября. – 2002. – 26 окт. (№ 74). – С. 5.
334. Реморенко И. Крестьянское качество образования / И. Реморенко // Первое сентября. – 2002. – 30 марта (№ 22). – С. 2.

335. Реморенко И. Реформа сельской школы: региональные варианты / И. Реморенко // Управление школой. – 2002. – 16–22 нояб. (№ 43). – С. 6.
336. Реморенко И. Сама–то инициатива не местная... / И. Реморенко // Первое сентября. – 2002. – 10 сент. (№ 61). – С. 6.
337. Реморенко И. Сетевое образование в сельской школе / И. Реморенко // Управление школой. – 2003. – 16–22 марта (№ 11). – С. 2–3.
338. Реморенко И. Сценарий или программа? / И. Реморенко // Управление школой. – 2002. – № 37. – С. 6.
339. Ржецкий Н. Н. Лекции по педагогике: фундаментальные основы / Н. Н. Ржецкий. – К.: ЧП «ДАН», 2001. – 40 с.
340. Розвиток загальноосвітніх навчальних закладів у сільській місцевості у 1995–1999 роках (статистичні матеріали). – К.: МО України, 1999. – 21 с.
341. Романенко М. Не школа, а округ / М. Романенко // Сіл. шк. України. – 2003. – № 26 (Верес.). – С. 3–4.
342. Романенко М. І. Науково-методичне забезпечення реформування освіти на селі / М. І. Романенко // Нива знань. – 2002. – № 2. – С. 4–8.
343. Романенко М. І. Освітня парадигма: генезис ідей та систем: монографія / М. І. Романенко – Д.: Промінь, 2000. – 160 с.
344. Российское образование. Сетевой подход (сборник статей): совместный выпуск журн. «На стороне подростка». – 2003. – № 3, и газ. «Сельская школа со всех сторон», 2003. – № 9–10. – М., 2003. – 186 с.
345. Руденко Л. Пізнаю вас усіх, або Початковій ланці – окремий суспільствознавчий курс / Л. Руденко // Освіта. – 2001. – 12–19 груд. (№ 71/72). – С. 4.
346. Руководство педагогическим коллективом: модели и методы: пособие для руководителей образоват. учреждений / под ред. В. С. Лазарева. – М.: Центр соц. и экономич. исслед., 1995. – 158 с.
347. Русаков А. Педагогика с миру по нитке, или Рубашка для народной школы / А. Русаков // Первое сентября. – 2002. – 13 апр. (№ 26). – С. 2.
348. Русаков А. Педагогическая целесообразность / А. Русаков // Первое сентября. – 2001. – 24 февр. (№ 14). – С. 2.
349. Рыбина Л. Что после «профиля»? / Л. Рыбина // Первое сентября. – 2003. – 22 нояб. (№ 82). – С. 2–4.
350. Рюэгг-Штюмм Й. Сетевые организационно-управленческие формы–мода или необходимость ? / Й. Рюэгг-Штюмм, Л. Ахтенхаген // Проблемы теории и практики управления. – 2000. – № 6. – С. 68–72.

351. Рябченко Т. С. Управління процесом упровадження досягнень педагогічної науки та передового педагогічного досвіду в шкільну практику / Т. С. Рябченко // Освіта і управління. — 1998. — Т. 2, № 2. — С. 27–32.
352. Савченко О. Реформування шкільної освіти і реалізація її оздоровчої функції / О. Савченко // Шлях освіти. — 2001. — № 4. — С. 2–7.
353. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи / О. Я. Савченко. — К.: Абрис, 1997. — 416 с.
354. Саймон Б. Общество и образование / Б. Саймон: пер. с англ.; общ. ред. и предисл. В. Я. Пилиповского. — М.: Прогресс, 1989. — 200 с.
355. Санталайнен Т. Управление по результатам / Т. Санталайнен; пер с финск. ; общ. ред и предисл. Я. А. Лейманна. — М.: Изд.гр. «Прогресс», 1993. — 320 с.
356. Саранцев Г. И. Цель, объект и предмет педагогического исследования / Г. И. Саранцев // Педагогика. — 2002. — № 7. — С. 13–18.
357. Сбруева А. Прогностичні моделі розвитку школи майбутнього / А. Сбруева // Шлях освіти. — 2002. — № 4. — С. 29–34.
358. Себова Л. Лідер XXI століття / Л. Себова // Освіта. — 2002. — 6–13 лют. (№ 2). — С. 3.
359. Сергеева В. П. Управление образовательными системами: програм.-метод. пособие / В. П. Сергеева. — М.: ЦГЛ, 2002. — 144 с.
360. Сергеева М. Образовательный округ—модель управления в условиях малого города / М. Сергеева, И. Ванюков // Нар. образование. — 2003. — № 8. — С. 54–64.
361. Серджованні Т. Зміни в освітніх змінах / Т. Серджованні // Управління освітою. — 2001. — Жовт. (№ 20). — С. 3–4.
362. Серкіс Ж. Залиште мені моїх людей, або Організаційна культура закладу нового типу / Ж. Серкіс // Управління освітою. — 2002. — Верес. (№ 18). — С. 2–3.
363. Скиба В. В. Сільська школа в цифрах і фактах / В. В. Скиба // Сіл. Шк. України. — 2001. — Жовт. (№ 28). — С. 3–24.
364. Слепухов М. Закони, закономірності, принципи та правила в педагогіці / М. Слепухов // Рід. шк. — 2002. — № 1. — С. 10–12.
365. Словник іншомовних слів / за ред. О. С. Мельничука. — К.: Голов. Ред. УРЕ, 1977. — 775 с.
366. Советский энциклопедический словарь / гл. ред. А. М. Прохоров. — 4-е изд. — М.: Сов. энциклопедия, 1989. — 1632 с.
367. Современная западная философия: словарь / сост.: В. С. Малахов, В. П. Филатов. — М.: Политиздат, 1991. — 414 с.
368. Создание, планирование, организация проектно-целевой деятельности педагогического коллектива: метод. реком. / сост. В. С. Сапрук. — Симферополь: КНМЦУО, 1998. — 198 с.

369. Степанова Т. Модернизация сельской школы: доступность и качество образования / Т. Степанова // Нар. образование. – 2003. – № 6. – С. 23–29.
370. Сурма Н. Державно-громадське управління освітою в регіоні / Н. Сурма // Рід. шк. – 2002. – № 11. – С. 31–33.
371. Сухомлинська О. В. Програми національного виховання в умовах освітніх модернізацій них змін / О. В. Сухомлинська // Шлях освіти. – 2010. – № 4 – С. 4-8.
372. Темненко В. «12-річна школа: чи варто збуджувати громадську думку» / В. Темненко // Директор школи. – 2002. – Верес. (№ 36). – С. 5–6.
373. Теория личности в западно-европейской и американской психологии: хрестоматия по психологии личности / ред.– сост. Д. Я. Райгородский. – Самара: Издат. дом «БАХРАХ», 1996. – 480 с.
374. Терегулов Ф. Ш. Феномен социогенома / Ф. Ш. Терегулов // Педагогика. – 2001. – № 8. – С. 98–103.
375. Терентьев В. Не абстрактное «священнодействие», а конкретный технологический процесс / В. Терентьев // Директор шк. Україна. – 2001. – № 2. – С. 3 – 8.
376. Технологія експертизи управління освітнім процесом у загальноосвітньому навчальному закладі: наук.-метод. посіб. / під заг. ред. А. М. Єрмоли. – Х.: Пошук, 2000. – 260 с.
377. Третьяков П. И. Управление школой по результатам: практика педагогического менеджмента / П. И.Третьяков. – М.: Новая шк., 1997. – 228 с.
378. Третьяков П. И. Адаптивное управление педагогическими системами: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / П. И. Третьяков, С. Н. Митин, Н. Н. Бояринцева. – М.: Издат. дом «Академия», 2003. – 368 с.
379. Тропер А. Какая организация нужна детям? / А. Тропер, М. Эйнштейн // Нар. образование. – 2002. – № 8. – С. 137–141.
380. Тубельский А. Н. Для чего и как мы учим: необходимо изменить содержание общего образования / А. Н. Тубельский // Дайджест Школа-парк. – 2002. – № 1. – С. 12–15.
381. Турбовский Я. Коллективизм как основа воспитания индивидуальности / Я. Турбовский // Нар. образование. – 2002. – № 9. – С. 152–158.
382. Турченко В. Н. Методологические основы российской стратегии развития образования / В. Н. Турченко // Педагогика. – 2002. – № 10. – С. 97–105.
383. Уемов А. И. Логика и методология системных исследований / А. И. Уемов. – К.: Высш. шк., 1977. – 255 с.

384. Управление развитием школы: пособие для руководителей образоват. учреждений / под ред. М. М. Поташника, В. С. Лазарева. — М.: Новая шк., 1995. — 464 с.
385. Управление современной школой (размышления руководителя) / под ред. В. Ю. Кричевского; сост. Л. Б. Стуканова, Л. Ю. Гладышева. — СПб.: СПбГУПМ, 1997. — 204 с.
386. Управление школой: теоретические основы и методы: учеб. пособие / под ред. В. С. Лазарева. — М.: Центр соц. и экономич. исслед., 1997. — 336 с.
387. Управління — сила взаємодії // Управління освітою. — 2003. — Листоп. (№ 22). — С. 1–3.
388. Управління загальноосвітньою школою в сучасних умовах / за ред. І. Л. Лікарчука. — К.: Вид. О. М. Ешке, 2003. — 312 с.
389. Управління школою в сучасних умовах: проблеми теорії та практики. — К.: Ін-т педагогіки АПН України, 1994. — 154 с.
390. Урбенські А. Справжні зміни в системі освіти досягаються важкою працею / А. Урбенські // Директор школи. — 2002. — Листоп. (№ 42) — С. 1–2.
391. Урупа М. Шкільний округ для всієї області / М. Урупа // Директор школи, ліцею, гімназії. — 2003. — № 5/6. — С. 14–15.
392. Ушаков К. Слово в поддержку «функционирующих школ» / К. Ушаков // Директор шк. Украина. — 2002. — № 1. — С. 23–25.
393. Ушаков К. Матрица экранирования, или Метод группового выбора лучшей идеи / К. Ушаков, М. Драмбян // Директор шк. Украина. — 2002. — № 2. — С. 31–34.
394. Ущапівський П. Учнівське самоврядування як форма громадянського виховання / П. Ущапівський // Сіл. шк. — 2001. — Трав. (№ 14). — С. 2–3.
395. Фельшштейн Д. И. Психология личностного развития подростка / Д. И. Фельшштейн // Сов. педагогика. — 1991. — № 11. — С. 31–38.
396. Философский энциклопедический словарь. — М.: Сов. энциклопедия, 1985. — 840 с.
397. Фишман Б. Вступая в режим развития: как выявить и конкретизировать наиболее актуальные проблемы? / Б. Фишман // Дайджест Школа-парк. — 2001. — № 8. — С. 10–16.
398. Фишман Л. И. Обратные связи в управлении педагогической системой: автореф. ...дис. д-ра пед. наук: спец. 13.00.01 / Л. И. Фишман. — СПб, 1994. — 41 с.
399. Філософський словник / за ред. В. І. Шинкарука. — К.: Вид-во АН УРСР, 1973. — 600 с.
400. Фоллет М. П. Практика управления / М. П. Фоллет. — М.: [Б. и.], 1992. — 121 с.
401. Форми і методи роботи з вчителями в умовах сільської школи / наук. ред. В. Г. Слюсаренка. — К.: КМПУВ ім. Б. Грінченка, 1995. — 18 с.

402. Фролов А. А. Социальное воспитание и наследие А. С. Макаренко / А. А. Фролов // Педагогика. – 2002. – № 6. – С. 71–77.
403. Фрумин И. Д. Образовательное пространство как пространство развития / И. Д. Фрумин, Б. Д. Эльконин // Вопросы психологии. – 1993. – № 1. – С. 24–32.
404. Фуллан М. Сили змін: вимірювання глибини освітніх реформ / М. Фуллан; пер. з англ. – Львів: Центр гуманіт. дослідж. ЛНУ ім. І.Франка, 2000. – 269 с.
405. Фуллан М. Сили змін: продовження / М. Фуллан; пер. з англ. І.Савчука. – Львів: Центр гуманіт. дослідж. ЛНУ ім. І. Франка, 2001. – 162 с.
406. Хакен Г. Синергетика / Г. Хакен; пер. сангл. В.И. Емельянова; подред. Ю. Л. Климонтовича, С. М. Осовца. – М.: Мир, 1980. – 404 с.
407. Хомерики О. Г. Развитие школы как инновационный процесс: метод. пособие для руководителей общеобразоват. учреждений / О. Г. Хомерики, М. М. Поташник, А. В. Лоренсов; под ред. М. М. Поташника. – М.: Новая шк., 1994. – 62 с.
408. Цикин В. Синергетика – новое мировидение / В. Цикин // Директор шк. Украина. – 1999. – № 6. – С. 51–58.
409. Цирульников А. От общей колии до собственного пути... не один шаг / А. Цирульников // Первое сентября. – 2001. – 28 июня (№ 45). – С. 4.
410. Цирульников А. Сетевое образование: контуры новой парадигмы / А. Цирульников // Первое сентября. – 2002. – 12 янв. (№ 2). – С. 3.
411. Цирульников А. Чем заменить бульдозер реструктуризации / А. Цирульников // Первое сентября. – 2001. – 14 апр. (№ 27). – С. 2.
412. Чалий О. В. Синергетичні принципи освіти та науки / О. В. Чалий. – К.: АПН України, 2000. – 253 с.
413. Через реформи в освіті – к підйому економіки // Директор шк. Украина. – 2002. – № 2. – С. 3–6.
414. Черников В. СМІ: обучение человека и социума / В. Черников // Нар. образование. – 2002. – № 1. – С. 175–183.
415. Чернишова Є. Інформаційне забезпечення системи управління якістю освіти в регіоні / Є. Чернишова // Рід. шк. – 2002. – № 12. – С. 58–60.
416. Чернишова Є. Р. Інформаційне забезпечення системи управління якістю освіти в регіоні / Є. Р. Чернишова // Нова пед. думка. – 2002. – № 3/4. – С. 247–251.
417. Чернов Ю. Авторитарне керівництво на основі інструкції чи управлінське консультування ? / Ю. Чернов // Управління освітою. – 2002. – Лип. (№ 13/14). – С. 3.
418. Чижевский А. Л. Космический пульс жизни: Земля во объятиях Солнца / А. Л. Чижевский. – М.: Мысль, 1995. – 768 с.

419. Шакуров Р. Х. Социально-психологические основы управления: руководитель и педагогический коллектив / Р. Х. Шакуров. — М.: Просвещение, 1990. — 208 с.
420. Шамова Т. И. Управление образовательными системами: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Т. И. Шамова, Т. М. Давыденко, Г. Н. Шибанова; под ред. Т. И. Шамовой. — М.: Издат. центр «Академия», 2002. — 384 с.
421. Шаронин Ю. Синергетика в управлении учреждениями образования / Ю. Шаронин // Высш. образование в России. — 1999. — № 4. — С. 14–18.
422. Шацкий С. Т. Изучение жизни и участие в ней / С. Т. Шацкий // Педагогические сочинения: в 4 т. — М., 1964. — Т. 2. — С. 286–305.
423. Шевцов А. Моделюємо педагогічний процес. Системно-синергетичний підхід / А. Шевцов // Освіта. — 2003. — 2–9 квт. (№ 16). — С. 8.
424. Шейн Э. Х. Организационная культура и лидерство / Э. Х. Шейн; пер. с англ.; под ред. В. А. Спивака. — СПб.: Питер, 2002. — 336 с.
425. Шими́на А. Н. Современное и несовременное в педагогике / А. Н. Шими́на // Педагогика. — 2002. — № 7. — С. 26–31.
426. Шиян Н. І. Профільне навчання у школах сільської місцевості: теорія і практика / Н. І. Шиян. — Полтава: АСМІ, 2004. — 442 с.
427. Школанарубежі ХХІ сторіччя: управлінський аспект: метод. посіб. — К.: ПП «Актуальна освіта», 2000. — 212 с.
428. Школа-лицей. Концепция, педагогическое и техническое задание на проектирование учебно-воспитательного комплекса научно-производительного объединения «Ротор» / рук. авт. кол.: А. И. Чабанов, В. Н. Мадзигон, А. И. Никитенко. — К.: НИИ педагогики УССР, 1990. — 216 с.
429. Шпалінський В. В. Психологія управління: навч. посіб. / В. В. Шпалінський, К. А. Помазан. — Х.: Веста: Ранок, 2002. — 128 с.
430. Шекин Г. В. Теория социального управления / Г. В. Шекин. — К.: МАУП, 1996. — 408 с.
431. Щербаков О. Ф. Адаптивна модель управління в умовах нестабільності / О. Ф. Щербаков // Директор шк. Україна. — 2002. — № 9 — С. 31–37.
432. Щербань П. Професійна компетентність керівника навчального закладу / П. Щербань // Освіта і управління. — 1998. — Т. 2, № 2. — С. 33–39.
433. Щорохов Ю. И. Организационное поведение: учеб. пособие для студентов экон. ф-тов / Ю. И. Щорохов, А. В. Глушков, Д. И. Мамагулашвили. — М.: ПЕРСЭ, 2000. — 128 с.
434. Эпштейн М. Метод проектов в школе двадцатого века. Теоретическое послесловие / М. Эпштейн // Сіл. шк. України. — 2003. — Жовт. (№ 30). — С. 3–8.

435. Эпштейн М. Метод проектов: история с продолжением / М. Эпштейн // Первое сентября. — 2001. — 15 сентю (№ 64). — С. 2.
436. Яковлева Н. О. Проектирование как педагогический феномен / Н. О. Яковлева // Педагогика. — 2002. — № 6. — С. 8–14.
437. Ямбург Е. А. Школа для всех. Адаптивная модель (теоретические основы и практическая реализация) / Е. А. Ямбург. — М.: Новая шк., 1996. — 346 с.
438. Ярмаченко М. Д. Деякі методологічні питання управління системою освіти в Україні / М. Д. Ярмаченко // Шлях освіти. — 1996. — № 2. — С. 15–19.
439. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. — М.: Смысл, 2001 — 365 с.
440. Ansoff H.I. Concepts of strategy // Quinn J.B.etal. The strategy process: concepts, contexts and cases. — London: Prentice-Hall International, 1988.
441. Arnov R. F. Comparative Education: The Dialectic of the Global and the Local. USA, 2003.
442. Blase J., Anderson G. The micro politics of educational management. —London: Cassell, 1995. — 175 p.
443. Bowles S., Gintis H. Schooling in Capitalist America. Educational Reform and Contradiction of Economic life. N.Y., 1976.
444. Braun F. Schulreform und Gessellschaft. — Berlin: Max Planck Instytut fur Bildung-sforschung, 1975.
445. Careers Education and Guidance in England. A National Framework 11–19 // DfES. 2003. № 9.
446. Correa H. Quantitative Methods of Educational Planning. Scranta, 1969.
447. Daniel Katz and Robert Kahn. The Social Psychology of Organizations. — P. 452. Copyright 1966.
448. Doll W. E. A Post-modern Perspective on Curriculum. New York and London: Teacher College Press, Columbia University, 1993.
449. Earl M. Management Strategic for Information Technology. — London Prentice-Hall International, 1989.
450. Educational governance and administration / Thomas J / Sergiovanni...[et al.]. — Allying and Bacon, USA, 1999.
451. Frederick W. Taylor, Principles of Scientific Management (New York: Harper and Brothers, 1911.
452. Fremont E. Kast, James E. Rosenzweig, Contingency Views of Organizations and Management (Chicago: Science Research Associates, 1973).
453. Gnitecki J. Reformy w oswiacie — paradygmaty, strategie i uwarunkowania globalne // Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku / red. naukowy T. Pilch. — Warszawa: Wyd. Akademickie «Zak», 2006. — Tom V. — S. 104 — 105.
454. Hannagan Tim. Mastering Strategic Management. — Pal grave, 2002. — 113 p.



455. Henri Fayol, General and Industrial Management, trans. J.A. Coubrough. —Geneva: Intonation Management Institute, 1930.
456. Husen T. The School in Question. — Oxford University Press, 1979.
457. Husen T. Oswita i wychowanie w roku 2000. — Warszawa, 1974.
458. Illich I. Deschooling society. — London, 1974
459. Kenneth Boulding. General Systems Theory: The Skeleton of Science. Management Science 2. 1956, p. 200 — 208.
460. Kompetenzentwicklung. Lernen im Wandel — Wandel durch Lernen. New York, Muenchen — Berlin, 2000.
461. M. Weber, Theory of Social and Economic Organization, trans by T. Parsons (New York: Free Press, 1947).
462. Maslow A., A Theory of Human Motivation, Psychological Review, July 1943, pp. 370 — 396.
463. Meier D. Will standards save public education? / Ed. by Coehen J. and Rogers J. Boston, 2000.
464. Michel A. Education: entrer dans le vingt-et-unieme siecle / L'ecole: horizon 2020. —C. 17.
465. Mintzberg H. & McHugh A. Strategy formation in an adhocracy // Administrative Spence Quarterly, 30 1985, pp. 160 — 197.
466. Musgiare R. Knowledge, Curriculum and Change. Melbourne, 1973.
467. OCDE/CERI Ecole de demain. Quel avenir pour nos tcoles? — Paris, 2001. — 278 p.
468. Paradymaty reform szkolnictwa. Stadium orientacji praktycznych i badawczych // Rocznik Pedagogiczny. — Tom 6. — Wrociaw-Warszawa-Gdansk: PAN, 1980. — S. 23 — 55.
469. Peter F. Drucker, «The Theory of the Business», Harvard Business Review, September — October, 1994, pp. 95 — 104.
470. Schults T. Investment in Human Capital // American Economic Review, u 5, 1961.
471. Stair R.M. Principals of Information Systems. — Boyd and Fraser Publishing, 1996.
472. The theory management of systems/ Second Edition, Inc.; New York, 1970. — p. 32 — 136.
473. Tomas J. Edukacyjne problemy wspulczeneo swiata. — Warszawa, 1980. — S. 13.
474. University of California-Berkeley School of Information Management and Systems [Електронний ресурс].—: Режим доступу: URL: <http://www.info.slim.Berkley.edu>. — Загол. з екрану.
475. Vyvojove teorie informacnych systemic // rabenseifer A. // Inf. syst. — 1990. —19, № 6. — pp .549 — 560.
476. Wren, The Evolution of Management Theory. — pp. 253 — 260, pp. 261 — 264.

## ЗМІСТ

<b>ПЕРЕДМОВА</b> .....	3
<b>ВСТУП</b> .....	6
<b>РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ СПРЯМОВАНОГО РОЗВИТКУ ОСВІТНІХ СИСТЕМ</b> .....	14
1.1. Генезис теоретико-методологічних засад спрямованого розвитку складних об'єктів. ....	14
1.1.1. Синергетична парадигма світобачення. ....	14
1.1.2. Стани відкритих систем та підходи до управління ними . . . . .	30
1.1.3. Траєкторії розвитку складних об'єктів . . . . .	39
1.2. Теорія функціонування і спрямованого розвитку освітніх систем . . . . .	53
1.2.1. Вихідні твердження (аксіоми) . . . . .	55
1.2.2. Похідні твердження (логічні наслідки). . . . .	61
1.2.2.1. Закономірності функціонування освітніх мереж . . . . .	62
1.2.2.2. Загальні розв'язки опорних задач спрямованого розвитку освітніх систем . . . . .	66
Висновки до першого розділу .....	104
<b>РОЗДІЛ 2. СТАН ТА ОСОБЛИВОСТІ ФУНКЦІОНУВАННЯ І РОЗВИТКУ СИСТЕМИ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ СІЛЬСЬКОЇ МІСЦЕВОСТІ</b> . . . . .	107
2.1. Сутність системи загальної середньої освіти сільської місцевості. . . . .	107
2.2. Аналіз стану та умов забезпечення права громадян на загальну середню освіту в сільській місцевості . . . . .	119
2.3. Соціально-економічні умови функціонування і тенденції розвитку системи загальної середньої освіти сільської місцевості . . . . .	134
Висновки до другого розділу. . . . .	147
<b>РОЗДІЛ 3. СТРУКТУРА ТА ОРГАНІЗАЦІЙНО-НОРМАТИВНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ІННОВАЦІЙНОЇ СИСТЕМИ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ СІЛЬСЬКОЇ МІСЦЕВОСТІ</b> .....	149
3.1. Морфологічні особливості структури інноваційної системи загальної середньої освіти сільської місцевості . . . . .	149
3.2. Типологія та нормативне забезпечення інноваційної системи загальної середньої освіти сільської місцевості . . . . .	158
Висновки до третього розділу. . . . .	177
<b>РОЗДІЛ 4. ТЕХНОЛОГІЯ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ СПРЯМОВАНОГО РОЗВИТКУ ОСВІТНІХ СИСТЕМ</b> .....	179
4.1. Технологічний інструментарій проектно-цільового управління загальноосвітнім навчальним закладом . . . . .	179
4.2. Засоби та способи діяльності із забезпечення спрямованого розвитку освітніх систем . . . . .	193
Висновки до четвертого розділу. . . . .	214
<b>РОЗДІЛ 5. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ФОРМУВАННЯ ІННОВАЦІЙНОЇ СИСТЕМИ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ СІЛЬСЬКОЇ МІСЦЕВОСТІ</b> . . . . .	217
5.1. Спрямований розвиток освітніх інституцій інноваційної системи загальної середньої освіти сільської місцевості . . . . .	217

5.1.1. Етапи становлення, структура та результати функціонування районного освітнього округу . . . . .	217
5.1.2. Особливості створення і функціонування виховної макроінституції районного освітнього округу . . . . .	250
5.1.3. Структура, зміст та форми діяльності районного методичного кабінету модульного типу . . . . .	256
5.2. Спрямований розвиток професіоналізму педагогічних працівників як освітнього ресурсу інноваційної системи загальної середньої освіти сільської місцевості . . . . .	277
Висновки до п'ятого розділу . . . . .	287
<b>ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ.</b> . . . . .	290
<b>ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ</b> . . . . .	297
<b>Додаток А.</b> Наказ Міністерства освіти України № 295 від 17.08.1999 р. «Про створення експериментального педагогічного майданчика» . . . . .	299
<b>Додаток Б.</b> Витяг з річного плану роботи Ясенівської ЗОШ І–ІІ ст. (2000–2001 н. р.) . . . . .	300
<b>Додаток В.</b> Предметний цільовий проект . . . . .	301
<b>Додаток Г.</b> Комплексна програма модернізації Ясенівської ЗОШ І–ІІ ст. на 2004–2006 роки . . . . .	303
<b>Додаток Д.</b> Положення про навчально-виховне об'єднання «Територіальний освітній округ» . . . . .	312
<b>Додаток Е.</b> Типовий договір про створення навчально-виховного об'єднання «Освітній округ» . . . . .	315
<b>Додаток Ж.</b> Комплексна програма модернізації освітньої системи Ставищенського району Київської області «Обличчям до дитини» . . . . .	321
<b>Додаток З.</b> Комплексна програма модернізації освітньої системи Ставищенського району Київської області «Каскад 2007–2009» . . . . .	327
<b>Додаток К.</b> Індивідуальна соціально-педагогічна та психологічна картка учня (експериментальні матеріали) . . . . .	339
<b>Додаток Л.</b> Положення про районну очно-заочну різнопрофільну школу . . . . .	362
<b>Додаток М.</b> Положення про центр довузівської підготовки загальноосвітнього навчального закладу . . . . .	365
<b>Додаток Н.</b> Положення про Координаційну освітню раду Ставищенського району Київської області . . . . .	367
<b>Додаток П.</b> Статут районної асоціації дитячих організацій Ставищенщини «Крона» . . . . .	370
<b>Додаток Р.</b> Загальнорайонні заходи РАДОС «Крона» на 2003–2004 н. р . . . . .	373
<b>Додаток С.</b> Екран загальнорайонної гри «Світ дитинства – 2004» . . . . .	374
<b>Додаток Т.</b> Положення про районний методичний кабінет відділу освіти Ставищенської районної державної адміністрації . . . . .	377
<b>Додаток У.</b> Реєстр періодичних педагогічних видань, підписаних на I півріччя 2004 року районним методичним кабінетом, навчальними закладами та вчителями Ставищенського району . . . . .	381
<b>Додаток Ф.</b> Індивідуальна програма розвитку педагогічної культури вчителя «Дельта +» . . . . .	387
<b>ЛІТЕРАТУРА.</b> . . . . .	405

**ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ НАПН УКРАЇНИ**

**НАУКОВЕ ВИДАННЯ**

*ОСАДЧИЙ ІВАН ГРИГОРОВИЧ*

**СПРЯМОВАНИЙ РОЗВИТОК  
ОСВІТНІХ СИСТЕМ:  
ТЕОРІЯ, ТЕХНОЛОГІЯ, ПРАКТИКА**

**МОНОГРАФІЯ**

Книга видана у авторській редакції

Формат 60x84 1/16. Умовн. друк. арк.

Папір офсетний. Друк офсетний.

Підписано до друку . Замовлення №

Наклад 300 прим.

**НАУКОВО-ВИДАВНИЧИЙ ЦЕНТР «ІНФОРМАВТОДОР»**

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до Державного реєстру  
видавців, виготівників і розповсюджувачів видавничої продукції

Серія ДК №2480 від 03.05.2006 р.

01133, м. Київ, бульвар Лесі Українки, 5А.

Тел.: (044) 451-72-24