

Міністерство освіти і науки України  
Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна  
Навчально-науковий інститут «Українська інженерно-педагогічна  
академія»  
Кафедра педагогіки, методики та менеджменту освіти

## КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

магістра

на тему

«Модель управління освітнім процесом закладу загальної  
середньої освіти шляхом залучення батьківської громадськості  
( на прикладі КЗ «Пологівська гімназія» )»  
(тема кваліфікаційної роботи)

Виконала: здобувачка освіти 2 курсу,  
групи ЗУЗПО-24мг  
спеціальності: 073 Менеджмент  
(код і найменування спеціальності)

\_\_\_\_\_ / Наталія БЄЛЯЄВА  
(підпис) (ім'я та прізвище)

Керівник \_\_\_\_\_ / Олена КОВАЛЕНКО  
(підпис) (ім'я та прізвище)

Рецензент \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ Тетяна  
ОБИДІННОВА  
(підпис) (ім'я та прізвище)

*«До захисту допущено»*

В.о. завідувачки кафедри \_\_\_\_\_ / Наталія  
БРЮХАНОВА  
(підпис) (ім'я та прізвище)

Нормоконтроль \_\_\_\_\_ / Влада МАРКОВА  
(підпис) (ім'я та прізвище)

Секретар ЕК \_\_\_\_\_ / Валентина БУРБИГА  
(підпис) (ім'я та прізвище)

Харків – 2025 рік

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
ХАРКІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

**ІМ. В.Н.КАРАЗІНА**

Інститут: Навчально-науковий інститут «Українська інженерно-педагогічна академія»

Кафедра: педагогіки, методики та менеджменту освіти

Спеціальність: 073 «Менеджмент»

Освітньо-професійна програма: «Управління закладом професійної освіти»

ЗАТВЕРДЖУЮ

**Завідувач кафедри**

д.пед.н., проф.

Наталія БРЮХАНОВА

\_\_\_\_\_ (підпис)

« \_\_\_ » \_\_\_\_\_ 2025 р.

**ЗАВДАННЯ**

**на кваліфікаційну роботу (дипломну роботу)**

**другого (магістерського) рівня вищої освіти**

здобувачці Наталії БЕЛЯЄВІЙ

Тема: «Модель управління освітнім процесом закладу загальної середньої освіти шляхом залучення батьківської громадськості (на прикладі КЗ «Пологівська гімназія»)» затверджена наказом по академії №

від « \_\_\_ » \_\_\_\_\_ 2025 р..

2. Термін здачі закінченої роботи: « \_\_\_ » \_\_\_\_\_ 2025р

3. Вихідні дані до роботи: Закони України, Постанови Верховної Ради, Постанови Кабінету Міністрів, теоретичні та практичні розробки вітчизняних та зарубіжних авторів за

темою роботи, періодичні видання, статистичні дані

4. Зміст розрахунково-пояснювальної записки (перелік питань, які потрібно розробити) Розділ 1. Теоретичні засади залучення батьківської громадськості до управління освітнім процесом в закладах загальної середньої освіти. Розділ 2. аналіз стану управління закладами загальної середньої освіти в контексті взаємодії освітян з батьками (на прикладі КЗ «Пологівська гімназія»). Розділ 3. Модель управління освітнім процесом КЗ «Пологівська гімназія» шляхом залучення батьківської громадськості та її експертне оцінювання.

5. Перелік графічного (ілюстративного) матеріалу 7 рис., 7 табл., 4 додатки, презентаційний матеріал

**6. Консультант:**

Розділ	Консультант	Підпис, дата		Оцінка (бали)
		Завдання видав	Завдання прийняв	
-	Не передбачено	-	-	-

7. Дата видачі завдання: «01» жовтня 2025 р.

**Керівник:** \_\_\_\_\_ Олена КОВАЛЕНКО  
(підпис)

**Завдання прийняла до виконання:** \_\_\_\_\_ Наталія БЄЛЯЄВА  
(підпис)

**КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН-ГРАФІК  
виконання кваліфікаційної роботи  
(дипломної роботи)**

№ з/п	Назва етапів роботи та питань, які мають бути розроблені відповідно до завдання	Термін виконання	Позначки керівника про виконання завдань
1	Систематизація матеріалів про діяльність об'єкту дослідження	04.10.2025	
2	Вивчення теоретичного матеріалу, написання першого розділу роботи	16.10.2025	
3	Аналіз діяльності об'єкту дослідження, написання другого розділу	30.10.2025	
4	Розробка та написання рекомендаційної частини роботи	15.11.2025	
5	Завершення висновків, формування анотації, впорядкування списку літератури	25.11.2025	
6	Оформлення дипломної роботи та представлення її на кафедрі	30.11.2025	

**Здобувачка** \_\_\_\_\_ Наталія БЄЛЯЄВА  
(підпис)

**Нормоконтроль:** \_\_\_\_\_ Влада МАРКОВА  
(підпис)

## АНОТАЦІЯ

Тема: «Модель управління освітнім процесом закладу загальної середньої освіти шляхом залучення батьківської громадськості (на прикладі КЗ «Пологівська гімназія»)».

Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновку, списку з 58 використаних джерел, 4 додатків, містить 7 таблиці, 7 рисунків; загальна кількість сторінок – 140.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати, розробити та оцінити модель включення батьків в управління закладом загальної середньої освіти.

Об'єктом дослідження є участь батьків в управлінні закладом загальної середньої освіти.

Предмет дослідження – модель управління освітнім процесом КЗ «Пологівська гімназія» на підставі залучення батьківської громадськості.

Завдання дослідження:

1. Виявити теоретичні засади залучення батьківської громадськості до управління освітнім процесом в закладах загальної середньої освіти.

2. Проаналізувати стан управління закладами загальної середньої освіти в контексті взаємодії освітян з батьками (на прикладі КЗ «Пологівська гімназія»).

3. Теоретично обґрунтувати та розробити модель управління освітнім процесом КЗ «Пологівська гімназія» шляхом залучення батьківської громадськості та здійснити її експертне оцінювання.

Наукова новизна дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні та розробці управління освітнім процесом КЗ «Пологівська гімназія» на підставі залучення батьківської громадськості.

Практична значущість дослідження полягає у можливості застосування розробленої моделі управління освітнім процесом на підставі залучення батьківської громадськості при управлінні закладами загальної середньої освіти як державної, так і приватної форм власності.

*Ключові слова:* заклад загальної середньої освіти, модель управління, батьківська громадськість, система управління, взаємодія освітян з батьками, експертне оцінювання.

## ANNOTATION

Topic: "Model of management of the educational process of general secondary education by involving the parent community (on the example of KZ " Polohivska Gymnasium ")".

The work consists of an introduction, three sections, a conclusion, a list of 58 sources used, 4 appendices, contains 7 tables, 7 figures; the total number of pages is 14-.

The purpose of the study is to theoretically substantiate, develop and evaluate a model of parental involvement in the management of general secondary education.

The object of the study is the participation of parents in the management of general secondary education.

The subject of the research is the model of management of the educational process of KZ " Polohivska Gymnasium" on the basis of the involvement of the parent community.

Objectives of the study:

1. Identify the theoretical foundations of parental involvement in the management of the educational process in general secondary education.
2. To analyze the state of management of general secondary education institutions in the context of interaction of educators with parents (on the example of KZ " Polohivska Gymnasium").
3. Theoretically substantiate and develop a model of management of the educational process of KZ " Polohivska Gymnasium" by involving the parent community and carry out its expert evaluation.

The scientific novelty of the research lies in the theoretical substantiation and development of the management of the educational process of KZ " Polohivska Gymnasium" on the basis of the involvement of the parent community.

The practical significance of the study lies in the possibility of applying the developed model of management of the educational process on the basis of parental involvement in the management of general secondary education institutions, both public and private.

*Key words:* general secondary education institution, management model, parent community, management system, interaction of educators with parents, expert assessment.

## ЗМІСТ

ВСТУП .....	7
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ЗАЛУЧЕННЯ БАТЬКІВСЬКОЇ ГРОМАДСЬКОСТІ ДО УПРАВЛІННЯ ОСВІТНІМ ПРОЦЕСОМ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ .....	12
1.1 Стан проблеми участі батьків в управлінні загальноосвітнім закладом в педагогічній теорії та практиці .....	12
1.2 Сутність включення батьків в управління освітнім процесом у закладі загальної середньої освіти .....	33
1.3 Культура професійно-педагогічного спілкування із батьками як основа педагогіки партнерства в управлінні загальноосвітнім закладом .....	44
Висновки до розділу 1 .....	57
РОЗДІЛ 2. АНАЛІЗ СТАНУ УПРАВЛІННЯ ЗАКЛАДАМИ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ ВЗАЄМОДІЇ ОСВІТЯН З БАТЬКАМИ (НА ПРИКЛАДІ КЗ «ПОЛОГІВСЬКА ГІМНАЗІЯ»)..	59
.	
2.1 Управлінські процеси в закладах загальної середньої освіти в контексті взаємодії освітян з батьками здобувачів освіти .....	59
2.2 Реалізація функцій управління освітнім процесом у КЗ «Пологівська гімназія» .....	71
Висновки до розділу 2 .....	82
РОЗДІЛ 3. МОДЕЛЬ УПРАВЛІННЯ ОСВІТНІМ ПРОЦЕСОМ КЗ «ПОЛОГІВСЬКА ГІМНАЗІЯ» НА ПІДСТАВІ ЗАЛУЧЕННЯ БАТЬКІВСЬКОЇ ГРОМАДСЬКОСТІ ТА ЇЇ ЕКСПЕРТНЕ ОЦІНЮВАННЯ ...	85
3.1. Розробка моделі та організації включення батьків в управління КЗ «Пологівська гімназія» .....	85
3.2 Експертне оцінювання розробленої моделі .....	106
Висновки до розділу 3 .....	116
ВИСНОВКИ .....	118
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ .....	122
ДОДАТКИ .....	131

## ВСТУП

### Актуальність дослідження

Розвиток сучасного суспільства неможливий без демократизації всіх його сфер, зокрема освітньої галузі, де дедалі більшої ваги набуває тісне співробітництво держави та громадськості. Суспільна участь в управлінні закладом освіти розглядається як один із ключових чинників забезпечення ефективності демократичних перетворень. У Законі України «Про освіту» [1] одним із провідних принципів державної політики в сфері освіти визначено демократичний, державно-суспільний характер управління. Управління державними та муніципальними освітніми установами ґрунтується на поєднанні єдиноначальності й самоврядування, а пріоритетними формами самоврядування визначено органи самоврядування працівників закладу освіти, здобувачів освіти, батьківські органи самоврядування та інші громадські інститути, що об'єднують учасників освітнього процесу. Стаття 55 Закону України «Про освіту» «Права та обов'язки батьків здобувачів освіти» закріплює за батьками право брати участь в управлінні освітньою установою.

Національна доктрина розвитку освіти в Україні, затверджена Указом Президента України від 17 квітня 2002 року № 347/2002, визначає одним із основних завдань держави розширення участі суспільства в управлінні освітою, забезпечення відкритості освітньої системи та навчальних закладів для громадського контролю [52]. Відповідні положення інтегровано й у Закон України «Про повну загальну середню освіту» [2], де проголошується розвиток освіти як відкритої державно-суспільної системи, побудованої на розподілі відповідальності між суб'єктами освітньої політики та підвищенні ролі кожного учасника освітнього процесу — учня, педагога, батьків, освітньої установи.

Спрямованість державної політики на розширення впливу громадськості в освітній сфері є закономірною, оскільки значна частина інновацій у галузі освіти не може бути реалізована без підтримки соціальних інститутів і без залучення до інноваційної діяльності всіх учасників освітнього процесу. Одним із ключових механізмів реалізації Державної національної програми «Освіта» визначено забезпечення включення «суспільства в управління освітніми системами різного

рівня (на рівні освітньої установи, муніципальної освіти, регіону)» [25, с. 5]. У межах сучасних регіональних проєктів модернізації освіти суттєві повноваження отримують піклувальні ради, що ухвалюють рішення, пов'язані з життєдіяльністю й розвитком закладу освіти, а також долучаються до розподілу стимулюючої частини оплати праці педагогів.

Таким чином, ідея відкритості системи освіти та суспільної участі в її функціонуванні й розвитку одержує законодавче підґрунтя, а загальноосвітнім установам надається право самостійно визначати способи організації державно-громадського управління, форми створення відповідних органів та їхні функції.

На сучасному етапі директори загальноосвітніх закладів усвідомлюють нагальну потребу вирішення значного кола питань шкільного життя за активної участі батьків. Взаємодія адміністрації та батьківської громадськості має суттєві переваги: формування позитивного іміджу закладу, підвищення конкурентоспроможності школи, зміцнення матеріально-фінансової бази тощо. Однак, попри наявність у школах різних рад і батьківських комітетів, гострою залишається проблема батьківської пасивності та самоусунення від участі в управлінні шкільними справами, що призводить до зменшення суспільної складової в структурі управління закладом. За даними соціологічних досліджень, суспільство загалом ще не готове повною мірою брати участь у контролі якості освіти та в управлінні освітніми процесами. Стає очевидним, що створення колегіальних органів управління саме по собі не гарантує демократизації життя школи й не забезпечує реалізацію ідеї державно-суспільного управління освітою.

На сьогодні сформовано низку вагомих передумов для наукового обґрунтування включення батьків до управління закладом загальної середньої освіти. Розроблено загальні засади теорії управління освітніми системами (Ю. Васильєв, Ю. Конаржевський, А. Мойсєєв, А. Орлов, М. Поташник, В. Сімонов, П. Третьяков, І. Шалаєв, Т. Шамова та ін.). Питання теоретичних і практичних засад суспільної участі в управлінні освітою досліджуються у працях Л. Ващенко, Л. Даниленка, М. Дарманського, Г. Дмитренко, Г. Єльнікової, І. Жерносек, О. Зайченко, Л. Калініної, Г. Капто, М. Капустіна, О. Касьянової, Ю. Конаржевського, Е. Короткова, В. Лазарева, В. Лугового, Т. Лукіної, О. Майорова, О. Мармази, Н.

Маслової, М. Поташника, Т. Шамової та інших авторів. У рамках вивчення становлення та розвитку державно-суспільного управління освітою нині активно досліджуються питання демократизації управлінських процесів, партнерства школи і громади, співуправління, організації діяльності керівних рад шкіл, піклувальних рад тощо.

Отже, у педагогічній науці накопичено значний теоретичний і практичний доробок зі створення системи суспільної участі в управлінні освітою. Разом з тим проблема включення батьків до управлінської діяльності загальноосвітнього закладу залишається недостатньо розробленою. Зокрема, не визначено організаційно-педагогічні умови ефективного включення батьків, не розроблено модель участі батьків у системі управління школою. У зв'язку з цим виявляється протиріччя між необхідністю активної участі батьків у розвитку закладу освіти, що зумовлено змінами державної політики та позиціями адміністрації шкіл, і недостатнім науково-методичним забезпеченням механізмів такої участі в педагогічній теорії та практиці.

Це протиріччя підтверджує актуальність обраної теми магістерської роботи *«Модель управління освітнім процесом закладу загальної середньої освіти шляхом залучення батьківської громадськості (на прикладі КЗ «Пологівська гімназія»)»* та необхідність включення батьків у управління закладом загальної середньої освіти.

**Мета дослідження** – теоретично обґрунтувати, розробити та оцінити модель включення батьків у управління закладом загальної середньої освіти.

**Об'єктом дослідження** є участь батьків в управлінні закладом загальної середньої освіти.

**Предмет дослідження** – модель управління освітнім процесом КЗ «Пологівська гімназія» на підставі залучення батьківської громадськості.

**Гіпотеза дослідження** полягає в тому, що включення батьків у управління загальноосвітньою установою буде успішним, якщо теоретично обґрунтувати та розробити структурно-функціональну модель включення батьків в управління закладом загальної середньої освіти, що полягає із цільового, структурного, змістовного, процесуального й результативного компонентів, а також організувати таке включення.

### **Завдання дослідження:**

1. Виявити теоретичні засади залучення батьківської громадськості до управління освітнім процесом в закладах загальної середньої освіти.
2. Проаналізувати стан управління закладами загальної середньої освіти в контексті взаємодії освітян з батьками (на прикладі КЗ «Пологівська гімназія»).
3. Теоретично обґрунтувати та розробити модель управління освітнім процесом КЗ «Пологівська гімназія» шляхом залучення батьківської громадськості та здійснити її експертне оцінювання.

**Методи дослідження.** Досягнення поставленої мети здійснювалося за допомогою використання комплексу теоретичних та емпіричних методів, зокрема:

*теоретичні:* аналіз та систематизація наукової літератури з питань загального, інноваційного менеджменту; конкретизація, систематизація наукових категорій з проблеми управління навчальними закладами; вивчення нормативних, директивних, інструктивних, методичних документів, на основі яких здійснюється управління навчальними закладами;

*емпіричні:* методи діагностики та анкетування (дослідження стану управління дошкільним навчальним закладом), статистичні методи (кількісний та якісний аналіз даних).

**Методологічною основою** дослідження виступають: теорія управлінської діяльності адміністративного апарату закладу загальної середньої освіти, зокрема директора, методиста, відображена у різних роботах вітчизняних та зарубіжних авторів (А. Бондаренко, А. Васильєва, В. Алямовская, В. Андрєєва, Е. Панько, К. Біла, Л. Денякіна, Л. Поздняк, О. Саметис, Р. Спружа); теоретичні засади мотиваційного та людиноцентристського управління в системі освіти (В. Крижко, Г. Єльнікова, Є. Павлютенков, Л. Даниленко, Л. Карамушка, Н. Коломінський); загальні питання щодо управління навчальним процесом (В. Бондарь, Ю. Конаржевський); управління інноваційними процесами (Л. Даниленко, Н. Островерхова); психологічні аспекти управління (Л. Карамушка, Н. Коломінський).

**База дослідження** – КЗ «Пологівська гімназія» м. Охтирка Сумської області.

**Наукова новизна** дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні та

розробці управління освітнім процесом КЗ «Пологівська гімназія» на підставі залучення батьківської громадськості.

**Практична значущість** дослідження полягає у можливості застосування розробленої моделі управління освітнім процесом на підставі залучення батьківської громадськості при управлінні закладами загальної середньої освіти як державної, так і приватної форм власності.

**Структура роботи:** робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел з 108 джерел, 4 додатків. Текст магістерської роботи на 139 сторінках проілюстровано 7 таблицями та 7 рисунками.

## РОЗДІЛ 1

# ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ЗАЛУЧЕННЯ БАТЬКІВСЬКОЇ ГРОМАДСЬКОСТІ ДО УПРАВЛІННЯ ОСВІТНІМ ПРОЦЕСОМ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

### 1.1 Стан проблеми участі батьків в управлінні загальноосвітнім закладом в педагогічній теорії та практиці

Активна участь батьків у справах школи визначається не лише їхньою громадянською позицією, а й низкою факторів, що пов'язані з організацією взаємодії адміністрації школи та сім'ї, а також із положеннями теорії внутрішкільного управління. Можливість ґрунтовного вивчення цієї теорії, а також аналіз тенденцій суспільної участі у вітчизняній та зарубіжній освіті становить важливий науковий інтерес у контексті досліджуваної проблеми.

Ознайомлення з педагогічним досвідом зарубіжних країн сприяє збагаченню педагогічної науки та є актуальним з огляду на виявлення підходів, тенденцій і напрямів, прийнятних для системи освіти України. Ідеї демократизації та децентралізації освіти нині широко впроваджуються у світі. Зокрема, у США участь суспільних інститутів в управлінні освітою є усталеною традицією, що ґрунтується на базових ідеях демократичного устрою. Освіта у США характеризується високим ступенем децентралізації, що забезпечує автономію штатів, шкільних округів і окремих шкіл.

Формування освітнього менеджменту в країнах Заходу зазнало значного впливу різних управлінських шкіл і підходів. Як самостійна наука управління було визнано на початку ХХ століття після публікації Фредеріком У. Тейлором фундаментальної праці «Принципи наукового менеджменту» [79]. Водночас розуміння необхідності систематизованого управління організаціями зародилось ще в період промислової революції в Англії, тоді як сама ідея залежності розвитку й успіху компанії від ефективного управління сформувалася у США на тлі виникнення великих промислових підприємств, що потребували формалізованих управлінських механізмів. Подальший розвиток менеджменту, на який вплинули

психологія, соціологія, математика, антропологія та інші науки, зумовив появу низки підходів, що й нині використовуються в сучасному менеджменті: наукового управління, адміністративного, підходу людських відносин, поведінкового, кількісного тощо. Їхня еволюція свідчить про поступовий перехід до гуманізації управлінських процесів, утвердження цінності особистості, визнання права людини на розвиток її здібностей.

Аналогічні тенденції простежуються й у теорії освітнього менеджменту, зокрема в концепції І. С. Фішмана, який виокремлює кілька етапів його розвитку. Спершу освітня організація розглядалася в межах підходу наукового управління, коли людина виступала технологічним елементом системи. Згодом організації почали розглядати як системи взаємодії мотивованих людей, ураховуючи роль організаційної культури, комунікацій і міжособистісних взаємин. Це стало підґрунтям гуманістичного тлумачення організацій. Американські дослідники, зокрема, розглядають зміни в організаціях крізь призму людських цінностей, їхнього розвитку, підтримки та можливості реалізації здібностей працівників [88, с. 90]. У цьому ж контексті І. С. Фішман наголошує на застосуванні в освітньому менеджменті метафоричних моделей («мозок», «культура», «організм»), що підтверджує гуманістичний характер сучасних управлінських підходів. Значні зміни стосуються й ролі керівника закладу освіти, який розглядається як суб'єкт, що «суттєво впливає на ціннісні аспекти свідомості людей..., перетворюючи культуру шкільної організації» [88, с. 171].

Для розуміння джерел сучасної державної американської школи необхідно звернутися до історії середини XIX століття. Тоді школа була «безкоштовною для дітей білого кольору шкіри й фінансувалася за рахунок грошей місцевих платників податків» [93, с. 7]. Освітня система мала виразний децентралізований характер, особливо в сільській місцевості, де взаємодія піклувальників, батьків і вчителів була тісною. Натомість міські освітні системи зазнавали посиленого контролю, ставши основою подальшої централізації. Наприкінці XIX століття швидке зростання міст, соціальна стратифікація та масова імміграція спричинили дефіцит місць у школах і необхідність модернізації освітньої системи. Усе це перетворило школу з об'єкта локального управління на важливе політичне питання [88].

У першій половині ХХ століття у США сформувалася централізована структура освіти з трирівневою системою управління: шкільний округ — штат — федеральний уряд. Така централізація спричинила бюрократизацію освіти, що, у свою чергу, викликало зростання невдоволення серед громадськості та батьків. Суспільство висувало вимоги щодо звітності шкіл, підвищення їх відповідальності за якість освіти, ефективності роботи, свободи вибору шкіл і реальної участі громадян у прийнятті рішень, що стосуються діяльності навчальних закладів.

Починаючи з 1960-х років, одним із провідних напрямів реформування американської школи стало створення та розвиток теорії внутрішкільного управління (*school-based management*, SBM), спрямованої на підвищення відповідальності шкіл, успішності учнів, ефективності управлінських рішень, розширення повноважень педагогів і залучення батьків до процесу освіти. Ключова ідея SBM полягає в тому, що право ухвалювати рішення щодо бюджету, навчальних програм і кадрової політики передається безпосередньо школам, а всередині школи такі рішення ухвалюються на основі участі всіх учасників освітнього процесу.

Із середини 1970-х років у США розгорнувся цілеспрямований рух за посилення участі батьків в управлінні школою. Ініціаторами цього руху та його активними ідеологічними й організаційними підтримувачами стали Національний комітет за участь громадян в освіті (National Committee for Citizens in Education – NCCE), Інститут за відповідальну освіту (The Institute for Responsible Education – IRE) та Комісія з вивчення освітнього менеджменту (School Management Study Groups – SMSG). Усі три названі організації закликали батьків до активної участі в обговоренні ключових питань життєдіяльності школи, відстоювали визнання прав батьків як повноправних суб'єктів освітнього процесу та наголошували на необхідності побудови партнерських взаємин між родиною і школою [104].

До кінця 1980-х років теорія *school-based management* (SBM) сприймалася як своєрідні «ліки» від численних «хвороб» шкільної системи. Вона виступала водночас і формою політичної реформи, яка змінювала баланс владних повноважень на користь шкільних співтовариств, і механізмом розширення професійної автономії педагогів, і засобом підвищення ефективності адміністративного управління. На той час сама по собі реалізація SBM часто розглядалася як кінцева мета реформування

[98]. Штати та шкільні округи, запроваджуючи децентралізований стиль управління, сподівалися, що передання школам більшої свободи дій і звільнення їх від жорсткої централізації сприятиме ухваленню рішень, які у більшій мірі відповідатимуть реальним потребам учнів [106].

Згодом SBM почали розглядати не лише як політико-адміністративну реформу, а передусім як один із дієвих механізмів підвищення освітніх результатів школярів. Відповідно змінився й підхід до її використання: SBM перестала бути самодостатньою ціллю і стала складовою частиною комплексної стратегії реформування школи. У такому ракурсі SBM пропонує інструмент модернізації освітньої системи шляхом децентралізації управління й наділення учасників освітнього процесу (адміністрації, педагогів, учнів, батьків, представників громадськості) правом контролю над чотирма ключовими ресурсами: 1) владою, 2) знаннями, 3) інформацією та 4) винагородами [107].

Філософською основою SBM є постулати партисипативного управління (*participative* або *participatory management*) – управлінської концепції, що передбачає розширення повноважень працівників і їхню активну участь у прийнятті рішень з питань, що стосуються як функціонування організації в цілому, так і безпосередньо умов праці кожного її члена. Партисипативне управління ґрунтується на припущенні, що працівник, залучений до внутрішньої діяльності організації й такий, що отримує від роботи внутрішнє задоволення, працює продуктивніше й якісніше, оскільки участь у прийнятті рішень виступає потужним мотивуючим чинником. У цьому випадку людина реалізує потреби в самовираженні, визнанні та приналежності до значущої соціальної групи, а організація, зі свого боку, досягає високих показників ефективності та якості.

Спільне управління школою розглядається як один із дієвих способів її демократизації, оскільки забезпечує можливість усім зацікавленим сторонам брати активну участь у втіленні ухвалених рішень у практику шкільного життя. Різні співвідношення ролей та ступеня залучення учасників освітнього процесу в прийнятті рішень зумовлює різні форми SBM. Так, К. Leithwood і Т. Menzies виокремлюють чотири потенційні форми SBM, зазначаючи при цьому тенденцію домінування першої з них [102]:

1. **Адміністративне управління (administrative control).** Основною метою є посилення ролі центральних органів управління в розподілі ресурсів. Адміністрація школи отримує право ухвалювати рішення з питань бюджету, кадрового складу та навчальних планів. Шкільна рада при цьому виступає дорадчим органом при директорові.
2. **Професійне управління (professional control).** Його мета полягає у більш ефективному використанні знань педагогів при вирішенні питань, пов'язаних з бюджетом, плануванням навчального процесу тощо. В основі цієї форми лежить уявлення про те, що педагоги, перебуваючи у безпосередньому контакті з учнями, володіють найбільш повною інформацією для прийняття обґрунтованих рішень, а їхня залученість до управління підвищує відповідальність за реалізацію ухвалених змін. Шкільна рада в цьому випадку має реальні повноваження щодо прийняття рішень, при цьому чисельна перевага належить педагогам, хоча до її складу, як правило, входять також представники батьків, учнів та адміністрації.
3. **Суспільне управління (community control).** Головна мета – задоволення запитів громади та підвищення відповідальності школи перед батьками. В основі – ідея про те, що навчальний план має відображати цінності та пріоритети (values and preferences) батьків та місцевої спільноти. Рада школи, у якій більшість становлять батьки та представники громадськості, стає ключовим органом ухвалення рішень щодо бюджету, вибору навчальних програм та добору вчителів.
4. **Суспільно-педагогічне управління (balanced control).** Ця форма передбачає спробу поєднати цілі суспільного й професійного управління, тобто одночасно ефективно використовувати знання педагогів і підвищувати відповідальність школи перед батьками та ширшою громадськістю. При цьому виходять із припущення, що педагоги будуть більш уважними до цінностей та очікувань батьків за умови, що останні виступають із позицій партнерства у спільній справі освіти дітей. І батьки, і педагоги визнаються носіями необхідних знань для ухвалення принципових рішень, що стосуються навчального плану, бюджету та кадрової політики. Шкільна рада в цьому випадку має право на

прийняття рішень, а її склад формується на паритетних засадах із представників педагогів, батьків та громадськості.

Проблематика впровадження SBM та пошук ефективних способів його реалізації є предметом великої кількості досліджень. Значна увага приділяється виявленню факторів, що забезпечують результативність SBM на практиці. Зокрема, дослідники K. L. Briggs, P. Wohlstetter, S. A. Mohrman визначають низку умов, дотримання яких є необхідним для успішної реалізації цієї теорії [98, 99, 106, 107]:

1. Чітке, усвідомлене всіма учасниками освітнього процесу бачення місії школи.
2. Наділення школи правом ухвалення рішень, що стосуються бюджету, вибору навчальних програм, добору педагогічного складу, що створює реальні можливості для впровадження змін у навчальний процес.
3. Розподіл владних повноважень у межах шкільної організації шляхом створення різноманітних органів (команд, комітетів, робочих груп), наділених правом прийняття рішень із різних питань.
4. Орієнтація на безперервний професійний розвиток усіх учасників управлінського процесу – як адміністрації, так і членів ради, комітетів і робочих груп.
5. Формування розвинутої системи інформаційних потоків, яка забезпечує поширення необхідних відомостей у середині школи, отримання інформації із зовнішнього середовища та ефективний зворотний зв'язок.
6. Використання різноманітних форм заохочення і визнання заслуг як окремих членів ради, так і педагогічних та батьківських колективів.
7. Здійснення управління школою спільними зусиллями адміністрації та педагогів: директор бере на себе роль менеджера й ініціатора змін, а вчителі наділяються правом ухвалення рішень у питаннях навчання.
8. Активне залучення зовнішніх ресурсів шляхом входження до професійних співтовариств, розвитку партнерських зв'язків та участі в підприємницькій діяльності.

Окремим, надзвичайно важливим чинником ефективного застосування SBM є особистість керівника школи. Саме він відіграє ключову роль у процесах делегування повноважень, організації професійного зростання колективу,

забезпечення інформаційної підтримки змін та системи заохочень для учасників управління. Р. Wohlstetter та S. A. Mohrman звертають увагу на формування нових ролей керівників шкіл, які реалізують SBM: це роль «дизайнера» і розробника організаційних структур, що сприяють взаємодії учасників освітнього процесу; мотиватора та інструктора зі створення атмосфери довіри й підтримки; фасилітатора та менеджера змін; посередника у взаємодії школи із зовнішнім середовищем [107].

Дослідники наводять два основні аргументи на користь участі батьків у прийнятті управлінських рішень. По-перше, батьки, як і будь-який інший освітній фактор, суттєво впливають на результати навчання та досягнення дитини. Успіх учня безпосередньо залежить від задоволеності батьків школою, узгодженості освітніх цілей і характеру взаємин між родиною та школою. Якщо такої узгодженості немає, школа нерідко заперечується самими учнями. По-друге, батьки фактично виступають клієнтами або замовниками школи, оскільки прямо чи опосередковано оплачують освітні послуги, а отже, мають право брати участь в управлінні. Визнаючи батьків «четвертою силою в освіті», С. L. Marburger наголошує на необхідності відкритості школи, забезпечення батьків повною інформацією, делегування їм повноважень у прийнятті рішень, що стосуються життєдіяльності школи, аби уникнути подальшої «безглуздої конфронтації», кризи управління та розчарування державними школами [103].

Підтримуючи ідею участі батьків в освіті дітей, М. Фуллан підкреслює: «чим ближче батьки до освіти дитини, тим більший вплив це справляє на її розвиток і освітні успіхи... батьки – найперші педагоги для дітей. Вони відмінно знають своїх дітей, і це знання недоступне нікому іншому. Вони мають величезний і зовсім непередаваний інтерес до успіхів своїх дітей, а також володіють коштовним знанням, навичками і бажанням зробити внесок, який виходить із їхніх інтересів, хобі, занять і місця, займаного в суспільстві» [91, с. 188–189].

У багатьох зарубіжних країнах нині ведеться активна робота з дослідження питань залучення батьків до освіти дітей, однак залишається низка проблем, що ускладнюють *parental involvement* у шкільне життя. Дослідники університету Рузвельта (США) виокремлюють такі бар'єри [108]: – негативне ставлення педагогів і батьків одне до одного;

- небажання вчителів визнавати і приймати знання батьків про власну дитину;
- розрив між реальною шкільною практикою та уявленнями батьків про можливості їхньої участі в житті школи;
- неспроможність школи адаптуватися до змін у суспільстві.

Окремо підкреслюється неоднозначність трактування терміна *parental involvement*. У науковій літературі часто використовується подвійна метафора, за допомогою якої батьки зображуються або як «переповнені контейнери» (*overflowing containers*), або як «порожні посудини» (*empty vessels*). У першому випадку йдеться про батьків, здебільшого освічених, представників середнього класу, чия участь асоціюється з наданням різноманітних ресурсів (фінансових, інтелектуальних, моральних). У другому випадку наголос робиться на дефіциті ресурсів у родин з низьким рівнем доходів або з культурними й етнічними відмінностями, щодо яких поширеною є ідея, що школа повинна «навчити» таких батьків, «доповнити» те, чого їм бракує [102]. У результаті складається контрастне сприйняття: для батьків середнього класу розробляються програми залучення до суспільної діяльності на користь школи, тоді як для малозабезпечених родин створюються програми «наставництва» й «навчання», засновані на припущенні, що фахівці (професори, педагоги, співробітники різних агенцій) краще знають, як виховувати й навчати дітей. Таким чином утворюється стійка прив'язка між певною метафорою сприйняття і конкретною соціальною групою, що зумовлює упередженість і ускладнює визнання батьків «групи ризику» як компетентних дорослих, здатних діяти в інтересах власних дітей і надавати професійно значущі поради педагогам.

Дослідники, які вивчають участь суспільства в освіті, виділяють шість типів залучення, прийнятих у 1998 році Національною асоціацією педагогів і батьків (The National Parent Teacher Association) як основу для розроблення програм участі батьків та громадськості [101]:

1. **Батьківські навички (parenting)** – допомога родинам у створенні домашнього середовища, що відповідає соціальним, емоційним і фізичним потребам дітей;

2. **Комунікації (communicating)** – розроблення та впровадження ефективних форм двосторонньої взаємодії між школою та батьками, які забезпечують інформування про шкільні програми та досягнення учнів;
3. **Добровільна робота (volunteering)** – підтримка функціонування школи через залучення добровольців до організації різноманітних заходів і надання допомоги в їх проведенні;
4. **Навчання вдома (learning at home)** – забезпечення родин інформацією про те, як ефективно допомагати дітям у виконанні домашніх завдань і навчальних проєктів;
5. **Участь у прийнятті рішень у школі (decision-making)** – включення батьків у діяльність колегіальних органів управління, у процеси обговорення та ухвалення рішень, що стосуються шкільної політики й розвитку закладу;
6. **Співробітництво із суспільними посередниками (collaborating with community)** – виявлення й залучення ресурсів місцевої спільноти для посилення позицій школи, підтримки учнів і родин, а також мобілізація ресурсів школи, сім'ї та учнів для розвитку громади.

Як видно, включення батьків в управління школою є лише частиною ширшої роботи із залучення батьків до освіти дітей. Це залучення розглядається як процес спільного прийняття управлінських рішень, що здійснюється, насамперед, у рамках діяльності шкільної ради. Водночас у практиці функціонування самих шкільних рад і досі залишаються невирішені низка питань. Так, В. Ф. Tipton, аналізуючи власний досвід роботи в складі шкільної ради, відзначає парадоксальність окремих аспектів цієї діяльності.

По-перше, член шкільної ради має вийти за межі суто індивідуальної позиції батька однієї дитини. В ідеалі він повинен орієнтуватися в ситуації всіх учнів школи, знати їхні потреби й проблеми. Однак за цим параметром він неминуче поступається педагогам, які не тільки щоденно взаємодіють з учнями, але й цілеспрямовано навчаються розуміти дітей як цілісну спільноту.

По-друге, член ради формально повинен бути «типовим» батьком, що представляє інтереси всієї батьківської громадськості. Однак без можливості реального й систематичного вивчення запитів та потреб усіх батьків членові ради

вкрай складно навіть наблизитися до виконання цієї представницької функції. За відсутності так званої колективної ідеології кожен член ради фактично діє в межах власної ціннісної системи та особистих поглядів [105].

У контексті розв'язання проблеми залучення батьків до освіти особливої актуальності набуває діяльність шкільного батьківського комітету, який розробляє концепцію включення батьків у життя школи. Директор навчального закладу «разом зі своєю командою “батьківського прилучення” зобов'язаний розробити зрозумілу всім стратегію й тактику співробітництва з батьками», він також «повинен взяти на себе довгострокові зобов'язання по здійсненню цієї діяльності й усвідомленню її в якості свого пріоритетного завдання» [93, с. 49].

Серед методів, які застосовують директори шкіл з метою налагодження конструктивної взаємодії з родинами, виділяють такі:

- **«Записки в школу»** – батькам надаються спеціальні бланки чи листки, за допомогою яких вони можуть оперативно передавати в школу повідомлення, зауваження чи запитання;

- **Листівки батькам** – використовуються для надсилання в родини позитивних відгуків про досягнення та успіхи дітей, що сприяє формуванню сприятливого емоційного фону;

- **Телефонні дзвінки зі школи** – ініціюються не стільки для висловлення зауважень чи нарікань, скільки для інформування про успіхи учнів, їхню позитивну поведінку та досягнення;

- **«Батьківські кімнати»** – протягом дня в спеціально обладнаному приміщенні чергують батьки-добровольці, які надають консультативну допомогу родинам з різних питань виховання та навчання;

- **«Батьківський університет»** – організація циклу спеціальних занять для батьків, на яких обговорюються питання дисципліни, паління, алкоголю, ризикованої поведінки підлітків та інші важливі проблеми;

- **«Кава-клуби»** – один раз на квартал організовується спільне ранкове спілкування за кавою, де в невимушеній атмосфері обговорюються нагальні справи школи, проблеми та успіхи учнів [93].

Як уже зазначалося, діяльність адміністрації будують на основі спеціальних програм залучення батьків до освіти, в яких визначаються основні напрями, форми, засоби та методи роботи з батьками. При цьому обов'язково враховуються особливості родин і характеристика батьків, серед яких можуть бути люди, що не володіють англійською мовою, малограмотні або безграмотні, бездомні, мігранти, безробітні, особи з інвалідністю, ув'язнені, госпіталізовані на тривалий час, ті, хто проживає в іншому регіоні, працює у складному режимі, відчуває страх або психологічний дискомфорт щодо школи, виявляє безвідповідальність тощо. Наголошується на необхідності поважного ставлення до культури, традицій і мови родини, рекомендується уважно дослухатися до того, що батьки розповідають про своїх дітей, оскільки саме вони найкраще знають їхні інтереси та потреби. Підкреслюється важливість заохочення візитів батьків до школи, створення для них комфортної, доброзичливої атмосфери, а також спілкування з ними як з партнерами у спільній справі виховання й навчання дітей.

Таким чином, у сфері внутрішкільного управління в США і, зокрема, у взаємодії школи й батьків можна виділити низку стійких тенденцій:

**1. Гуманізація процесу внутрішкільного управління** загалом, посилення уваги до потреб, прав і гідності всіх учасників освітнього процесу.

**2. Реалізація комплексного підходу до реформування школи**, складовою якого є залучення батьків до освіти (*parental involvement*), що спирається на результати педагогічних досліджень і емпіричні дані.

**3. Надання шкільним радам реальних повноважень** у вирішенні питань, пов'язаних з розподілом бюджетних коштів, вибором освітніх програм і добором педагогічного персоналу.

**4. Формування нових ролей керівників освітніх закладів**, зокрема ролей «дизайнера», фасилітатора змін, посередника між школою та зовнішнім середовищем, «зв'язкового із зовнішнім світом» тощо.

**5. Організація роботи адміністрації на основі програм залучення батьків до освіти**, важливою складовою яких є включення батьків у управління школою шляхом участі в ухваленні рішень, що стосуються її життєдіяльності.

**6. Розрізнене, нерівне сприйняття школою батьків із різних соціальних верств**, що, поряд з економічними, матеріальними й психологічними бар'єрами, впливає на характер і якість подальшої взаємодії школи та родини.

Аналіз теоретичних та практичних засад суспільної участі в управлінні освітою в зарубіжних країнах дає змогу виокремити низку ідей, реалізація яких у практиці управління освітніми системами сприятиме більш повноцінному включенню батьків до цього процесу. Серед таких ідей:

- наділення батьків реальними правами на прийняття рішень щодо окремих аспектів життєдіяльності школи;
- створення достатньої (але не надмірної) кількості органів спільного управління за участю батьків, адміністрації й педагогів, що забезпечують можливість максимально широкого залучення батьків до процесу ухвалення управлінських рішень;
- інформаційне забезпечення управлінської діяльності батьків, надання їм необхідних відомостей для компетентної участі в управлінні;
- визнання за батьками, незалежно від їхнього соціального статусу, здатності краще, ніж будь-який, навіть найбільш кваліфікований педагог, знати власну дитину, її інтереси й потреби;
- необхідність мотиваційної підтримки та заохочення активності батьків у питаннях управління школою тощо.

Ці ідеї були враховані й відображені в нашій подальшій роботі, зокрема, у процесі розроблення моделі включення батьків в управління загальноосвітньою установою та технології її реалізації.

Становлення державно-суспільного управління освітою в Україні відбувалося дещо інакше, ніж у США, оскільки розвиток освітньої системи, включно з управлінськими механізмами та суспільною складовою цього процесу, безпосередньо пов'язаний із загальними етапами розвитку держави. Сучасний етап державно-суспільного управління освітою в Україні бере свій початок із 1988 року, коли з'явилися шкільні ради, покликані «стати формою співробітництва держави й суспільства в єдиній освітній політиці, що враховує й загальнодержавні інтереси, і місцеві соціально-економічні умови, національні особливості, культурно-історичні традиції» [43, с. 3].

Однак у перші роки реалізації Постанови лютневого Пленуму ЦК КПРС (1988 р.) створення рад по народній освіті здебільшого здійснювалося адміністративно, «згори», без реального врахування місцевих умов і потреб конкретних освітніх спільнот. Це призвело, по суті, до формального підходу та нівелювання самої ідеї суспільної участі в управлінні освітою [Там само]. Попри це, навіть за наявності значної кількості проблем, пов'язаних як зі створенням, так і з функціонуванням шкільних рад, перша спроба демократизації управління школою відіграла прогресивну роль у подальшому розвитку державно-суспільних форм управління освітою.

Новий етап практичної реалізації ідеї демократизації школи пов'язують із прийняттям у 1991 році Закону України «Про освіту», в якому було проголошено встановлення демократичного, державно-суспільного характеру управління освітою та забезпечення автономності освітніх установ. Наступні зміни й доповнення до цього Закону дали змогу усунути низку недоліків, наявних у його первісній редакції.

Відповідно до чинної редакції Закону України «Про освіту» (від 2017 р.) управління державними і комунальними закладами освіти здійснюється на засадах поєднання принципів єдиноначальності та самоврядування. Пріоритетними формами громадського самоврядування визначено раду закладу освіти, піклувальну раду, загальні збори (конференцію), педагогічну раду тощо. Стаття 28 «Громадське самоврядування в закладі освіти» фіксує за батьками право брати участь в управлінні школою [1].

Реалізація державно-суспільного управління освітою нерозривно пов'язана зі створенням у закладах загальної середньої освіти розгалужених систем громадського управління. Питання управління освітніми системами в різні періоди розглядали Д. Дзвінчук, В. Луговий, Г. Єльнікова, Н. Протасова, Р. Пастушенко, Л. Гриневич, С. Крисюк, М. Набока, В. Нікітін, О. Овчарук та інші дослідники, які заклали підґрунтя для розуміння сучасних моделей управління освітою в Україні.

Однією з провідних тенденцій у сучасній педагогічній теорії та практиці є гуманізація управлінського процесу. Виокремлюють три основні напрями діяльності, що забезпечують реалізацію цієї тенденції [13]:

1. **Демократизація діяльності органів державної та муніципальної влади**, а також структур управління освітою шляхом створення колективних органів у системі освітнього менеджменту.

2. **Розвиток асоціацій учасників освітнього процесу**, які репрезентують інтереси суб'єктів освіти та реалізують їхні права на різних рівнях управління.

3. **Забезпечення діяльності органів спільного (колегіального) управління**, які об'єднують представників різних соціальних груп, зацікавлених у якійсь освіті.

Сьогодні здійснюється значна кількість досліджень, присвячених проблематиці функціонування й розвитку системи державно-суспільного управління освітою. У цих дослідженнях до основних завдань відносять демократизацію адміністративного управління, задоволення освітніх потреб та інтересів учнів, їхніх батьків, педагогів, розвиток механізмів узгодження та подолання конфліктів і протиріч між суб'єктами управління [13].

У межах вивчення становлення й розвитку державно-суспільного управління розглядаються питання демократизації системи управління освітою, партнерства школи й суспільства, учнівського та батьківського самоврядування, співуправління, громадської участі в управлінні, організації діяльності керуючих рад шкіл, піклувальних рад [17, 32].

Низка авторів виокремлює базові принципи суспільної участі в управлінні освітою (табл. 1.1). Із поданих у таблиці матеріалів видно, що серед цих принципів домінують ідеї гуманізму, демократизації, відкритості, співробітництва та партнерства.

Так, Є. В. Переславцева визначає такі ключові умови розвитку державно-суспільного управління освітою:

- обмеження державної монополії в сфері освіти;
- розширення суспільної участі в управлінні освітою та в розробленні нормативно-правового забезпечення;
- підвищення ролі органів місцевого самоврядування у вирішенні освітніх питань;
- створення нових організаційних структур і включення їх у процес управління;
- широке залучення громадських організацій до управління освітою;

– формування ефективної системи інформування громадськості про стан і проблеми освітньої системи тощо [61].

Таблиця 1.1

Принципи суспільної участі в управлінні освітою  
(на думку різних авторів)

Автор	Принципи
1	2
В.І. Бочкарьов [12]	<p>- шкільного самоврядування: рівноправності, виборності, оновлюємости й наступності, відкритості й гласності, демократії, законності, доцільності, представництва, гуманності, колегіальності й персональності, ради й згоди, волі й самодіяльності, критики й самокритики, розподілу повноважень, звітності;</p> <p>- діяльності органів батьківського самоврядування: пріоритетності інтересів дітей, практичної спрямованості діяльності на поліпшення положення й самопочуття учнів у школі, забезпечення повноправного положення батьків у школі й ін.</p>
М.Н. Гулько [23]	- організації державно-суспільного управління: відкритості, гласності, доступності, чіткого розподілу повноважень і сфер відповідальності всіх суб'єктів управління, соціального партнерства, співробітництва
Д.В. Корівкин [41]	- суспільно-державного управління школою: толерантності, демократизації, відкритості впливу зовнішнього середовища, орієнтації на можливості конкретної школи
О.В. Переславцева [61]	- формування державно-суспільних відносин в освіті: законності прийнятих рішень, демократії, відповідності змісту управлінської діяльності й форм суспільного

	управління, стимулювання суспільної активності, перспективних цілей суспільного управління, колективного прийняття рішень і індивідуальної
--	--

Продовження таблиці 1.1

1	2
	відповідальності, ротації учасників суспільного управління, особистої зацікавленості учасників, взаємодії дорослих і дітей, комбінації традицій і інновацій.
Л.А. Токарева [81]	- співуправління: поваги й довіри до людини, соціальної справедливості, індивідуального підходу, цілісного погляду на людину, особистісного стимулювання, консенсусу, цільової гармонізації, автономізації, науковій обґрунтованості й постійного відновлення, делегування повноважень і колективного прийняття рішень, співробітництва

М. Н. Гулько однією з ключових умов становлення ефективної системи державно-суспільного управління освітою вважає налагодження доброзичливих, демократичних взаємин між усіма учасниками освітнього процесу, що ґрунтуються на співробітництві, партнерстві й взаємодопомозі. У цьому ж контексті Р. А. Яковлева підкреслює, що «для розвитку державно-суспільного управління освітою на муніципальному рівні необхідний розв'язок одному стратегічно важливого завдання: втягнути в суспільну складову управління батьків, педагогів, учнів, найбільш авторитетних керівників підприємств, зацікавлених у розвитку освіти» [13, с. 59]. Очевидно, що наведене положення є актуальним не лише для муніципального рівня, а й повною мірою застосовне до управління освітою на рівні окремого закладу загальної середньої освіти.

Ю. Н. Суслов наголошує на існуванні прямої залежності між реальною зацікавленістю держави в задоволенні інтересів своїх громадян та рівнем

співробітництва органів шкільного самоврядування з адміністрацією навчального закладу й педагогічним колективом. У свою чергу, Л. В. Карандашова пов'язує результативність системи державно-суспільного управління освітою зі стилем управління директора школи, підкреслюючи, що справжнє самоврядування можливе лише за умови демократичного стилю керівництва, делегування повноважень і послідовного вибудовування партнерських стосунків із суб'єктами освітнього процесу [13].

Розглядаючи загальну проблему побудови системи суспільно-державного управління школою, Д. В. Корівкін акцентує увагу на якісній відмінності об'єктів адміністративно-господарського управління та суспільно-державного, що, у свою чергу, зумовлює необхідність розмежування повноважень державних і суспільних структур в управлінні освітою [41].

Учений також визначає основні засоби реалізації суспільно-державного управління школою. До таких засобів, зокрема, належить організаційно-управлінська структура, що інтегрує Піклувальну раду, Раду школи, педагогічну раду, батьківський комітет; зміна й корекція процедур прийняття управлінських рішень із обов'язковим урахуванням інтересів, позицій та ціннісних орієнтацій суб'єктів освітньої діяльності; формування дієвих механізмів трансляції й імплементації управлінських рішень [Там само].

Ідеї державно-суспільного управління можуть утілюватися як через створення і функціонування органів самоврядування, так і через органи співуправління, залежно від конкретних умов і традицій шкільного життя.

Вивчаючи проблематику самоврядування в загальноосвітньому навчальному закладі, В. І. Бочкарьов виокремлює низку функцій шкільного самоврядування, а також уточнює функції рад школи. Зокрема, до функцій Ради школи він відносить: виконання ролі інформаційного центру в межах закладу; механізму виявлення, зіставлення й обміну думками; інструмента об'єктивної експертної оцінки; засобу досягнення консенсусу; механізму координації спільної діяльності; органу організації взаємодії всіх шкільних колективів і об'єднань; органу спільного управління; засобу гуманізації та гармонізації взаємин у шкільному середовищі тощо [12].

Особливий інтерес становить розроблена ним наукова концепція шкільного самоврядування, у якій окреслено основні положення, що безпосередньо стосуються участі батьків у внутрішшкільному управлінні.

По-перше, наголошується, що батьки, виступаючи соціальними замовниками діяльності школи, мають отримати реальну можливість брати участь в управлінні життєдіяльністю закладу загальної середньої освіти.

По-друге, для забезпечення прав батьків на самостійне розв'язання власних питань, задоволення їхніх потреб та інтересів доцільно створювати спеціальні, відносно автономні органи самоврядування. До них відносяться шкільні батьківські збори, шкільна батьківська конференція, батьківський комітет школи, його секції та комісії, класні батьківські збори, класні батьківські комітети тощо. Ці органи самоврядування мають бути наділені не формальними, а реальними владними повноваженнями.

По-третє, координація діяльності різних суб'єктів шкільної спільноти, зокрема батьків, педагогів та учнів, забезпечується через створення органів спільного управління (співуправління школою), які об'єднують представників усіх ключових груп.

По-четверте, загальною метою діяльності органів самоврядування визначається реалізація та захист потреб і інтересів усіх учасників освітнього процесу – учнів, їхніх батьків і педагогів – у межах школи.

По-п'яте, до необхідних умов функціонування шкільного самоврядування віднесено: передачу адміністрацією частини власних повноважень органам шкільного самоврядування; систематичну, цілеспрямовану роботу з оволодіння членами шкільної спільноти навичками самоуправлінської діяльності; своєчасне, об'єктивне й повне інформування учасників шкільного співтовариства про діяльність органів самоврядування; застосування різних форм заохочення та стимулювання громадської активності тощо [12].

Аналізуючи питання державно-суспільного управління школою, В. І. Бочкар'єв підкреслює, що державну політику в закладі освіти безпосередньо реалізує директор, тоді як суспільну функцію в управлінні може виконувати лише Рада школи. Учений доходить висновку, що батьки можуть управляти не школою як

інституцією, а, передусім, самими собою – тобто власною спільнотою, асоціацією [33]. Відповідно до такої позиції він трактує зміст батьківського самоврядування в школі. До нього автор відносить: забезпечення необхідних, сприятливих умов для участі батьків у житті школи; ухвалення й реалізацію внутрішніх документів, які регламентують діяльність батьків в їхній асоціації; участь у створенні безпечних і комфортних умов перебування дітей у школі; захист прав і свобод дитини; організацію самоосвіти батьків; виявлення та реалізацію індивідуальних і групових потреб батьків у шкільному середовищі тощо.

Дозволимо собі не повністю погодитися з подібним трактуванням ролі батьків. На наш погляд, батьки не лише можуть, а й повинні ставати повноцінними учасниками управління школою через залучення до вироблення спільних управлінських рішень, причому не обмежуючись лише участю в засіданнях Ради школи. Безперечно, участь батьків в оперативному, щоденному управлінні школою є об'єктивно ускладненою. Водночас їхня участь у спільному з адміністрацією та педагогічним колективом визначенні стратегічних напрямів розвитку школи, пріоритетів її функціонування, основних цілей діяльності видається не лише доцільною, а й необхідною та обов'язковою умовою демократизації освітнього управління.

Серед методів, які, за В. І. Бочкарьовим, можуть бути ефективно застосовані в системі батьківського самоврядування, виокремлюються: суспільне доручення, особистий приклад, прохання, надання методичної допомоги, апеляція до громадської думки, переконання, різні форми заохочення, внесення пропозицій тощо. Окрім методів, дослідник окреслює й низку умов, що забезпечують успіх функціонування батьківського самоврядування.

До соціально-педагогічних умов він відносить: зацікавленість педагогічного колективу й директора школи в активному самоврядуванні батьків; послідовне дотримання принципів колегіальності, гласності, відкритості, гуманності; раціональний розподіл напрямів діяльності між різними органами батьківського самоврядування; організацію цілеспрямованого навчання батьківського активу організаторським умінням і навичкам; чітке визначення прав і обов'язків батьків в органах самоврядування тощо.

До психологічних умов зараховано: орієнтацію самоврядування на реальне задоволення інтересів батьків у шкільному середовищі; згуртованість членів органів батьківського самоврядування; створення атмосфери взаєморозуміння й довіри в асоціації батьків; задоволеність батьків стосунками, процесом та результатами спільної діяльності й інше.

Правові умови пов'язані з необхідністю неухильного дотримання положень Статуту школи, Положення про самоврядування батьків у школі, а також кодексу прав і обов'язків батьків у шкільному середовищі [12].

Ряд дослідників, розглядаючи співуправління як одну з ключових умов модернізації освіти в Україні, наголошують на потребі корекції змісту управлінських функцій у разі переходу до моделей співуправління. Науковці звертають увагу на колегіальний характер аналітичної діяльності, акцентують важливість упровадження таких форм аналізу, як самоаналіз і взаємоаналіз. Зазначається, що в умовах співуправління цілепокладання й планування набувають особливого значення, оскільки дають змогу «досягти такого рівня розвитку колективу, при якому цілепокладання й планування обов'язкові для кожного учасника процесу, що дуже важливо для розвитку й руху педагогічних систем» [57, с. 147].

Крім того, дослідники фіксують зміну характеру контролю: від адміністративного контролю – до режимів самоконтролю і взаємоконтролю. Отже, трансформація змісту управлінських функцій у напрямі співуправління, на думку вчених, виступає важливим фактором модернізації системи освіти [81].

Показовою в цьому аспекті є класифікація, запропонована Р. Х. Канаєвим, який виокремлює кілька типів пред'явлення управлінських вимог, спрямованих на стимулювання ініціативи учасників освітнього процесу й створення умов для співуправління в загальноосвітньому закладі [34]:

1. Пропонується тема роботи, обґрунтовується її актуальність. Завдання колективу – виробити ідеї та сценарії ефективної організації процесу з максимально широкою участю усіх суб'єктів освітнього процесу.
2. Пропонується вже готовий сценарій, який доповнюється розробкою доцільних, змістовно насичених засобів і технологій його реалізації.

3. Формулюється думка, здійснюється обмін ідеями, які згодом пропонуються для практичної реалізації їхнім ініціаторам.
4. Висувається ідея, після чого спільно розробляється проект її реалізації.
5. Пред'являється зразковий, позитивний результат, здійснюється аналіз причин його ефективності.
6. Пропонується вдалий результат, на основі якого здійснюється спільний пошук альтернативного, ще більш ефективного варіанта розв'язання проблеми.
7. Виявляються й критично оцінюються різні стилі управління, описані в теорії менеджменту, з подальшим вибором оптимального варіанта для конкретного освітнього закладу.
8. Здійснюється цілеспрямована підготовка фахівців високого рівня – «майстрів своєї справи» у різних освітніх галузях – і їх послідовне залучення до співуправління школою.
9. Заохочується висунення нових пропозицій, ідей, проектів, здійснюється їх систематичний збір, обговорення з ініціаторами й експертною групою. З моменту реалізації прийнятих пропозицій фактично розпочинається співуправління.
10. Керівник відкрито звертається по допомогу до колективу у випадках сумніву щодо правильності того чи іншого управлінського рішення, тим самим стимулюючи колегіальність і відповідальну участь.

Перелічені типи пред'явлення управлінських вимог впливають на учасників освітнього процесу, посилюючи їхню громадську активність, розвиваючи ініціативу та сприяючи поступовому переходу від традиційних управлінських моделей до співуправління.

Попри масштабну роботу, що ведеться в Україні щодо створення й розвитку системи державно-суспільного управління освітою, фахівці в цій галузі виокремлюють низку суттєвих проблем, які перешкоджають розширенню суспільної участі в управлінні. Серед них називають: внутрішній консерватизм освітньої системи загалом і управлінської підсистеми зокрема; низький рівень правової культури більшості учасників освітнього процесу; незацікавленість частини керівників освітніх установ у реальному залученні громадськості до управління;

недостатню розробленість науково-методичних основ державно-суспільного характеру управління освітою; відсутність чіткого механізму взаємодії між державним та суспільним сегментами управління; авторитарність керівників освітніх систем; закритість школи від впливу громадськості; низьку мотивацію самої громадськості щодо участі в управлінні [61].

Особливої уваги потребує остання проблема – пасивність суспільства в питаннях освіти. Причини цього явища трактуються дослідниками по-різному. Частина науковців пов'язує низьку активність громадськості з позицією держави, яка тривалий час не створювала дієвих умов для реальної участі батьків, представників місцевої громади та інших суб'єктів у прийнятті управлінських рішень. Справді, нерідко органи державно-суспільного управління створювалися формально, їх роботу повністю контролювала адміністрація школи, а порядок денний обмежувався питаннями, ініційованими керівництвом. Рішення таких органів нерідко не мали обов'язкового характеру для виконання. Все це призводило до формалізації, а згодом – до нівелювання ідей самоуправління й співуправління, зниження активності батьків, педагогів та учнів у процесі управління школою.

Разом з тим в останні роки спостерігаються певні позитивні зрушення у ставленні директорів до ідеї залучення громадськості. Отже, причини пасивності слід шукати не лише в позиції держави, а й у стійких соціально-культурних стереотипах. Варто згадати недавній період існування радянської школи, коли взаємодія з батьками обмежувалась переважно інформуванням про успішність і поведінку дітей або спробами «навчити» батьків виховання. Монополізація радянською школою права визначати зміст, форми, методи й засоби освіти сприяла тому, що й сьогодні частина батьків продовжує перекладати основну відповідальність за навчання та виховання дітей на школу [46].

Цікавою є позиція К. М. Ушакова, який вважає, що опорою авторитаризму в суспільстві загалом і в освіті зокрема виступає родина як «сімейна школа», що передає соціальний досвід, формує моделі поведінки та закріплює певні цінності. Аргументуючи свою точку зору, дослідник наголошує на традиційній авторитарності й ієрархічності сімейних стосунків, можливості батьків змушувати дітей до підпорядкування, у тому числі через економічні важелі. «Точно так само, як

більшість батьків, вона (родина) створювала, та й створює, заборону на помилки й суворий регламент поведінки, у якому домінує, як головна цінність, підпорядкованість дитини дорослому» [87].

Аналізуючи пасивність батьків, В. І. Бочкар'єв одним із шляхів її подолання вважає надання батькам реальних прав і можливостей впливу на шкільне життя їхніх дітей. «Отримавши права й відчувши себе повноправними учасниками шкільного процесу, багато батьків візьмуть на себе й відповідні обов'язки, почнуть допомагати школі» [12, с. 101]. Таким чином, рівень активності громадськості в управлінні школою, на його думку, безпосередньо залежить від позиції керівника навчального закладу, його готовності реально ділитися владою та відповідальністю.

Подібної точки зору дотримується й А. Ф. Гузаїрова, яка стверджує, що активна участь батьків в управлінні загальноосвітнім закладом сприяє формуванню в них педагогічної свідомості: «вони починають ширше, грамотніше й професійніше дивитися на процеси, які відбуваються в сучасній системі освіти, у них з'являється відповідальність за все, що відбувається в школі, підвищується мотивація до соціально-психологічній взаємодії» [22, с. 49]. Дослідниця окреслює основні завдання освітніх установ у роботі з батьками, серед яких: включення батьків у процес ухвалення рішень через різні органи державно-суспільного управління; цілеспрямоване виховання педагогічної культури батьків; залучення батьків до життя школи через різні форми спільної діяльності тощо [Там само].

Л. С. Панфілова виокремлює низку факторів, що сприяють ширшому залученню батьків до участі в житті школи: активна позиція самого навчального закладу, продумана, системна політика роботи з батьками, усвідомлення самими батьками прямого зв'язку їхньої участі в шкільних справах з успіхами й благополуччям дітей, налагодження особистих контактів між педагогами й батьками тощо [56].

Отже, у сучасній українській педагогічній теорії та практиці накопичено значний досвід у сфері створення й розвитку системи державно-суспільного управління освітою, демократизації освітнього менеджменту, формування партнерства між школою й суспільством, розбудови механізмів громадської участі в управлінні. Водночас залишається низка проблем, які потребують особливої уваги,

передусім – недостатня активність батьків щодо справ школи, наявність недовіри та непорозуміння між батьківською громадськістю й адміністрацією навчального закладу. Їх подоланню може сприяти цілеспрямована організація процесу включення батьків в управління закладом загальної середньої освіти, вибудовування прозорих, партнерських, взаємно відповідальних форм співуправління.

## 1.2 Сутність включення батьків в управління освітнім процесом у закладі загальної середньої освіти

Поняття «включення батьків в управління закладом загальної середньої освіти» (або тотожне йому «включення батьків в управління загальноосвітнім закладом») є багатоаспектним, і для розкриття його сутнісного змісту доцільно насамперед звернутися до базових дефініцій категорії «управління», яка виступає вихідною та ключовою.

У наукових працях провідних дослідників поняття «управління» аналізується з різних ракурсів. Зокрема, воно розглядається:

- як **наука**, що являє собою цілісну систему впорядкованих знань у формі концепцій, теорій, принципів, способів і форм управління;
- як **мистецтво** – здатність ефективно й доцільно застосовувати здобутки науки управління в конкретних практичних ситуаціях;
- як **процес**, тобто сукупність взаємопов'язаних управлінських дій, які забезпечують досягнення поставлених цілей шляхом трансформації ресурсів на «вході» в певний результат (продукт) на «виході»;
- як **апарат**, що виражається в системі органів, структур і людей, котрі забезпечують використання та координацію всіх ресурсів соціальних систем з метою досягнення їхніх цілей [75].

Таке широке та багатопланове тлумачення поняття «управління» для позначення різних за природою явищ обумовлює потребу в чіткому визначенні позиції автора в межах даного дослідження.

У широкому, узагальненому розумінні «управління» трактується як елемент, функція організованих систем різної природи (біологічних, соціальних, технічних),

що забезпечує збереження їхньої певної структури, підтримання режиму діяльності, реалізацію визначених програм [10]. У цьому сенсі управління виступає невід'ємною характеристикою функціонування будь-якої соціальної системи, до яких, безперечно, належить і школа як особливий тип соціальної організації.

Аналіз наукової літератури засвідчує, що на сьогодні відсутнє єдине, загальноприйняте тлумачення поняття «управління», і, відповідно, різні дослідники та практики, спираючись на власні концептуальні підходи, часто вкладають у це поняття відмінний зміст. Це є закономірним з огляду на складність, багатовимірність та неоднорідність самого управлінського процесу.

Разом з тим вивчення спектра поглядів на сутність управління дозволяє виокремити низку спільних позицій. Насамперед не підлягає сумніву **цілеспрямований характер** управління. Оскільки управління – це свідомо, спеціально організована діяльність, воно завжди спрямоване на досягнення певних наперед визначених результатів, тобто є за своєю природою процесом цілепокладання та цілереалізації. Так, у теорії організацій управління визначається як особливий вид цілеспрямованої професійної діяльності, що забезпечує підтримання цілісності соціальної системи, її оптимальне функціонування та розвиток [55].

Розглядаючи внутрішкільне управління, М. М. Поташник і А. М. Мойсєєв наголошують, що в процесі управління розв'язується «особливе завдання формування загальних цілей і об'єднання зусиль учасників спільної діяльності для їх досягнення», причому, «завдяки управлінню ... ця діяльність стає не стихійною й хаотичною, а цілеспрямованою й організованою» [63, с. 23]. М. М. Поташник розглядає управління як цілеспрямовану діяльність усіх суб'єктів, спрямовану «на забезпечення становлення, стабілізації, оптимального функціонування й обов'язкового розвитку школи» [84, с. 19]. Подібного підходу дотримується й В. А. Сластьонін [71].

Частина науковців інтерпретує управління через категорію цілей, зокрема як побудову й реалізацію своєрідного «дерева цілей» [89]. Управління школою при такому підході розуміється як специфічна діяльність, у межах якої суб'єкт управління забезпечує організованість, узгодженість і спрямованість спільної

діяльності шкільного колективу на досягнення освітніх цілей і завдань розвитку закладу [41, с. 48].

Виходячи з трактування управління як цілеспрямованої діяльності, дослідники розкривають зміст даного поняття через структуру управлінської діяльності, тобто через виділення та аналіз **функцій управління**. У такому випадку управління розглядається як процес реалізації основних функцій (аналіз, планування, організація, контроль, регулювання тощо), що забезпечують формування та досягнення цілей організації [49; 82].

Ще одним важливим положенням є визнання наявності **керуючої та керованої систем**. Відмінності в тлумаченні сутності управління, як правило, пов'язані з різним розумінням характеру взаємин між цими системами: вони можуть описуватися як відносини одностороннього впливу або як відносини взаємодії. Наприклад, управління тлумачиться як процес систематичного, свідомого, цілеспрямованого впливу людей на суспільну систему на основі пізнання й використання об'єктивних закономірностей і прогресивних тенденцій її розвитку в інтересах забезпечення ефективного функціонування й розвитку [96]. Аналогічно В. Терентьев визначає управління як «навмисний і цілеспрямований вплив на об'єкт управління, що забезпечує виконання ним потрібних дій і досягнення заданих цілей» [80, с. 23].

Розкриваючи еволюцію поняття «управління» у соціальному вимірі, Л. Горшунова відзначає перехід від ієрархічної моделі до моделей, заснованих на адаптації, а згодом – на взаємодії. Аналізуючи стосунки між керівником і керованою організацією на основі взаємного інтересу, дослідниця характеризує керуючу й керовану системи як такі, що здатні до саморозвитку, самозмін і взаємодоповнення [21].

Отже, розбіжності у підходах до визначення управління переважно зосереджуються навколо різного розуміння відносин між суб'єктом і об'єктом управління. Визначаючи власну позицію щодо характеру цих відносин, спираємося на положення про недопустимість зведення управління в педагогічній системі лише до одностороннього впливу керівного суб'єкта на керований об'єкт. Натомість наголошується на необхідності врахування здатності об'єктів педагогічної системи

до саморозвитку, взаємного впливу й взаємозв'язку, а також їхнього зворотного впливу на суб'єкт управління. Останній, за наявності розвинених інформаційних потоків і механізмів зворотного зв'язку, може частково опинитися в позиції об'єкта управлінського впливу [21].

Такий підхід до інтерпретації управління безпосередньо пов'язаний із філософською категорією **взаємодії**, яка відображає процеси взаємного впливу об'єктів один на одного, їхню взаємообумовленість, зміну стану, взаємоперехід, а також породження одним об'єктом іншого. Враховуючи, що у шкільному середовищі постійно відбувається нерозривний вплив суб'єктів один на одного, що зумовлює їхню подальшу трансформацію, доцільно розглядати управління закладом загальної середньої освіти як **взаємодію керуючої та керованої систем**, спрямовану на забезпечення становлення, стабілізації, оптимального функціонування й розвитку школи.

Включення батьків в управління загальноосвітнім закладом органічно співвідноситься з ідеєю **державно-суспільного управління освітою**, тому постає необхідність проаналізувати також це поняття та його похідні.

У широкому розумінні державно-суспільне управління освітою трактується як взаємодія держави й суспільства в управлінні освітньою сферою [33], як «управління, у якому поєднується діяльність суб'єктів управління державної й суспільної природи, спрямована на організацію функціонування й розвитку системи освіти» [11, с. 13]. Ідеї суспільної участі в управлінні освітою водночас тісно пов'язуються з категоріями **самоврядування** та **співуправління**. Так, Е. Бачева, характеризуючи систему державно-суспільного управління, виділяє суспільні (органи учнівського й батьківського самоврядування), державні (органи управління педагогічного колективу) та державно-суспільні органи управління (об'єднані структури, до складу яких входять представники дітей, батьків та педагогів) [6]. В. І. Бочкар'єв в організаційну структуру державно-суспільного управління освітою включає органи управління освітньою установою, органи суспільного управління та самоврядування [10–13].

Аналіз змісту поняття «самоврядування» дозволяє стверджувати, що його використання стосовно участі батьків в управлінні загальноосвітнім закладом є

недостатньо коректним. У широкому значенні самоврядування розуміється як самостійність певної організованої соціальної спільноти в управлінні власними справами [10], як участь рядових працівників, трудового колективу у розв'язанні питань економічної діяльності організації [72]. Оскільки батьки не є безпосередніми членами трудового колективу школи, виникає невизначеність щодо того, які саме «власні справи» в межах закладу можуть бути предметом їх самостійного управління. Якщо ж розглядати самоврядування як режим функціонування підприємства, за якого основні управлінські функції здійснює сама організація без зовнішнього втручання [75], то в такому контексті доречно говорити насамперед про самоврядування школи як цілісної організації.

Самоврядування передбачає передачу певних управлінських функцій суб'єктам освітнього процесу із наданням їм права ухвалювати рішення й відповідати за їх виконання [34]. Однак з огляду на те, що юридичну відповідальність за діяльність закладу освіти несе директор та адміністрація, більш обґрунтованим є використання щодо участі батьків поняття **співуправління загальноосвітньою установою**, яке передбачає спільну участь у прийнятті рішень представників адміністрації, педагогічного колективу, учнів і батьківської громадськості.

Ключовою для нашого дослідження є ідея **співуправління**. Ми поділяємо позицію авторів праці «Управління співтворчими процесами», які розглядають школу як єдиний простір, у якому переплітаються інтереси адміністрації, учителів, учнів і їхніх батьків. За таких умов, якщо прагнути максимальної ефективності управлінських рішень, необхідна спеціально організована робота, спрямована на взаємне розуміння всіма співкерівниками інтересів інших суб'єктів шкільного життя. Як наголошують автори, «навіть за зовнішньою «самоуправлінською» формою того або іншого рішення ... повинна зберігатися його співуправлінська суть» [85, с. 35–36].

Співуправління трактується як «певна спільність, єдність дій», як видозмінена форма управління, що включає діяльність різних суб'єктів, спрямовану на переведення системи на новий рівень взаємин – **співробітництва й співтворчості** [57, с. 146].

Разом з тим співуправління розглядається і як процес залучення ініціативи педагогів та учнів до вироблення управлінських рішень, їх реалізації та оцінювання результатів. Воно виступає як особлива управлінська ситуація, цілеспрямовано створювана керівником загальноосвітньої установи шляхом забезпечення відкритості управлінських дій, підтримки ініціативи й відповідальності педагогів та учнів за ефективність функціонування школи. Р. Канаїв підкреслює, що оптимальним є такий стиль управління, за якого за керівником зберігається відповідальність за стратегічні, суспільно-ціннісні цілі, тоді як розв'язання тактичних завдань відбувається із широким залученням ініціативних пропозицій і управлінських рішень педагогів, учнів і батьків [34, с. 41]. Таким чином, співуправління передбачає розв'язання стратегічних питань розвитку школи за участю представників педагогічного колективу та батьківської громадськості.

Отже, говорячи про **включення батьків в управління загальноосвітньою установою**, ми розуміємо співуправління як **спільну діяльність** батьків, адміністрації та педагогів закладу загальної середньої освіти з вироблення, прийняття, реалізації й оцінювання управлінських рішень, побудовану на засадах партнерства й співробітництва.

До характерних ознак співуправління в загальноосвітньому закладі належать:

- спільний пошук та обговорення управлінських рішень;
- взаємний інтерес керівника й інших учасників управління;
- домінування справедливості, довіри й взаємоповаги у взаєминах;
- пом'якшення «начальницького тиску»;
- включення педагогів та учнів у процес засвоєння управлінського досвіду поряд із керівником;
- актуалізація суспільної ініціативи, що виникає й розгортається «по горизонталі» шкільної організації.

Є. Руднєв, аналізуючи співуправління, відзначає як його переваги (зростання ефективності управлінських рішень; регулювання взаємин на основі спільно вироблених норм; прозорість структури управління; урахування відмінностей в інтересах і поглядах; розвиток ціннісної системи; демократичний характер розв'язання конфліктів тощо), так і недоліки (ускладнення управлінської структури;

збільшення часу на прийняття рішень; певна непередбачуваність кінцевого результату; ризик переоцінки можливостей виборних органів співуправління) [67]. На нашу думку, переваги співуправління для керівників закладів загальної середньої освіти значною мірою переважають додаткові часові та організаційні витрати, пов'язані з його запровадженням.

Розкриваючи зміст поняття «включення батьків в управління загальноосвітньою установою», доцільно врахувати специфічні особливості участі батьків в управлінні, зумовлені тим, що вони не є безпосередньо членами педагогічного (трудового) колективу школи:

1. **Структура співуправління** не може бути вибудована виключно за ієрархічним принципом підпорядкування. Батьки фактично є єдиними відносно незалежними учасниками освітнього процесу, тому побудова системи співуправління в межах суто бюрократичної організаційної структури є недоцільною.
2. **Незалежність керованої системи** (батьків) від керуючої (адміністрації) зумовлює потребу в суб'єкт-суб'єктних взаєминах. Батьки мають розглядатися як повноцінні суб'єкти, наділені власною активністю, здатністю до ініціативи, самостійного прийняття й реалізації рішень, рефлексивної оцінки наслідків своєї діяльності, до самозміни та саморозвитку.
3. **Здатність батьківської спільноти до самоорганізації** передбачає, що найбільш ефективною формою їх включення в управління є створення спеціальних організаційно-педагогічних умов, які передбачають різні рівні свободи й відповідальності в їх діяльності.

Сам термін «включення» вказує на процес введення, приєднання, долучення до певної цілісності; дієслово «включати» означає «вносити до складу чогось», «робити членом, складовою частиною чого-небудь».

Таким чином, **під включенням батьків в управління закладом загальної середньої освіти** у цьому дослідженні розуміємо цілеспрямовано організований процес створення таких організаційно-педагогічних умов, за яких батьки як самостійний суб'єкт освітньої політики стають реальними учасниками співуправління школою – беруть участь у виробленні, прийнятті, реалізації та

оцінюванні управлінських рішень, що стосуються стратегічного розвитку й повсякденної життєдіяльності закладу освіти.

управління загальноосвітньою установою слід розуміти процес забезпечення участі батьків у взаємодії керуючої й керованої систем, націлений на становлення, стабілізацію, оптимальне функціонування й розвиток школи.

Схематичне відображення викладених положень подано на рис. 1.1, де представлено «Узагальнену модель включення батьків в управління загальноосвітньою установою», що інтегрує основні суб'єкти, напрями, форми та механізми їх взаємодії в єдиному управлінському просторі закладу освіти.

Зі схеми видно, що включення батьків у управління загальноосвітньою установою відбувається опосередковано, тобто не шляхом прямої участі у всіх управлінських процедурах, а через створення й підтримку спеціальних організаційно-педагогічних умов, які забезпечують реальні можливості для їх ініціативи, участі у виробленні рішень, взаємодії з адміністрацією та педагогами, а також впливу на стратегічні напрями розвитку школи.

Поняття *«включення батьків в управління закладом загальної середньої освіти»* (або тотожне йому *«включення батьків в управління загальноосвітнім закладом»*) є багатовимірним і потребує розкриття його сутності через уточнення базових категорій, насамперед поняття *«управління»*.

У наукових джерелах управління розглядається з кількох ключових позицій:

- як **наука**, що являє собою систему впорядкованих знань (концепцій, теорій, принципів, способів і форм організації управлінської діяльності);
- як **мистецтво**, тобто здатність ефективно застосовувати наукові дані управління в конкретних умовах, ураховуючи контекст і особливості ситуації;
- як **процес**, що передбачає сукупність управлінських дій, спрямованих на досягнення визначених цілей шляхом перетворення ресурсів на «вході» у відповідний результат (продукт, послугу, якісний стан) на «виході»;
- як **апарат**, тобто структуру органів, посад і людей, які забезпечують використання, розподіл і координацію всіх ресурсів соціальної системи з метою досягнення її цілей [75].

Таке широке трактування поняття «управління», яке застосовується для опису різних явищ, потребує визначення дослідницької позиції в межах даної роботи.

У загальному (широкому) значенні управління розглядається як *елемент і функція організованих систем різної природи* (біологічних, соціальних, технічних), що забезпечує збереження їхньої структури, підтримання режиму функціонування, реалізацію програм розвитку [10]. Отже, управління є невід'ємною складовою будь-якої соціальної системи, зокрема й школи як соціальної організації.

Аналіз спеціальної літератури засвідчує відсутність єдиного, усталеного тлумачення поняття «управління», що зумовлено складністю, багатоплановістю та неоднорідністю самого управлінського процесу. Проте порівняльний аналіз поглядів учених дає змогу виокремити низку положень, які є спільними.

По-перше, не викликає сумніву **цілеспрямований характер управління**. Оскільки управлінська діяльність є свідомою, спеціально організованою, вона завжди орієнтована на досягнення певних запланованих результатів, тобто має характер цілеспрямованого процесу. Так, у теорії організацій управління визначають як особливий різновид цілеспрямованої професійної діяльності, спрямованої на підтримання цілісності соціальної системи, її оптимального функціонування та розвитку [55].

Розглядаючи внутрішкільне управління, М. М. Поташник та А. М. Мойсєєв підкреслюють, що в управлінні школою розв'язується особливе завдання – *формування спільних цілей і об'єднання зусиль усіх учасників спільної діяльності для їх досягнення*. Завдяки управлінню ця діяльність набуває не стихійного, а організованого й цілеспрямованого характеру [63, с. 23]. М. М. Поташник розглядає управління школою як цілеспрямовану діяльність суб'єктів, спрямовану на забезпечення становлення, стабілізації, оптимального функціонування й обов'язкового розвитку закладу освіти [84, с. 19]. Подібного підходу дотримується і В. А. Сластьонін [71].

По-друге, низка дослідників трактує управління як *побудову й реалізацію своєрідного «дерева цілей»* [89], тобто як процес послідовного розгортання генеральної мети у систему підцілей, завдань та очікуваних результатів на різних

рівнях діяльності. У цьому контексті управління школою розглядається як особливий вид діяльності, в якій суб'єкт управління забезпечує організованість спільної діяльності педагогічного колективу та її спрямованість на досягнення освітніх цілей і цілей розвитку школи [41, с. 48].

По-третє, поширеним є підхід, у межах якого управління розуміється як **процес реалізації функцій управління**. У такому випадку зміст управління розкривається через систему основних функцій (аналіз, цілепокладання, планування, організація, контроль, регулювання, корекція, стимулювання тощо), реалізація яких дає можливість формулювати та досягати цілі організації [49; 82].

Ще одним важливим положенням є наявність *керуючої* (суб'єкт) та *керованої* (об'єкт) систем. Відмінності у трактуванні управління часто пов'язані з тим, чи розглядаються їхні взаємини як **односторонній вплив**, чи як **взаємодія**. Так, в одному випадку управління тлумачиться як процес систематичного, свідомого, цілеспрямованого впливу на соціальну систему, заснований на пізнанні об'єктивних закономірностей і тенденцій її розвитку, з метою забезпечення ефективного функціонування й прогресу [96]; у цьому ключі В. Терент'єв визначає управління як цілеспрямований вплив на об'єкт, що забезпечує виконання ним необхідних дій і досягнення заданих цілей [80, с. 23].

Водночас у сучасних підходах дедалі частіше наголошується на **взаємодійному характері управління**. Л. Горшунова, аналізуючи еволюцію поняття управління, простежує перехід від домінування ієрархічної моделі до моделей адаптації та взаємодії. З цих позицій керуюча і керована підсистеми розглядаються як такі, що розвиваються самостійно, взаємодоповнюють одна одну й взаємно змінюються під впливом інформаційних потоків та зворотного зв'язку [21].

У цьому дослідженні ми поділяємо позицію щодо неприпустимості розуміння управління в педагогічній системі виключно як прямого впливу суб'єкта на об'єкт. Доцільним є врахування *саморозвитку, взаємовпливу й взаємозв'язків* усіх елементів педагогічної системи. Суб'єкт управління (адміністрація, керівник) може, під впливом об'єктів управління (педагогів, батьків, учнів), сам частково виступати в ролі керованого, коригуючи власні дії й управлінські рішення.

Такий підхід логічно співвідноситься з філософською категорією *взаємодії*, яка відображає процеси взаємного впливу об'єктів один на одного, їх взаємну обумовленість, зміну станів і породження нових якостей. Оскільки в школі відбувається постійний, багатосторонній вплив суб'єктів один на одного, управління загальноосвітнім закладом доцільно розглядати як *взаємодію керуючої й керованої систем*, спрямовану на забезпечення становлення, стабілізації, оптимального функціонування й розвитку школи.

Включення батьків у управління закладом загальної середньої освіти нерозривно пов'язане з концепцією *державно-суспільного управління освітою*. Тому важливо уточнити й зміст цього поняття та його похідних.

У широкому значенні **державно-суспільне управління освітою** означає взаємодію державних і суспільних суб'єктів у процесі управління системою освіти [33]; тобто таке управління, у межах якого поєднується діяльність органів державної влади та громадських структур, спрямована на організацію функціонування й розвитку освітньої системи [11, с. 13]. Ідеї суспільної участі в управлінні освітою тісно пов'язані з поняттями *самоврядування* і *співуправління*.

У структурі державно-суспільного управління, за Е. Бачевою, виокремлюють:

- **суспільні органи** (учнівське, батьківське самоврядування),
- **державні органи управління** (органи управління в педагогічному колективі)
- та **державно-суспільні органи**, що інтегрують представників дітей, батьків і педагогів [6]. В. І. Бочкар'єв також пропонує розглядати органи управління закладом освіти, органи суспільного управління та органи самоврядування як компоненти єдиної організаційної структури державно-суспільного управління [10–13].

Аналіз поняття «*самоврядування*» дає підстави вважати його недостатньо адекватним для характеристики участі батьків саме в управлінні школою. У широкому сенсі самоврядування означає самостійність певної організованої спільноти в управлінні власними справами [10], а також участь членів колективу у вирішенні питань економічної (чи іншої) діяльності організації [72]. Оскільки батьки формально не входять до складу шкільного колективу, постає питання: про управління якими саме «*власними справами*» йдеться в межах школи. Коректніше

говорити про **самоврядування школи в цілому**, але не про самоврядування батьків у межах шкільної організації.

Натомість, з огляду на те, що юридичну відповідальність за діяльність закладу несе директор та адміністрація, більш доцільним є використання поняття **співуправління** – спільного управління закладом освіти за участю адміністрації, педагогів, учнів і батьків. У межах співуправління частина функцій управління делегується суб'єктам освітнього процесу, які беруть участь у виробленні, ухваленні та реалізації рішень, однак стратегічна відповідальність зберігається за керівником закладу.

У цьому дослідженні ключовою є ідея *співуправління*, яку ми розуміємо в руслі концепції «єдиного шкільного простору», у якому переплітаються інтереси адміністрації, педагогів, учнів і батьків. Для того, щоб управлінське рішення в такому просторі було максимально ефективним, необхідно забезпечити взаємне розуміння інтересів усіх суб'єктів шкільного життя; при цьому навіть за зовнішньо «самоврядними» формами рішень має зберігатися їхня *співуправлінська сутність* [85, с. 35–36].

Під співуправлінням ми розуміємо *видозмінену форму управління, що ґрунтується на єдності дій і спільній діяльності*, за допомогою якої суб'єкти управління спільно переводять систему на новий рівень взаємовідносин – співробітництва та співтворчості [57, с. 146]. Співуправління в освітній організації включає залучення ініціативи всіх учасників до вироблення управлінських рішень, їх реалізації та оцінювання результатів; воно є способом перетворення класичної владної вертикалі у систему горизонтально-вертикальних взаємозв'язків.

У такому контексті **включення батьків в управління загальноосвітньою установою** ми розглядаємо як організацію *спільної діяльності* батьків, адміністрації та педагогів із вироблення, реалізації та оцінювання управлінських рішень, побудованої на засадах співробітництва, взаємоповаги та довіри. Особливості участі батьків у цьому процесі зумовлені тим, що вони:

1. *не є формальними членами шкільного колективу*, отже структура співуправління не може будуватися за жорсткою ієрархічною моделлю підпорядкування;

2. виступають як *незалежні суб'єкти*, які мають власні цінності, інтереси, мотивацію і здатність до самоорганізації;
3. можуть бути залучені до управління переважно **через створення організаційно-педагогічних умов**, що забезпечують певний ступінь свободи їхньої діяльності та реальну можливість впливати на шкільне життя.

Таким чином, процес *включення батьків в управління* доцільно тлумачити як цілеспрямоване створення, підтримку й розвиток спеціальних організаційно-педагогічних умов, які забезпечують:

- визнання батьків повноцінними суб'єктами управління;
- їх участь у виробленні та прийнятті ключових рішень, що стосуються розвитку закладу;
- становлення суб'єкт-суб'єктних відносин між батьками, педагогами й адміністрацією;
- формування мотивації до активної участі в житті школи.

У подальшому це дозволяє говорити про *включеність батьків в управління* як результат процесу, що проявляється в:

- усвідомленні батьками власної відповідальності (поряд із відповідальністю дітей та педагогів) за успішність і якість освіти;
- їх зацікавленості в участі в управлінні закладом;
- реальній можливості й фактичній участі у прийнятті управлінських рішень;
- ініціативності та готовності батьків до діяльності, спрямованої на вдосконалення освітнього процесу;
- практичній участі в організації й проведенні шкільних та позашкільних заходів.

Подальший теоретичний аналіз і методологічне забезпечення дослідження процесу включення батьків в управління загальноосвітньою установою ґрунтується на положеннях системного та синергетичного підходів, аксіологічного та діяльнісного підходів, які дозволяють розглядати цей процес як підсистему внутрішнього управління, що самоорганізується, розвивається, має власні ціннісні регулятиви, внутрішні протиріччя та ресурси розвитку.

У теорії соціального управління *управлінська діяльність* визначається як сукупність умінь, навичок, способів і дій людини в сфері управління, що формуються на основі практичного досвіду, результатів наукового пізнання та індивідуального таланту керівника [55]. Підкреслюється її переважно **інтелектуальний характер**, оскільки управлінська діяльність пов'язана з процесами вироблення, прийняття та реалізації управлінських рішень, спрямованих у кінцевому підсумку на зміну свідомості, установок і поведінки людей. Водночас акцентується й **інформаційна природа** управлінської діяльності, що проявляється у постійному оперуванні соціальною та управлінською інформацією: її здобуттям, осмисленням, систематизацією, зберіганням та передаванням різним суб'єктам управління [Там само].

У структурі людської діяльності виокремлюють кілька рівнів. До її основних одиниць належать:

- **види діяльності**, які вирізняють за домінуючими мотивами, що їх спонукають;
- **дії**, що постають як процеси, підпорядковані свідомо поставленим цілям;
- **операції**, які визначаються переважно умовами досягнення мети й відображають конкретні способи виконання дій [45].

Відповідно, успішність управлінської діяльності батьків безпосередньо залежить від ступеня оволодіння ними саме тими *операціями*, які становлять зміст управлінської діяльності: операціями аналізу, оцінювання, прийняття рішень, планування й виконання завдань, контролю, корекції тощо. Чим вищий рівень сформованості зазначених операцій, тим ефективнішою є їх участь у процесах співуправління школою.

Отже, *включення батьків в управління загальноосвітньою установою* доцільно розуміти як цілеспрямоване забезпечення їхньої участі у взаємодії керуючої та керованої підсистем, спрямованої на становлення, стабілізацію, оптимальне функціонування та розвиток школи. Це включення здійснюється *через створення спеціальних організаційно-педагогічних умов*, які забезпечують: реальну можливість батьків брати участь у виробленні та реалізації управлінських рішень; формування в

них відповідних управлінських умінь та операцій; розвиток мотивації до такої діяльності та усвідомлення власної відповідальності за якість освіти.

Ідейно-методологічною основою дослідження процесу включення батьків у управління загальноосвітньою установою є положення про єдність теорії і практики, а також провідні наукові підходи: **системний** (розгляд включення батьків як підсистеми внутрішкільного управління), **синергетичний** (усвідомлення самоорганізаційного потенціалу взаємодії батьків, педагогів, адміністрації), **діяльнісний** (аналіз мотивів, цілей, дій та операцій суб'єктів управління) та **теорія управління соціальними системами**, що задає загальні рамки осмислення шкільного управління як особливого виду соціального керування. Саме на перетині цих підходів вибудовується концепція включення батьків у управління закладом загальної середньої освіти як важливої умови демократизації й підвищення ефективності освітнього процесу.

### **1.3 Культура професійно-педагогічного спілкування з батьками як основа педагогіки партнерства в управлінні загальноосвітнім закладом**

**Педагогіка партнерства** у сучасній українській освіті набуває ключового значення як гуманний, демократичний і творчий вектор взаємодії всіх учасників освітнього процесу. Концепція **Нової української школи (НУШ)** ґрунтується на якісно новій моделі стосунків між учнями, педагогами та батьківською громадою, підкреслюючи необхідність побудови освітнього середовища, де панує взаємна повага, довіра, підтримка та активна співучасть. Новий підхід до організації освіти формує культуру співробітництва педагогів і батьків, орієнтує громаду на поважне ставлення до кожної дитини, зокрема тих, хто має особливі освітні потреби.

У концептуальних засадах НУШ зафіксовано основні принципи педагогіки партнерства:

- повага до особистості;
- доброзичливість і позитивне ставлення;
- довіра у міжособистісних стосунках;
- діалог – взаємодія – взаємоповага;

- розподілене лідерство та горизонтальність взаємозв'язків;
- принципи соціального партнерства, що включають рівність сторін, добровільність прийняття зобов'язань і обов'язковість їх виконання [40].

У сучасній педагогічній науці педагогіка партнерства визначається як цілісна система взаємовідносин між усіма учасниками освітнього процесу — учнями, педагогами, батьками та громадою. Така система будується на основі добровільності, спільності інтересів, визнання рівноправності, поваги та дотримання визначених правових і моральних норм. Її сутнісні засади включають активне залучення всіх учасників до реалізації спільних завдань, готовність брати відповідальність за результати діяльності та орієнтацію на розвиток дитини як особистості.

Серед науковців, які заклали підвалини педагогіки співробітництва й партнерства (Ш. Амонашвілі, І. Волков, І. Іванов, О. Захаренко, А. Макаренко, В. Караковський, С. Лисенкова, В. Шаталов та ін.), особливе місце належить **Василію Сухомлинському**, чия спадщина містить глибоке гуманістичне обґрунтування взаємодії сім'ї, школи й громади. Попри домінування авторитарної педагогіки в період його діяльності, ідеї Сухомлинського щодо партнерства, рівноправності й взаємоповаги між суб'єктами виховання стали вагомим теоретичним підґрунтям сучасних реформ освіти.

У низці праць («Людина неповторна», «Щоб душі не іржавіли», «Виховання почуттів», «Не бійтеся бути ласкавими», «Чистота і благородство» та ін.) Сухомлинський наголошує, що партнерство в освіті є особливою формою спільної діяльності, що ґрунтується на рівності, добровільності, взаємодоповнюваності та взаємній відповідальності. Воно передбачає організацію взаємин так, щоб права кожного учасника були дотримані, а інтереси — взаємно узгоджені.

Провідна роль у реалізації педагогіки партнерства, на думку Сухомлинського, належить **учителю**. Тільки той педагог, який щиро любить дітей, поважає їхню гідність, розуміє їхні потреби й прагнення, здатен формувати стосунки довіри та співробітництва. «Все шкільне життя повинно бути пройняте духом гуманності» [77, с. 496]; «у школі має панувати дух поваги до людської гідності, дух взаємного довір'я вихователів і вихованців» [77, с. 550]. Для Сухомлинського хороший

учитель — це людина, яка вміє дружити з дітьми, бачити в кожному учневі неповторну особистість, співпереживати й підтримувати, пам'ятаючи, що й сам колись був дитиною [78].

У своїх працях педагог окреслив низку якостей, які визначають справжнього вчителя: віра у виховні можливості кожної дитини, чуйність, здатність «пізнавати серцем», емоційна стриманість, уміння володіти собою, підтримувати позитивний емоційний фон взаємодії. Особливого значення Сухомлинський надавав **дружбі між учителем і учнем**, вважаючи її основою успішної виховної роботи. Якщо педагог зумів стати другом дитини, у серці вихованця не з'явиться відчуження чи внутрішній спротив.

Важливе місце у його концепції займає **слово вчителя**. Сухомлинський розробив теорію впливу слова на свідомість і поведінку дитини: слово має бути доброзичливим, правдивим, емоційно насиченим, спрямованим на підтримку, а не придушення особистості. Він підкреслював, що діти тонко відчують фальш і не сприймають виховних впливів, які не узгоджуються з внутрішніми переконаннями педагога. Саме через невміння педагогів користуватися силою слова, зазначав він, часто виникають конфлікти у школі.

У педагогіці партнерства вчитель розглядається як співучасник освітнього процесу, а учень — як рівноправний партнер, зацікавлений і відповідальний за результати спільної діяльності. У центрі взаємодії лежить **діалог**, який ґрунтується на принципах довіри, добровільності, рівності та відповідальності. Діалогічність визначає якість взаємодії й рівень реалізації суб'єкт-суб'єктного підходу. Етичними орієнтирами діалогу мають бути емоційна стриманість, терпимість, відкритість, зниження тривожності у вихованців, орієнтація на організаційні, а не дисциплінарні впливи.

У практиці Павлиської школи ці принципи втілювалися через спільні форми діяльності — творчі проекти, походи, спостереження за природою, читання й обговорення літератури, що створювало умови для формування атмосфери доброзичливості та духовної єдності між учнями й учителями.

Сухомлинський переконував, що учнів необхідно сприймати як рівних, підтримувати їх у найменших досягненнях, не принижувати за помилки й не

знецінювати їхніх труднощів. Важливо оцінювати не стільки результат, скільки рух учня вперед — те, що є синтезом знань, зусиль і внутрішньої мотивації. Лише за такої педагогічної позиції можливий поступ особистості.

Партнерська педагогіка передбачає орієнтацію на розвиток **творчої індивідуальності дитини**: її мислення, здібностей, уміння діяти в нових умовах. Тому одним із головних завдань школи, за Сухомлинським, є виявлення індивідуального досвіду учнів, його збагачення й педагогічне «окультурення». Метою навчання має бути не уніфікація психічного розвитку, а всебічне розкриття особистісного потенціалу кожної дитини.

Вчитель у цій системі має бути компетентним у дитячій психології, володіти методиками гуманної педагогіки, підтримувати в учнях віру у власні сили, уміти поєднувати педагогічну теорію з практикою. Саме тому методична робота Пависької школи була спрямована на глибоке опанування вчителями психологічних і дидактичних закономірностей. Вчитель, за Сухомлинським, — це мислитель і практик, який уміє одночасно відчувати й розуміти дитину, з'єднувати педагогічну теорію та життєву мудрість [78].

Новим і надзвичайно важливим у теорії педагогіки партнерства В. Сухомлинського, що викликало широкий резонанс у науково-педагогічній спільноті, стала ідея максимального зближення школи та родини, яку він окреслював як **«співдружність родини та школи»**. У статті «Слово до батьків» та в інших роботах педагог послідовно обстоював думку про необхідність повернення педагогічної відповідальності в родину. Він наголошував, що виховання й освіту дитина отримує не лише в школі, а й у сім'ї, причому саме родина з перших днів життя дитини виконує ті самі функції, які згодом бере на себе школа. Саме тому родина й школа мають розвиватися в єдності, у взаємній підтримці та співпраці. Сухомлинський наполягав на необхідності педагогічної освіти не лише дітей і вчителів, а й батьків. Цю думку він чітко формулює так:

«Удосконалення, поглиблення суспільного виховання означає не применшення, а посилення ролі родини. Гармонійний, усебічний розвиток можливий тільки там, де два вихователі – школа й родина – не тільки діють разом, ставлячи перед дітьми одні й ті ж вимоги, а й є одnodумцями, розділяють одні й ті ж

переконання, завжди виходять з одних і тих самих принципів, ніколи не допускають розбіжностей ні з метою, ні у процесі, ні в засобах виховання» [78, с. 137].

Аналіз його теоретичної спадщини дає підстави стверджувати, що В. Сухомлинський розробив **спеціальну методику спільної роботи педагогічного колективу Павлиської школи й батьків**, яка отримала назву «Батьківська школа». Її діяльність була спрямована на підвищення педагогічної культури батьків, ґрунтувалася на принципах цілеспрямованості, цілісності, погодженості й систематичності та охоплювала колективні й індивідуальні форми взаємодії. Школа в цьому співробітництві виконувала подвійну функцію: з одного боку, сприяла правильному вихованню дітей, з іншого – опікувалася педагогічною освітою матері й батька. Як підкреслював педагог:

«...шкільно-сімейне виховання не тільки дає змогу добре виховувати молоде покоління, а й одночасно є дуже важливою умовою вдосконалення морального обличчя сім'ї. Без виховання дітей, без активної участі батька і матері в житті школи, без постійного духовного спілкування і взаємного духовного збагачення дорослих і дітей неможлива сама сім'я як первинний осередок суспільства, неможлива школа як найважливіший навчально-виховний заклад і неможливий моральний прогрес суспільства» [78, с. 14].

Продовжуючи цю думку, Сухомлинський наголошував на важливості систематичної педагогічної просвіти батьків:

«Батьківська педагогіка – це, на мій погляд, педагогічна освіта батьків і матерів, освіта тих, кому завтра бути батьками й матерями!» [76, с. 38].

На його глибоке переконання, актуальність цієї проблеми є надзвичайно високою: немає завдання важливішого, ніж **навчити батька і матір виховувати власних дітей**. Без турботи про педагогічну культуру батьків, зазначав він, «неможливо розв'язати жодного питання, що стосується навчання та виховання. Батьківська педагогіка, тобто елементарне коло знань матері та батька про те, як істота, що народилася від людини, стає людиною, – це фундамент, основа всієї педагогічної теорії і практики» [77, с. 390].

Для сучасних керівників закладів загальної середньої освіти особливо корисними є напрацювання В. Сухомлинського, викладені у статті **«Робота з колективом батьків»**, де детально описано методику організації батьківських конференцій, «батьківських днів», консультацій для батьків, випуску стіннівок, присвячених питанням виховання дітей у школі та сім'ї, тощо. Педагог розробив і впровадив у практику низку оригінальних форм співпраці з батьками:

- **«Школа радості»**, у якій педагоги разом із батьками протягом року займалися підготовкою дітей до навчання у школі;
- **«педагогічні понеділки»** (засідання науково-педагогічної ради та заняття психологічного семінару);
- **«психологічні семінари»** для вчителів, так звані «творчі лабораторії», які допомагали педагогу підготуватися до занять у «батьківській школі»;
- **«педагогічна школа для батьків»**, структура якої передбачала диференціацію слухачів за віком їхніх дітей:
  1. молоде подружжя, яке ще не має дітей;
  2. батьки дошкільників (1–3 роки);
  3. батьки учнів 1–2 класів;
  4. батьки учнів 3–4 класів;
  5. батьки учнів 5–7 класів;
  6. батьки учнів 8–10 класів;
  7. батьки дітей з особливими освітніми потребами.

Таким чином, родина у спадщині В. Сухомлинського посідає місце **ключового партнера освітнього процесу**, якому, з одного боку, треба надати якісні педагогічні знання, а з іншого – залучити до активної співучасті у досягненні головної мети освіти – всебічного розвитку особистості дитини.

Отже, сучасна освіта об'єктивно потребує послідовного впровадження **педагогіки партнерства** та нової педагогічної етики, визначальними рисами яких є взаєморозуміння, взаємоповага, довіра та творча співпраця педагога, учня, батьків і громади. Педагогіка партнерства утверджує **не рольове, а особистісне спілкування**, засноване на підтримці, співпереживанні, захисті людської гідності, довірі та взаємній вимогливості. Вона зумовлює переорієнтацію освітнього процесу

на **особистісний діалог** як провідну форму взаємодії, що передбачає обмін думками, враженнями, спільне моделювання життєвих ситуацій, створення спеціально сконструйованих ситуацій вибору, авансування успіху, самоаналізу, самооцінки й самопізнання. Використання багатої спадщини В. Сухомлинського з урахуванням сучасних освітніх реалій створює надійне підґрунтя для практичної реалізації засад педагогіки партнерства.

**Професійне педагогічне спілкування** постає як особливий вид комунікативної взаємодії педагога з учнями, батьками та колегами, спрямованої на створення сприятливого психологічного клімату, оптимізацію спільної діяльності та гармонізацію міжособистісних стосунків. Це явище є багатовимірним і поліфункціональним: воно одночасно забезпечує обмін інформацією, емоційно-почуттєве співпереживання, пізнання особистості, її самоутвердження, а також організацію ефективної взаємодії.

Орієнтація на поліфункціональність спілкування дає змогу педагогу вибудувати взаємодію як **цілісний процес**, не обмежуючись передачею навчальної інформації. Йдеться про створення умов для обміну ставленнями та переживаннями, підтримку кожного учня в його прагненні до самоутвердження в колективі, забезпечення співробітництва та співтворчості у групі.

Спілкування педагога з учнями є специфічним передусім через **відмінність статусних позицій**: педагог організовує взаємодію, а учень долучається до неї, сприймаючи й осмислюючи впливи. Завдання педагога полягає в тому, щоб допомогти учневі перейти від пасивного сприйняття до активної участі, стати **співучасником педагогічного процесу**, що передбачає створення умов для реалізації потенційних можливостей дитини та впровадження суб'єкт-суб'єктного характеру стосунків.

Принцип **суб'єкт-суб'єктного педагогічного спілкування** означає рівність психологічних позицій, взаємну гуманістичну установку, активність обох сторін, взаємопроникнення у світ почуттів та переживань, готовність прийняти партнера й взаємодіяти з ним. Залежно від орієнтації учасників, їхньої активності та способу взаємозвернення, педагогічне спілкування може розвиватися за двома основними типами: **монологічним** або **діалогічним**.

- У монологічному спілкуванні домінує односторонній вплив: педагог інструктує, наказує, диктує, а учень переважно пасивно сприймає повідомлення.
- У діалогічному спілкуванні всі учасники виявляють активність, висловлюють власні думки, беруть участь у спільному пошуку рішень; воно набуває поліфонічного характеру.

Нерідко викладачі вдаються до авторитарних вказівок та односторонніх настанов, що зводить спілкування до «одноголосся» педагога. Натомість діалог передбачає **багатоголосся** – поліфонію думок, оцінок, позицій усіх учасників.

Основними критеріями діалогічного педагогічного спілкування є:

1. **Визнання рівності особистісних позицій, відкритість і довіра партнерів.** Для ініціювання успішного самовиховання учня педагог має надавати йому інформацію про його сильні й слабкі сторони, водночас навчаючи самооцінюванню. Йдеться не про відмову від оцінювання, а про зміну його авторства: учень поступово вчиться сам давати собі зважену оцінку.
2. **Децентрація позиції педагога та взаємовплив поглядів.** Гуманізація педагогічної взаємодії виявляється у здатності педагога відмовлятися від домінування тих інтересів, що не відповідають розвиткові учня, та зосереджувати увагу на його особистості – меті, мотивах, поглядах, рівні підготовки.
3. **Модальність висловлювань і персоніфікація повідомлень.** Персоніфікація тексту – важливий критерій діалогу, що передбачає виклад інформації від першої особи, звернення до власного досвіду педагога й учнів, пов'язаного з предметом розмови.
4. **Поліфонія взаємодії та розвивальна допомога.** Поліфонія означає надання можливості кожному учасникові висловити свою позицію, а в індивідуальній бесіді – організацію розвивальної допомоги, коли педагог не «знімає» з учня відповідальність за власні проблеми, а допомагає йому самому віднайти рішення.
5. **Двоплановість позицій педагога.** У процесі спілкування педагог веде діалог не лише з учнем, а й із самим собою: активно взаємодіючи, він одночасно

аналізує ефективність власних дій, коригує їх, моделює перспективне спілкування [59].

Ознаками наявності **реального контакту** між викладачем та учнями (а також батьками) є:

- взаємне особистісне прийняття, відкритість та відвертість;
- згода з ключовими змістовими положеннями взаємодії;
- сприйняття думок один одного як значущих;
- єдність або близькість оцінних суджень;
- наявність емоційного резонансу;
- високий рівень зорового контакту;
- стійкий інтерес до подальшого спілкування;
- узгодженість поз, міміки, інтонацій.

Звичайна, оптимальна позиція педагога – **дорослий, орієнтований на співробітництво й ділову взаємодію**, що проектує в учневі рівноправного партнера. Типовими прийомами реалізації такої позиції є звернення на кшталт: «Я хочу порадитися з вами», «Давайте разом обміркуємо й вирішимо» тощо. Вибір позиції особливо важливий в індивідуальних бесідах: невідповідність очікувань і настанов руйнує атмосферу довіри й унеможлиблює продуктивну взаємодію.

Мета **професійно-педагогічного спілкування** викладача з учнями багатовимірна:

- **інформаційна** – взаємний обмін науковою та навчальною інформацією;
- **ціннісно-орієнтаційна** – передавання суспільно значущих і професійно важливих норм і цінностей;
- **регулятивна** – застосування переконання, навіювання та інших засобів впливу з метою організації спільної діяльності;
- **соціальна** – узгодження спільних дій, отримання зворотного зв'язку про характер взаємин між суб'єктами освітнього процесу;
- **спонукальна** – мотивація діяльності учня, психологічна підтримка, формування віри в успіх.

Значущість професійно-педагогічного спілкування полягає в тому, що:

1. воно є засобом реалізації мети, змісту й методів педагогічного впливу, спрямованих на розвиток особистості учня як майбутнього фахівця;
2. викладач через спілкування виступає персоніфікованим посередником між складним світом наукових ідей і учнем;
3. саме через експресивний бік спілкування педагог «заражає» учнів ставленням до науки, пробуджує живий інтерес до навчальної діяльності;
4. викладач, демонструючи зразки культурних норм взаємин, формує у майбутніх фахівців **комунікативну компетентність**;
5. спілкування сприяє передачі громадянських, національних, професійних і моральних цінностей, формуванню духовного світу учня, моделює його майбутню професійну поведінку, допомагає самоствердитися в ролі «учень» і «майбутній фахівець», коригує самооцінку й визначає перспективи особистісного зростання [58].

Щоб опанувати **майстерність професійного спілкування**, педагогові необхідно усвідомлювати його структуру та володіти відповідними вміннями. За В. А. Кан-Каліком, структура педагогічної комунікації включає чотири етапи:

1. моделювання педагогом майбутнього спілкування (прогностичний етап);
2. початкове встановлення емоційного й ділового контакту;
3. свідоме керування процесом спілкування відповідно до поставленої мети;
4. аналіз і самокорекція взаємодії – співвіднесення мети, засобів і результатів, моделювання подальшого спілкування.

Ефективність кожного з етапів підвищується за умови дотримання низки правил: формування почуття «ми», демонстрація спільності поглядів, встановлення особистісного контакту з кожним учнем, виразне й доброзичливе емоційне ставлення, окреслення привабливих і зрозумілих цілей спільної діяльності, постійний інтерес до внутрішнього стану учнів, створення ситуацій успіху тощо [50].

Реалізувати ці правила можливо за умови, що викладач обирає **адекватний стиль спілкування**, орієнтований на розвиток учня, його активність та самостійність. Спрямованість на особистість учня, захопленість власною справою, професійне володіння організаторською технікою та педагогічна делікатність

стають запорукою правильного стилю спілкування в педагогічній діяльності та практичним втіленням засад педагогіки партнерства у щоденній роботі вчителя.

## Висновки до розділу 1

□ Аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що в межах розв'язання проблеми суспільної участі в управлінні освітою недостатньо опрацьованою залишається саме проблема включення батьків в управління закладом загальної середньої освіти. Під включенням батьків в управління ми розуміємо цілеспрямоване забезпечення їх участі у взаємодії керуючої й керованої систем, орієнтоване на становлення, стабілізацію, оптимальне функціонування та розвиток школи як цілісної соціально-педагогічної системи.

□ Вивчення зарубіжного досвіду сприяє збагаченню вітчизняної педагогічної науки й управлінської практики. Однією з концепцій, що орієнтована на розширення суспільної участі в освіті, є теорія внутрішкільного управління (school-based management), ключова ідея якої полягає у делегуванні школам повноважень щодо вибору навчальних планів, розподілу бюджетних ресурсів і добору персоналу, причому ухвалення рішень здійснюється за участю всіх суб'єктів освітнього процесу, включно з батьками. Залучення батьків в освіту постає складником комплексного підходу до реформування школи й органічно пов'язане з гуманізацією внутрішкільного управління. Реалізація цієї теорії зумовлює трансформацію управлінської позиції директора школи та появу нових управлінських ролей (дизайнера змін, розробника організаційних структур, посередника між школою та зовнішнім соціумом тощо). Водночас спостерігається неоднакове ставлення школи до батьків різних соціальних груп, що впливає на характер і результативність подальшої взаємодії «школа – родина».

□ У сучасній педагогічній теорії та практиці України здійснюється широкомасштабна науково-пошукова робота, присвячена функціонуванню й розвитку системи державно-громадського управління освітою. До її провідних завдань відносять:

- демократизацію управління на всіх рівнях;

- задоволення освітніх потреб і інтересів учнів, їхніх батьків і педагогів;
- створення дієвих механізмів розв'язання конфліктів між суб'єктами освітнього процесу;
- визначення принципів, умов і завдань розвитку державно-громадського управління освітою.

Активно вивчаються питання співробітництва школи й громади, суспільної участі в управлінні освітою, організації діяльності піклувальних і керуючих рад шкіл, а також форми, методи й функції само- і співуправління. Водночас комплексних досліджень власне проблеми включення батьків в управління загальноосвітнім закладом дотепер майже не проводилося, що засвідчує науково-практичну новизну та актуальність обраного напрямку дослідження.

□ В основі педагогіки партнерства – спілкування, взаємодія та співпраця між учителем, учнем і батьками, в основі яких – спільність цілей, добровільна участь і відповідальність усіх суб'єктів. Учні, батьки й учителі, будучи об'єднаними єдиними виховними й освітніми завданнями, виступають рівноправними й зацікавленими учасниками освітнього процесу, що несуть спільну відповідальність за його результати. Модель такої взаємодії включає ключові маркери: партнерство, повага, довіра, рівність, взаємна відповідальність, добровільність, діалог, спільність дій дитини, родини та педагогів. Педагогічне спілкування вчителя й учня як керований процес особистісного розвитку школяра інтегрує три взаємопов'язані компоненти:

- перцептивний – здатність учителя адекватно, неупереджено й точно сприймати особистісні якості, вчинки, мотиви й переживання учнів, розуміти їх вікові й індивідуальні особливості;
- інтерактивний – способи й прийоми виховного впливу, тактика й стратегія організації педагогічної взаємодії;
- комунікативний – інформаційно-сміслова сторона педагогічного спілкування, тобто вміння чітко, зрозуміло, грамотно й етично висловлювати власні думки й почуття, володіти лексичним багатством мови, вербальними та невербальними засобами впливу.

Саме гармонійне поєднання цих трьох складових забезпечує реалізацію суб'єкт-суб'єктних стосунків та високий рівень довіри в системі «учитель – учень – батьки».

□ Сучасна освіта об'єктивно потребує послідовного впровадження педагогіки партнерства та нової педагогічної етики, домінантами яких є взаєморозуміння, взаємоповага, довіра й творча співпраця всіх учасників освітнього процесу (педагога, учня, батьків, громади). Педагогіка партнерства утверджує не рольове, а особистісно орієнтоване спілкування, засноване на підтримці, співпереживанні, утвердженні людської гідності, доброзичливості та взаємній вимогливості. Вона передбачає:

- використання особистісного діалогу як провідної форми освітнього процесу;
- стимулювання обміну думками, враженнями, рефлексіями;
- моделювання життєвих ситуацій;
- конструювання ситуацій вибору, авансування успіху, самоаналізу, самооцінювання та самопізнання.

Творче переосмислення й системне використання педагогічної спадщини В. Сухомлинського відповідно до сучасних викликів і реалій дозволяє практично забезпечити реалізацію базових принципів педагогіки партнерства та створити сприятливі умови для активного включення батьків у управління закладом загальної середньої освіти як ключових партнерів у досягненні високої якості освіти.

## РОЗДІЛ 2

### АНАЛІЗ СТАНУ УПРАВЛІННЯ ЗАКЛАДАМИ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ ВЗАЄМОДІЇ ОСВІТЯН З БАТЬКАМИ (НА ПРИКЛАДІ КЗ «ПОЛОГІВСЬКА ГІМНАЗІЯ»)

#### 2.1 Комунікативні процеси в закладах загальної середньої освіти в контексті партнерства освітян з батьками здобувачів освіти

##### Педагогічне спілкування та педагогіка партнерства як підґрунтя ефективної взаємодії суб'єктів освітнього процесу

Одним із суттєвих аспектів шкільного життя є постійна й різноманітна взаємодія вчителя й учня. Саме в цьому процесі відбувається особистісний розвиток, духовно-творче збагачення обох сторін, що становить невід'ємну складову спадковості поколінь. Провідна роль у цьому належить учителю, адже його професійні функції мають специфічні особливості, а психологічні характеристики здатні істотно впливати як на освітній процес загалом, так і на індивідуальне становлення кожного здобувача освіти. Учитель виступає не лише організатором взаємодії, але й стратегічною фігурою у розвитку учня впродовж усього періоду навчання.

Сучасний етап реформування української школи засвідчує зростання ролі гуманістичної педагогіки та психології, які виходять із визнання внутрішньої цінності кожної особистості. Основою особистісно орієнтованої педагогіки є *суб'єкт-суб'єктна парадигма*, що передбачає діалогічність, рівність психологічних позицій, взаємну відповідальність і спільність переживань. Утілити цю парадигму здатен лише той педагог, який сам досяг рівня особистісної зрілості та самоактуалізації [14].

Ще А. Макаренко та В. Сухомлинський наголошували на необхідності «мудрої влади» педагога, що ґрунтується на глибокому розумінні дитини та вмінні бачити світ її очима. Педагогічне спілкування, за їх переконанням, є мистецтвом передбачати реакції вихованця, відчувати його стан, розуміти мотиви поведінки, організовувати стосунки так, щоб зберігати повагу, підтримку й орієнтацію на

розвиток.

### **Функції педагогічного спілкування**

Педагогічне спілкування має поліфункціональний характер і виконує такі основні функції [90]:

- **взаємопізнання** вчителя й учня, що забезпечує глибше розуміння індивідуальності кожного;
- **обмін думками, почуттями й інформацією**, у межах якого педагог не лише формує знання, а й формує емоційно-ціннісні переживання;
- **організація й реалізація навчально-виховних заходів**, що потребують координації та злагодженої взаємодії;
- **самовираження, самовизначення, самоутвердження** учасників процесу.

Отже, педагогічне спілкування — це цілісна система соціально-психологічної взаємодії, спрямована на створення оптимальних умов для пізнання, навчання, виховання та особистісного розвитку.

### **Професійне та непрофесійне спілкування**

Професійне педагогічне спілкування передбачає спеціальну підготовку вчителя щодо технології взаємодії, морального досвіду, етичної культури та педагогічної мудрості. Воно забезпечує:

- сприятливий психологічний клімат,
- оптимізацію діяльності й взаємин,
- формування ціннісних орієнтацій,
- позитивне ставлення до навчання.

Непрофесійне ж спілкування породжує страх, невпевненість, зниження працездатності й уваги, негативне ставлення до вчителя й навчання [68]. Це доводить, що комунікативна компетентність педагога визначає якість усього освітнього процесу.

### **Структура педагогічної комунікації (за В. Кан-Каліком)**

Відомий дослідник педагогічного спілкування В. Кан-Калик виокремлює чотири етапи педагогічної комунікації [35]:

1. **Прогностичний етап** — моделювання майбутнього спілкування, визначення мети, аналіз ситуації, вибір тональності й способів взаємодії.

2. **Початковий етап** — встановлення емоційного та ділового контакту («комунікативна атака»), завоювання ініціативи.
3. **Керування спілкуванням** — свідомо й цілеспрямована організація взаємодії, створення доброзичливої атмосфери, підтримка самовираження учня.
4. **Аналіз спілкування** — оцінювання й корекція способів взаємодії, прогнозування подальшого спілкування.

Для ефективності взаємодії вчитель повинен дотримуватися ряду правил: формувати почуття «ми», встановлювати особистісний контакт, демонструвати позитивне ставлення, зчитувати емоційний стан учня, підкреслювати індивідуальну значущість, створювати ситуації успіху тощо.

### **Культура педагогічного спілкування**

Культура професійної комунікації педагога базується на:

- високій мовній культурі (логічність, ясність, точність, емоційність, виразність),
- дотриманні мовного етикету,
- умінні поєднувати вербальні та невербальні засоби впливу,
- повазі до співрозмовника незалежно від ситуації,
- здатності організувати діалог, а не монолог.

Порушення правил педагогічного етикету руйнує взаємодію, знижує ефективність навчання та породжує конфлікти.

### **Педагогіка партнерства як стратегічний напрям розвитку сучасної школи**

У контексті Концепції Нової української школи (НУШ) ключовим компонентом формули успішної школи є **педагогіка партнерства** [53]. Вона ґрунтується на принципах:

- гуманізму й поваги до особистості,
- довіри,
- діалогу,
- добровільності й відповідальності,
- рівності учасників взаємодії,
- співтворчості.

Педагогіка партнерства покликана подолати інертність мислення та забезпечити новий рівень взаємовідносин між учителем, учнем і батьками. Зміна фокусу з авторитарної моделі на партнерську сприяє створенню інноваційного освітнього середовища, що стимулює особистісний розвиток, активність, самостійність і відповідальність учнів.

### **Співробітництво вчителя, учня й батьків**

Партнерська модель взаємодії передбачає:

- спільність поглядів та цілей,
- залучення батьків до навчально-виховного процесу,
- активне включення учня як рівноправного суб'єкта,
- взаємну відповідальність за результати навчання,
- створення сприятливого середовища для відкритого діалогу.

Зарубіжні дослідження підкреслюють, що успішні освітні реформи можливі лише за умови партнерства та інтеграції ресурсів різних соціальних інститутів (К. Robinson та ін.).

### **Значення педагогічного спілкування в контексті партнерства**

Педагогічне спілкування стає основою:

- створення позитивного психологічного клімату,
- формування соціальних і моральних цінностей,
- розвитку творчої активності учнів,
- становлення їхньої професійної ідентичності,
- формування навичок комунікації та саморегуляції.

Ефективне спілкування сприяє розвитку особистості не лише учня, а й самого педагога, оскільки стимулює його рефлексію, професійне зростання та вдосконалення педагогічної майстерності.

### **Узагальнення**

Педагогічне спілкування та педагогіка партнерства є взаємопов'язаними й взаємодоповнювальними складниками сучасного освітнього процесу. Вони забезпечують:

- гуманізацію взаємин у школі,
- демократизацію освітнього середовища,

- суб'єктність і активність учня,
- ефективну взаємодію з батьками,
- формування інноваційного освітнього простору НУШ.

Реалізація цих підходів у практиці загальноосвітніх закладів виступає необхідною умовою якісних змін і формування компетентного, відповідального й творчого покоління.

Аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчує активний розвиток у сучасному науково-педагогічному дискурсі низки взаємопов'язаних понять – *педагогіка співробітництва, педагогіка співпраці, педагогіка партнерства*, які формують спільне семантичне поле досліджуваної проблеми. Найбільш усталеними та теоретично обґрунтованими є концепти педагогіки співробітництва та педагогіки співпраці, що розглядаються як потужний напрям гуманної педагогіки. Це провідні системні орієнтири педагогічного мислення й практичної діяльності, спрямовані на демократизацію і гуманізацію освітнього процесу.

У межах педагогіки співробітництва фундаментальним є ставлення до учня як до ціннісної особистості, що потребує визнання, підтримки та заохочення. Згідно з класичними положеннями, які набули широкого визнання у вітчизняній та зарубіжній педагогічній думці, «кожен учень на кожному уроці одержує оцінку своєї праці і, як правило, позитивну; вибирає завдання, що відповідає його інтересам, уподобанням; позашкільна творчість кожної дитини одержує визнання й оцінку; і, нарешті, кожного насправді поважають, ніхто не ображає дитину, не підозрює її у нездатності» [3]. Важливим чинником педагогіки співробітництва є побудова таких взаємин між учасниками освітнього процесу, які мотивують школярів через зміст навчання, стимулюють їх до інтелектуальної активності та творчої взаємодії. Це забезпечує навчання без примусу, створює умови для вільного вибору та сприяє розвитку рефлексії, самоаналізу й самооцінювання власних навчальних дій.

В умовах сучасних трансформацій освітньої системи, коли домінують технологізація педагогічного процесу, стандартизація результатів та орієнтація на практичну ефективність, педагогіка співробітництва поступово доповнюється новою концептуальною парадигмою – *педагогікою партнерства*. Ця модель є більш

прагматичною, динамічною й зорієнтованою на сучасні виклики, що постають у системі міжособистісної комунікації в освітньому середовищі. Педагогіка партнерства виступає практичною основою гуманно-центричної переорієнтації взаємодії в школі, адже спрямована на створення умов для активного включення школяра у навчально-виховний процес як рівноправного суб'єкта.

Слід підкреслити, що педагогіка співробітництва має значно тривалішу історію розвитку, що дало змогу ґрунтовно опрацювати її теоретичні засади, відтак педагогіка партнерства перебуває на етапі інтенсивної концептуалізації та методичного оформлення. В освітню сферу феномен партнерства увійшов з соціально-економічного й політичного дискурсу, де він розглядається як специфічний механізм взаємодії різних соціальних груп на засадах трипартизму, рівноправності та спільної відповідальності за прийняті рішення.

Педагогіка партнерства передбачає опору на низку базових принципів: повагу до особистості; доброзичливість і позитивне ставлення учасників взаємодії; діалог, взаємодію та довіру у відносинах; розподілене лідерство та проактивність; усвідомлений вибір і відповідальність за нього; рівність сторін; добровільність прийняття зобов'язань; обов'язковість виконання домовленостей. У цьому контексті здійснений А. Вознюком компаративний аналіз педагогіки співробітництва та педагогіки партнерства виявив як спільні риси, так і суттєві відмінності між ними. Зокрема, у педагогіці співробітництва акцент робиться на самоаналізі, самооцінюванні, налаштуванні на успіх та постійному русі вперед, тоді як у педагогіці партнерства провідними є такі категорії, як «розподілене лідерство», «горизонтальність зв'язків», «відповідальність за вибір» і «надійність виконання домовленостей» [18].

Для глибшого розуміння сутності педагогіки партнерства важливо звернутися до трактування ключових її понять. Так, *партнер* визначається як учасник спільної справи, що бере участь у діяльності на засадах взаємної рівності та добровільності. *Партнерство*, відповідно, є формою співпраці двох чи більше осіб, що характеризується найвищим ступенем узгодженості, взаємної довіри та спільної відповідальності. Гуманізація освіти у цьому контексті розглядається як створення умов для самореалізації і самовизначення школярів, спрямування освітнього

процесу на формування цілісної особистості в усій багатовимірності її інтелектуального, культурного, психологічного й соціального розвитку.

Складність дефініційного окреслення поняття партнерства пояснюється тим, що воно є міждисциплінарним і запозиченим з інших сфер суспільного життя. На це вказує А. Cardini, наголошуючи, що термін «партнерство» використовується як інструмент для подолання попереднього негативного досвіду взаємодії між суб'єктами та формування позитивного образу співпраці, довіри та взаєморозуміння. Водночас дослідниця окреслює межу між «риторичним партнерством» і «емпіричним партнерством», підкреслюючи, що в реальній практиці взаємовідносини учасників нерідко залишаються асиметричними та незбалансованими, попри задекларовану рівність [100, с. 398].

Аналіз форм реалізації партнерства у початковій школі дає підстави визначити його провідні функції: ініціювання комунікативних подій; організацію продуктивного діалогу та дискусії; створення умов для зіставлення різних поглядів і педагогічних підходів; стимулювання рефлексії педагогів та учнів. Оцінювання результативності партнерства здійснюється на основі критеріїв багатовекторності комунікації, модальності взаємодії, співвідношення інформаційного, емоційного та інтерактивного компонентів, ефективності діалогічних форм організації спільної діяльності.

Педагогічне партнерство функціонує як доступ до ресурсів, механізм синергії та об'єднання можливостей різних суб'єктів освіти. Воно ґрунтується на спільності цілей, цінностей і прагнень, а його головна мета полягає у створенні умов для досягнення оптимальних освітніх результатів усіма учасниками процесу. Наукові дослідження підтверджують, що партнерство стає реальним лише в умовах повноцінної взаємодії, центральним механізмом якої є діалог/полілог. Діалогічність забезпечується ґрунтуванням взаємодії на принципах довіри, рівності, добровільності та відповідальності. Саме рівень діалогічності свідчить про ступінь реалізації суб'єкт-суб'єктного підходу в освітньому процесі [62]. У скандинавських країнах тому й утвердилася назва «педагогіка діалогу» як синонім педагогіки партнерства.

Формування інноваційного освітнього середовища сучасної початкової школи

на засадах педагогіки партнерства передбачає інтеграцію двох взаємодоповнювальних блоків принципів. Перший із них включає гуманістично орієнтовані принципи: визнання гідності дитини та її прав; повагу до особистості; доброзичливість; позитивне ставлення; довіру у взаєминах; взаємну підтримку; толерантність. Другий блок стосується процесуально-релятивного аспекту партнерства і охоплює такі принципи, як діалог – полілог – взаємодія; розподілене лідерство; домінування горизонтальних зв'язків; реалізація соціального партнерства на засадах рівності сторін, добровільності зобов'язань і обов'язковості виконання домовленостей. Реалізація цих принципів можлива лише за умови відкритого й довірливого діалогу між усіма учасниками освітнього процесу.

З урахуванням викладеного можуть бути сформульовані практичні поради для вчителя початкових класів, спрямовані на становлення партнерських взаємин: не забороняти, а спрямовувати; не управляти, а співкерувати; не примушувати, а переконувати; не командувати, а організовувати; не обмежувати, а надавати свободу вибору. Саме такі орієнтири забезпечують навчання без примусу, що характеризується вимогливістю, заснованою на довірі, інтересом, який народжується завдяки змістовному навчанню; заміною примусу бажанням, котре породжує успіх; акцентом на самостійності й самодіяльності учнів; використанням непрямих вимог через колектив.

Унаочнено це положення можна представити як діхатомію форм поведінки у толерантному та інтолерантному класах, що подано у табл. 2.1 [66].

Таблиця 2.1

Порівняльні характеристики стосунків між вчителем і учнями  
у толерантному й інтолерантному класах

	Толерантний клас	Інтолерантний клас
Порівняльні характерист	Уміння уважно слухати і чути	Невміння слухати, нетерпіння
	Прагнення розібратися, розпитування	Ігнорування
	Порада	Кепкування

Пропозиція	Звинувачення, закиди
Похвала, згода	Засудження, критиканство
Підбадьорювання	Моралізування, проповідь, погрози
Доброзичливість	Застереження, попередження
Розрада	Наказ, вказівка
Повага	Відсторонення

У співробітництві з батьками фундаментальним постулатом розвитку взаємин на засадах партнерства є перенесення їх у горизонтальну площину. Такий підхід ґрунтується на усвідомленні спільної мети батьків і педагогів – виховання успішного, соціально адаптованого й активного громадянина. Саме ця спільність цінностей і завдань визначає провідний принцип організації взаємин у системі «родина – школа». За таких умов батьки мають бути не сторонніми спостерігачами, а постійними учасниками виховних заходів, співорганізаторами шкільного життя, що створює атмосферу відкритості, у якій вони можуть вільно висловлювати власні думки з будь-яких питань, пов'язаних із розвитком дитини й освітнім процесом загалом.

Постає логічне питання: як саме перейти до педагогіки партнерства, щоб задекларовані принципи стали не винятком, а характерною ознакою діяльності кожної школи й кожного педагогічного колективу? Очевидно, що фундаментом таких змін був і залишається вчитель, особливо вчитель початкової школи, адже саме на нього покладено ключові функції науково-методичного, психологічного та комунікативного супроводу реалізації педагогіки партнерства в освітньому процесі. Від професійної готовності педагога до партнерської взаємодії залежить ступінь включення родини в життя школи та рівень сформованості гуманістичного освітнього середовища.

З огляду на це надзвичайно важливим є формування в педагогів умінь і навичок організації партнерських стосунків у всьому розмаїтті їх проявів. Для цього застосовуються активні форми методичної роботи: тематичні тренінги, майстер-

класи з використання інноваційних форм та методів організації освітнього процесу, розробка та захист проєктів, кейс-методи, ділові ігри та інші інтерактивні технології, спрямовані на розвиток комунікативної компетентності й педагогічної рефлексії. Така діяльність сприяє формуванню здатності ефективно реагувати на виклики сучасної освіти, будувати горизонтальні взаємини та організовувати навчальний процес у логіці співпраці, діалогу та довіри.

Концептуальні засади Нової української школи орієнтують педагогів на засвоєння й активне втілення у практику двох ключових сучасних освітніх новацій – компетентнісної парадигми та педагогіки партнерства. Саме педагогіка партнерства передбачає побудову якісно нової системи взаємовідносин між учителями, учнями, їхніми батьками та представниками громади. У цій системі всі учасники освітнього процесу виступають добровільними, зацікавленими та рівноправними партнерами, об'єднаними спільними цілями й відповідальністю за кінцевий результат навчання і виховання.

Як вектор гуманного та творчого підходу до кожного учасника освітнього процесу, педагогіка партнерства набуває визначального значення. Новий зміст освіти акцентує увагу на співпраці, яка орієнтує вчителів початкових класів та батьків на підтримку особистісного розвитку школярів, формування їхньої автономності, відповідальності, критичного мислення, а також на утвердження шанобливого ставлення до дитини як до цінності. Актуальність цієї проблематики детермінує необхідність оновлення змісту й форм роботи з батьками, удосконалення методичного забезпечення, розширення спектра інноваційних практик партнерської взаємодії.

Упровадження принципів педагогіки партнерства є важливою умовою створення ефективного інноваційного освітнього середовища, здатного забезпечити розбудову оптимальної та індивідуально орієнтованої освітньої траєкторії для кожної дитини. Саме в такому середовищі учень, учитель і родина стають співтворцями освітнього процесу, а школа – відкритим, сучасним і гнучким соціально-освітнім простором.

## 2.2 Реалізація функцій управління освітнім процесом у КЗ «Пологівська гімназія»

Оновлення сучасної освітньої системи висуває до педагогів і керівних працівників розширені вимоги, що охоплюють як глибоке розуміння тенденцій інноваційних трансформацій у сфері освіти, так і здатність орієнтуватися в особливостях традиційної, розвивальної та особистісно орієнтованої навчальних систем і технологій. Сучасний освітній фахівець має володіти комплексом знань щодо інтерактивних форм і методів навчання, професійно використовувати технології цілепокладання, проектування, діагностування та моделювання оптимальної методичної системи. Поряд із цим надзвичайно важливим є сформований спектр умінь — дидактичних, рефлексивних, проектувальних і діагностичних. До нього додається й уміння здійснювати усебічний аналіз і повноцінну оцінку власного індивідуального стилю педагогічної діяльності, а також визначати характер, особливості й результативність застосування тих чи інших педагогічних технологій, включно з оцінкою власної інноваційної, педагогічної та методичної практики в її цілісності.

Експериментальне дослідження, результати якого представлено в межах роботи, проводилося на базі КЗ «Пологівська гімназія». Цей заклад має тривалу історію: у 1997 році школа відзначила свій 100-річний ювілей. Ювілейні урочистості стали приводом для зустрічі численних випускників, які приїхали з різних регіонів України та з країн СНД, аби разом зі своїми вчителями згадати світлі сторінки дитинства та привітати нове покоління учнів, що тепер навчається за їхніми партами.

Пам'ятним став і подарунок школярам — голова райдержадміністрації Юрій Володимирович Ситник урочисто передав дітям кольоровий телевізор. Того ж дня, у святковій атмосфері, було відкрито нові шкільні майстерні, розташовані в добудованому приміщенні закладу. Подальший розвиток інфраструктури школи засвідчило й те, що в 2002 році ця ж добудова відкрила двері для наймолодших мешканців села: тут почав функціонувати дитячий дошкільний заклад «Черемшина». 1 вересня сільський голова Іван Олексійович Шейко в урочистій

обстановці передав завідувачці, Ользі Петрівні Матяж, ключі від нового садочка.

Як і годиться за народною традицією, першими поріг приміщення переступили чоловіки, тримаючи в руках котика. На дітей чекала яскрава зустріч: мудра Сова, розумне Левенятко, хитра Лисиця, ласунчик Ведмедик, красуня Мальвіна, чарівна Попелюшка та інші персонажі народних і літературних казок, які стали символічними супутниками маленьких вихованців.

У подальші роки гімназія продовжувала оновлювати зміст освіти. Так, у 2007–2008 навчальному році до навчального плану було введено нові дисципліни — інформатику та логіку. А ще раніше, у 2005 році, за ініціативи й під керівництвом директора школи Діхтяренка В. С. був закладений молодий шкільний сад, що став символом оновлення та розвитку. Незважаючи на те, що кількість учнів поступово зменшується, сільський «храм науки» продовжує жити повнокровним, насиченим подіями та досягненнями життям.

Учні закладу традиційно беруть активну участь у Міжнародному математичному конкурсі «Кенгуру», Міжнародному конкурсі з фізики «Левенятко» та Міжнародному конкурсі з української мови імені Петра Яцика. Останніми роками значних успіхів досягли переможці районних олімпіад: Смілик Вікторія (1 місце з математики), Бублик Роман (1 місце з хімії), Говорун Дмитро (1 місце з трудового навчання). Вони стали учасниками обласних олімпіад, де Роман Бублик здобув III місце, засвідчивши високий рівень підготовки та наполегливої праці.

Активно проявляють себе й члени туристично-краєзнавчого гуртка «Пошук», які щороку беруть участь у районних туристичних зльотах. Зокрема, у 2007 році команда гуртка виборола почесне друге місце.

Успіхи гімназії останніх років безпосередньо пов'язані зі злагодженою й професійною діяльністю педагогічного колективу. Нині в школі працює 11 учителів. Вищу категорію має Чередниченко Валентина Олександрівна. До фахівців I категорії належать Колодяжна Валентина Павлівна, Шейко Валентина Олександрівна, Діхтяренко Володимир Степанович і Чередниченко Сергій Іванович. Спеціалістами II категорії є Костюкевич Любов Михайлівна, Чередниченко Євген Сергійович і Попільнюх Михайло Михайлович. Категорію «спеціаліст» мають троє

педагогів: Галкіна Ольга Іванівна, Антоненко Юлія Василівна та Шейко Світлана Миколаївна.

Очолує цей працелюбний колектив директор Діхтяренко Володимир Степанович — невтомний організатор шкільного життя, який уже 32 роки працює в Пологівській школі, з них 22 роки — на посаді директора. Високий рівень відданості закладу демонструє й Костюкевич Любов Михайлівна, яка також переступає поріг школи впродовж 32 років. Пліч-о-пліч із колегами 28 років працює Колодяжна Валентина Павлівна. Подружжя Чередниченків — Сергій Іванович і Валентина Олександрівна — присвятило школі 26 років. Уже 25 років трудиться у Пологівській дев'ятирічці Попільнюх Михайло Михайлович, а Шейко Валентина Олександрівна протягом 24 років ділиться зі школярами своїм педагогічним досвідом.

Володимир Степанович Діхтяренко, який має кваліфікаційну категорію «вчитель першої категорії», належить до тих педагогів, для яких поєднання учительських і директорських функцій є не просто фаховою діяльністю, а значущою життєвою місією. Для Діхтяренка В. С. школа становить невід'ємний простір щоденної праці й відповідальності, пов'язаної з турботами, radoщами, досягненнями та певними прорахунками, що органічно супроводжують розвиток будь-якого освітнього закладу. Його багаторічна взаємодія зі школою постає як цілісний життєвий шлях, у якому професійне й особистісне нерозривно поєднані.

У 2007 році заклад освіти відзначив своє 110-річчя, засвідчивши тривалий і насичений історичний шлях. За цей час зі школи вийшло близько 3000 випускників, що стало помітним внеском у розвиток місцевої громади та суспільства загалом. Лише в післявоєнний період навчальний заклад закінчили 1486 учнів, серед яких 63 випускники отримали свідоцтва з відзнакою. Випускники школи представляють різні професійні сфери: серед них є лікарі та педагоги, фахівці правоохоронних і митних органів, агрономи й зоотехніки, держслужбовці, фінансисти, економісти й правники. Історія школи зберігає імена випускників, що стали відомими на загальнодержавному рівні: так, Юрій Тимофійович Бублик був депутатом Верховної Ради України III скликання, а Бутко Олександр Андрійович у свій час обіймав посаду заступника начальника Управління Служби безпеки України в Сумській області.

Відчутну роль у сучасному суспільному житті відіграють і нинішні випускники навчального закладу. Зокрема, Бублик Володимир Олександрович працює начальником сектору дільничних інспекторів міліції Охтирського міського відділу внутрішніх справ; Бутко Віктор Іванович займає посаду заступника військового комісара Охтирсько-Великописарівського об'єднаного міського військового комісаріату; Колісник Наталія Іванівна є заступником головного лікаря з економічних питань Охтирської центральної районної лікарні; Бондаренко Сергій Іванович очолює житлово-комунальне господарство Охтирського міськвиконкому. Поруч із ними працює багато інших випускників, які продовжують гідно представляти рідну школу на різних рівнях професійної діяльності.

Вагомий внесок у розвиток школи зробили педагоги різних поколінь, серед яких 11 директорів, кожен із яких залишив власну, неповторну сторінку в історії закладу. Їхня діяльність відображена в книзі, що увічніює історичну пам'ять навчальної установи та фіксує неперервність освітніх традицій.

Упродовж 2023–2024 навчального року школа продовжувала реалізовувати планові завдання відповідно до Законів України «Про освіту» та «Про загальну середню освіту», планів роботи відділу освіти Чернечинської сільської ради, КЗПО «ЦДТЮ “Палітра дитинства”» та власного річного плану. Одним із провідних напрямів діяльності педагогічного колективу залишалася робота з обдарованими дітьми, яка вважалася пріоритетною та спрямовувалася на виявлення, підтримку, стимулювання й розвиток учнів з високим творчим і інтелектуальним потенціалом.

Педагогічний колектив організовує роботу з обдарованими здобувачами освіти на основі реального уявлення про їхні можливості, прогнозування освітніх потреб та моделей особистісного розвитку. У зв'язку з цим важливою складовою діяльності гімназії є окреслення чітких пріоритетів, забезпечення системності педагогічних зусиль і створення ефективних механізмів пошуку, відбору та підтримки талановитих дітей у галузях науки, мистецтва, спорту й культури. Значної уваги адміністрація закладу надає формуванню умов, у яких учні можуть реалізувати свої здібності та розкрити потенційні можливості.

Контроль за означеним напрямом здійснюється постійно. На засіданнях методичних об'єднань систематично розглядаються питання організації роботи з

обдарованими учнями, а також їх підготовки до різноманітних інтелектуальних, творчих і спортивних змагань. Адміністрація гімназії проводить діагностику та моніторинг розвитку здібностей учнів, періодично оновлює базу даних їхньої обдарованості. Класні керівники визначають учнів із вираженим потенціалом у різних сферах, формують відповідний банк даних. З такими дітьми педагоги працюють індивідуально та в групах, залучаючи їх до позакласних заходів, олімпіад, конкурсів, турнірів і змагань різного рівня.

Пологівська гімназія продовжує реалізацію науково-методичної проблеми «Формування життєвих компетентностей особистості учня на основі розвитку творчих здібностей на уроках та в позаурочній діяльності». Метою цієї роботи є впровадження оновлених підходів до особистісного розвитку школярів у сучасних умовах, забезпечення формування життєвих компетентностей, створення бази методик розвитку компетентної особистості, здатної до успішного функціонування в інформаційному суспільстві, а також підвищення професійної майстерності вчителів щодо застосування активних методів навчання та виховання.

Задля досягнення цих завдань у гімназії вдосконалюються умови перебування учнів, упроваджуються інноваційні, нетрадиційні форми педагогічної діяльності, модернізуються методики викладання навчальних предметів. У межах реалізації зазначеної науково-методичної проблеми протягом навчального року було проведено низку різнопланових освітніх заходів. Так, у жовтні в закладі відбувся I етап XIV Міжнародного мовно-літературного конкурсу імені Тараса Шевченка. Переможниця шкільного етапу, учениця 7 класу Фесенко А., взяла участь у II етапі конкурсу. У листопаді школа організувала I етап XXIV Міжнародного конкурсу з української мови імені П. Яцика, у якому учні Іллічова Є. (9 клас), Дульська А. (4 клас) і Ставицька Д. (3 клас) стали учасниками II етапу. За результатами II етапу учениця 9 класу Іллічова Є. (учитель Шейко В. О.) посіла почесне 1 місце, підтвердивши високий рівень мовної підготовки та наполегливої праці.

У жовтні в закладі відбувся шкільний етап предметних олімпіад з базових дисциплін, що традиційно є важливою складовою системи виявлення та підтримки інтелектуально обдарованих учнів. Переможці шкільного етапу продовжили участь у II етапі Всеукраїнських учнівських олімпіад, продемонструвавши належний рівень

підготовки. За результатами II етапу здобувачі освіти гімназії показали такі досягнення:

- Фесенко А., учениця 7 класу, виборола 2 місце з української мови (вчитель Сталинська Л. В.);
- Самідов Р., учень 9 класу, посів 3 місце з англійської мови (вчитель Копил Г. О.);
- Криворучко Р., учень 8 класу, отримав 3 місце з історії (вчитель Варакіна І. В.);
- Фесенко А., учениця 7 класу, здобула 3 місце з хімії (вчитель Варакіна І. В.).

Протягом I семестру здобувачі освіти брали активну участь в інтернет-олімпіадах, організованих на освітніх платформах «На урок» та «Всеосвіта». Учні 3 класу — Ставицька Д. та Куксов І. — випробували свої сили в олімпіадах із української мови та математики. Представники середньої ланки — Дульський В. і Фесенко А. (7 клас), Криворучко Р. та Переносова С. (8 клас), Самідов Р. (9 клас) — стали учасниками інтернет-олімпіад з історії, біології та основ здоров'я. Крім того, учениця 7 класу Фесенко А. також узяла участь в інтернет-олімпіаді з української мови, вкотре демонструючи стабільні навчальні досягнення.

17.10.2023 року на базі Чернечинського ліцею, який є опорним закладом освіти, відбувся спортивно-масовий захід. Учениця 7 класу Колесник Поліна посіла II місце у змаганнях на дистанції 500 м серед дівчат, а учениця 9 класу Троценко Софія — III місце на аналогічній дистанції. Таким чином, поряд з інтелектуальними досягненнями, учні школи демонструють і високий рівень спортивної підготовки.

Здобувачі освіти також взяли участь у конкурсі малюнка «Наші Герої сьогодення», організованому керівництвом ПрАТ «Сад». Переможцем конкурсу став учень 8 класу Криворучко Р., II місце отримала учениця 7 класу Нагибіна О., а III місце — учениця 4 класу Багно І. Крім того, учениця 3 класу Ставицька Д. стала призером конкурсу дитячого малюнка, присвяченого Дню прокуратури України під гаслом «Закон. Честь. Гідність».

Узагальнивши результати роботи з обдарованими учнями протягом семестру, можна дійти висновку, що цей напрям діяльності гімназії здійснювався на належному рівні, з дотриманням системності, послідовності та орієнтації на індивідуальний розвиток кожної дитини.

Відповідно до «Закону про освіту», наказу МОН України від 12.01.2016 № 8 «Про затвердження Положення про індивідуальну форму навчання в ЗНЗ» (зі змінами), Постанови Кабінету Міністрів України від 15.08.2011 № 872 «Про затвердження Порядку інклюзивного навчання в ЗНЗ» (із подальшими змінами, затвердженими Постановою Кабінету Міністрів України від 09.08.2017 № 588), а також листа МОН України від 14.06.2017 № 1/9-325 «Про навчальні плани та організацію навчально-виховного процесу для учнів з особливими освітніми потребами в ЗОШ у 2017/2018 навчальному році», у закладі створено всі умови для організації якісного навчання дітей з особливими освітніми потребами.

У 2018 році в закладі відкрито ресурсну кімнату для проведення занять, а у 2019 році, у межах реалізації обласного проєкту «Разом у майбутнє», створено сенсорну кімнату для психологічного розвантаження учнів. Згідно з мережею на 2019/2020 н. р. у школі функціонують сім класів з інклюзивною формою навчання, у яких здобувають освіту 17 дітей з особливими освітніми потребами. У цих класах організовано корекційно-розвиткові заняття, що проводяться практичним психологом і вчителем-логопедом. На вхідних дверях закладу розміщено табличку шрифтом Брайля, що забезпечує доступність інформації для осіб з порушеннями зору.

У 2023/2024 н. р. педагогічний колектив продовжив роботу над єдиною педагогічною темою: «Соціалізація особистості через розвиток професійної компетентності вихователів і педагогів на засадах створення сприятливого освітнього середовища». Діяльність учителів була спрямована на підвищення рівня їхньої професійної майстерності, активізацію педагогічних досліджень, організацію системних заходів, орієнтованих на розвиток творчих здібностей педагогів.

Відповідно до Закону України «Про освіту» та з метою забезпечення реалізації конституційного права громадян на здобуття повної загальної середньої освіти, у гімназії здійснювався посилений контроль за охопленням дітей навчанням, відвідуванням уроків і виконанням ст. 53 Конституції України та ст. 35 Закону «Про освіту» щодо гарантування права на повну середню освіту.

Навчальна робота у школі розглядається як цілісна, внутрішньо узгоджена система дій і заходів, що ґрунтується на досягненнях педагогічної науки, передового

досвіду та аналітичних напрацювань учителів. Вона спрямована на всебічне підвищення професійної майстерності кожного педагога, розвиток творчого потенціалу колективу та досягнення оптимальних результатів у навчанні, вихованні та становленні майбутнього громадянина [24].

Організація й контроль навчальної роботи покладені на заступника директора, а за його відсутності — на директора закладу. У своїй діяльності управлінець спирається на нормативно-правову базу школи, а контроль за реалізацією управлінських рішень здійснюється шляхом аналізу звітів, роботи методичних об'єднань та інших форм внутрішнього моніторингу. Одним із головних показників ефективності управлінської діяльності є рівень навчальних досягнень учнів, тому моніторинг якості знань є обов'язковою складовою управлінського процесу [30].

Вимоги до посади заступника директора з навчальної роботи представлені в посадовій інструкції. Заступник директора з навчальної роботи загальноосвітнього закладу призначається та звільняється наказом начальника відділу освіти. Обіймати цю посаду може особа, яка має повну вищу педагогічну освіту та належний стан фізичного й психічного здоров'я, що забезпечує можливість виконання професійних обов'язків у закладі загальної середньої освіти [28].

Основними напрямками діяльності заступника директора з навчальної роботи є організація методичної діяльності в навчальному закладі та методичне керівництво освітнім процесом [16]. У структурі підпорядкування заступнику директора знаходяться вчителі, класні керівники, вихователі груп продовженого дня, керівники предметних гуртків та інші педагогічні працівники, діяльність яких пов'язана з організацією навчання й виховання учнів.

У своїй роботі заступник директора керується Конституцією України, законами, указами Президента, рішеннями Кабінету Міністрів України, нормативно-правовими актами центральних і місцевих органів влади, правилами охорони праці та пожежної безпеки, статутом закладу, правилами внутрішнього трудового розпорядку, наказами директора й положеннями посадової інструкції.

Завдання та обов'язки заступника директора з навчальної (навчально-методичної) роботи охоплюють широкий спектр управлінських, організаційних та аналітичних функцій. Він вивчає, аналізує та оцінює якість освіти у навчальному

закладі, спираючись на дані моніторингу, результати контрольних робіт, державної підсумкової атестації, участі учнів в олімпіадах, конкурсах, проєктах. На основі отриманих результатів заступник директора вживає заходів щодо розроблення та упровадження інноваційних програм розвитку навчального закладу, спрямованих на підвищення результативності освітнього процесу, оновлення його змісту, форм і методів навчання та виховання.

Важливим аспектом діяльності є контроль за виконанням рішень, ухвалених щодо реалізації стратегії розвитку навчального закладу, що передбачає відстеження динаміки показників, узгодження дій педагогічного колективу з визначеними пріоритетами. Заступник директора керує дослідницькою та експериментальною роботою в закладі освіти, координує участь педагогів і учнів у дослідно-експериментальних програмах, забезпечує впровадження результатів науково-педагогічних досліджень у практику.

Серед його завдань – організація проведення I (шкільного) етапу предметних олімпіад, а також забезпечення участі учнів у II, III, IV етапах Всеукраїнських учнівських олімпіад з базових дисциплін, у міжнародних олімпіадах та конкурсів-захисті науково-дослідницьких робіт Малої академії наук. Він координує та спрямовує навчально-методичну роботу педагогічних працівників, надає їм методичну та практичну допомогу в підготовці та проведенні уроків і позакласних заходів, сприяє впровадженню сучасних освітніх технологій.

Заступник директора керує діяльністю колегіальних органів, які дотичні до вирішення проблем розвитку навчального закладу (науково-методична рада, експертна рада тощо), бере участь у підготовці засідань педагогічної ради, організовує й контролює виконання її рішень. Він долучається до підбору та розстановки педагогічних кадрів, створює умови для їх ефективної праці, організовує підвищення кваліфікації та професійної майстерності вчителів, керує роботою методичних об'єднань.

До його компетенції входить участь в організації та проведенні атестації педагогічних працівників, організація роботи з вивчення та впровадження новітнього педагогічного досвіду, інформування педагогів про сучасні форми й методи навчально-виховної роботи, інноваційні педагогічні технології. Важливою

ділянкою є здійснення заходів, спрямованих на забезпечення навчального закладу сучасними засобами навчання, навчальною та навчально-методичною літературою тощо. Заступник директора організує і координує розробку необхідної навчально-методичної документації, що забезпечує інноваційну, дослідницьку та експериментальну діяльність, складає поточні та перспективні плани навчально-методичної роботи закладу й контролює їх виконання, дбає про своєчасне складання та затвердження звітної документації. Окремим напрямом діяльності є налагодження і підтримання зв'язків закладу з громадськістю та органами шкільного самоврядування, що сприяє розвитку партнерської взаємодії.

У межах своїх повноважень заступник директора з навчальної роботи має низку прав. Він має право відвідувати заняття і заходи, які проводять педагогічні працівники навчального закладу, з метою контролю, надання методичної допомоги та узагальнення позитивного досвіду. У межах своєї компетенції він може давати педагогічним працівникам письмові та усні розпорядження, що стосуються організації освітнього процесу. Заступник директора має право порушувати клопотання про притягнення працівників до дисциплінарної відповідальності у разі порушення трудової дисципліни чи вчинення дій, несумісних із виконанням навчально-виховних функцій, а також вносити директору закладу пропозиції щодо підвищення ефективності навчально-методичної роботи.

Він має можливість вільно обирати форми, методи й засоби навчання та виховання, виявляти педагогічну ініціативу, що сприяє творчому підходу до організації освітнього процесу. Заступник директора має право підвищувати власну кваліфікацію, удосконалювати професійну майстерність, а також захищати свою професійну честь і гідність у встановленому законодавством порядку.

Водночас заступник директора несе відповідальність за неналежне виконання або невиконання своїх посадових обов'язків, визначених статутом навчального закладу, правилами внутрішнього трудового розпорядку та посадовою інструкцією, – у межах, окреслених чинним законодавством України про працю. Він відповідає за правопорушення, скоєні в процесі здійснення своєї діяльності, відповідно до норм адміністративного, кримінального та цивільного законодавства України. У разі завдання матеріальної шкоди відповідальність визначається чинним цивільним

законодавством і законодавством про працю України. Особливою мірою він несе відповідальність за застосування методів виховання, пов'язаних із фізичним чи психічним насильством над особистістю дитини, – у межах, визначених чинним адміністративним, кримінальним та цивільним законодавством України [27].

Контроль за навчальною роботою в КЗ «Пологівська гімназія» безпосередньо здійснюється заступником директора, який організовує її планування, моніторинг та аналіз результатів. Усі вчителі ліцею згруповані у чотири методичні об'єднання, що дозволяє системно вибудовувати внутрішньошкільну методичну роботу. Методичне об'єднання вчителів КЗ «Пологівська гімназія» протягом 2023/2024 навчального року виконало всі завдання, поставлені перед ним на початку року: було проведено заплановані методичні наради, конференції, семінари, інших форми методичної взаємодії.

Разом із тим аналіз навчальної роботи в КЗ «Пологівська гімназія» виявив низку проблемних аспектів. По-перше, не всі вчителі змогли на достатньо високому рівні підготувати учнів до предметних олімпіад та написання творчих робіт, що негативно позначилося на рейтингу ліцею. По-друге, з окремих предметів належною мірою не застосовуються новітні методи викладання навчального матеріалу й інтерактивні методики, унаслідок чого рівень оцінок і фактичних знань учнів із цих дисциплін залишається невисоким. По-третє, впродовж року вчителями методичного об'єднання природничо-математичного циклу не випускалися друковані методичні роботи, що свідчить про недостатню активність у галузі узагальнення й поширення педагогічного досвіду. По-четверте, педагоги методичного об'єднання приділяють недостатньо часу систематичній самоосвіті. По-п'яте, робота з молодими вчителями не має достатнього рівня організованості й цілеспрямованості.

Серед причин, що ускладнюють ефективну навчальну діяльність учителя, варто виокремити брак часу на творчість; невміння в повному обсязі використовувати різні методики навчання; труднощі з відмовою від традиційного пояснювально-ілюстративного типу навчання; складнощі в пошуку й доборі дидактичного матеріалу; недостатню увагу, яка приділяється молодому педагогу з боку більш досвідчених колег і адміністрації. Усе це вимагає від керівника закладу

розвинених умінь організовувати та вдосконалювати інноваційно-методичну й експериментальну роботу педагогів на засадах диференційованого й індивідуального підходів, із поступовим залученням учителів до виконання посильних для них завдань і доручень.

Керівник має обов'язок озброїти педагогів комплексною методикою наукового пошуку, формувати в них уміння і культуру проведення педагогічного дослідження, навчити відслідковувати та описувати процес і результати експерименту щодо впровадження інновацій, а також уміло використовувати отримані результати в подальшій педагогічній практиці.

Управління навчально-методичною роботою в КЗ «Пологівська гімназія» передбачає реалізацію низки взаємопов'язаних функцій:

- а) аналіз здійснення методичної й інноваційної роботи;
- б) прогнозування й планування методичної та інноваційної діяльності;
- в) організація методичної й інноваційної роботи;
- д) контроль за реалізацією методичної й інноваційної діяльності;
- е) стимулювання участі працівників навчального закладу в методичній та інноваційній роботі;
- ж) корекція та координація процесу здійснення методичної й інноваційної діяльності в освітній установі.

Розподіл функцій управління навчально-методичною роботою в КЗ «Пологівська гімназія» буде розглянуто далі та зведено до табл. 2.2. Визначення та опис цих функцій у подальшій роботі є важливими для розуміння батьками специфіки й обсягу їхньої участі в управлінні закладом загальної середньої освіти.

Внутрішкільна навчально-методична робота постає як одна з ключових ланок єдиної системи безперервної освіти педагогів і підвищення їхньої професійної кваліфікації. В умовах зміни парадигми освіти методичну роботу в КЗ «Пологівська гімназія» доцільно розглядати як процес цілеспрямованої трансформації внутрішніх умов розвитку освітньої установи у відповідь на зміни зовнішніх умов функціонування системи освіти. Основною метою методичної роботи за таких умов є постійне оновлення спектра якісних освітніх послуг відповідно до запитів держави та суспільства.

Розподіл функцій управління навчально-методичною роботою  
в КЗ «Пологівська гімназія»

Функції управління навчально-методичною роботою	Відповідальні
Визначення стратегічних напрямків навчально-методичної роботи	Педагогічна рада, директор
Призначення відповідальних за керування процесом навчання педагогів, розподіл між ними обов'язків	Директор
Розробка прогнозу потреб кадрів у навчанні відповідно до основних змін, які передбачаються в діяльності школи	Директор, заступник директора з навчальної роботи
Висновок договорів про навчання педагогів	Директор
Планування витрат на навчання	Директор
Винагорода співробітників, представлених до заохочення за високі результати в навчанні й в організації науково-методичної роботи	Директор
Керування реалізацією обраної стратегії й контролю якості навчально-методичної роботи	Заступник директора з навчальної роботи
Керівництво процесом навчання вчителів	Заступник директора з навчальної роботи, керівники МО
Сприяння адаптації молодих фахівців, призначення наставництва	Заступник директора з навчальної роботи, керівники МО
Оцінка ефективності діючої в ліцеї системи науково-методичної роботи на основі аналізу, представленого заступником директори по навчально-виховній роботі	Директор

Отже, методичну роботу доцільно розглядати як цілеспрямовану діяльність, за допомогою якої педагогічний колектив здатний адаптувати систему освітніх послуг відповідно до запитів суспільства та актуальних освітніх потреб. У межах діяльнісного підходу методична робота ґрунтується на ключовій ідеї — поширенні

педагогічного досвіду, що виявляється у підвищенні результативності освітніх послуг і забезпеченні якісних навчальних досягнень учнів.

Стосовно окремого педагога методична служба виконує комплекс важливих функцій, що сприяють як професійному становленню, так і подальшому розвитку вчителя. До таких функцій належать:

- отримання й закріплення статусу вчителя;
- забезпечення професійного самозбереження;
- підвищення конкурентоспроможності фахівця;
- стимулювання професійного розвитку;
- створення умов для самореалізації;
- сприяння у вирішенні професійних і особистісних проблем;
- формування позитивного ставлення до праці і задоволення від виконання професійних обов'язків.

Відповідно до цих функцій визначаються й основні завдання методичної роботи. Серед них:

1. підвищення професіоналізму та загальної культурної освіченості вчителя;
2. стимулювання службової та суспільної активності;
3. регулярне оновлення й удосконалення знань у сфері навчальних дисциплін;
4. удосконалення педагогічної й методичної майстерності на основі ідей педагогів-новаторів;
5. оптимізація методів і стилю взаємодії з учнями;
6. підвищення ефективності організації творчої, активної, самостійної діяльності учнів;
7. формування вмінь та навичок аналізу й самооцінки власної педагогічної діяльності;
8. залучення вчителів до навчально-дослідницької роботи.

Структура методичної роботи включає кілька обов'язкових елементів, серед яких:

- діагностика утруднень у професійній діяльності;
- навчання педагогічних кадрів;
- упровадження нових методик і технологій;

- узагальнення й тиражування результатів професійної діяльності;
- аналіз ефективності застосованих технологій навчання.

Для досягнення цілей і завдань методичної служби в КЗ «Пологівська гімназія» керівником має бути створений комплекс організаційно-педагогічних умов. До них належать:

1. складання навчального плану, який забезпечує фундаментальність засвоєння основних дисциплін і досягнення освітнього стандарту;
2. формування структури методичної служби;
3. діяльність методичних об'єднань відповідно до чітких планів і методичної теми школи;
4. забезпечення різноманіття форм методичної діяльності як умови її ефективності;
5. реалізація системи роботи, спрямованої на збереження здоров'я та формування здорового способу життя;
6. удосконалення матеріально-технічної бази навчальних кабінетів;
7. забезпечення науково-методичного та діагностичного характеру навчально-виховного процесу в ліцеї.

Відповідно до визначених завдань методичної служби в ліцеї можна окреслити кілька провідних напрямів її діяльності:

- підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, розвиток педагогічної майстерності та формування категорійності;
- системна робота з молодими фахівцями;
- організація й проведення науково-дослідної роботи вчителів;
- удосконалення методичної діяльності.

Важливим показником якісно нового етапу у формуванні особистості педагога є поява потреби в причетності та належності до професійної спільноти. На рівні навчально-методичної роботи це проявляється у прагненні вчителя узгодити тему власного професійного або наукового дослідження з основними напрямами розвитку школи. Таким чином, методичні інтереси педагогів інтегруються в інноваційну чи експериментальну діяльність усього педагогічного колективу. Цілком закономірним є те, що вчитель очікує визнання власних ідей, підходів і

результатів, що у сфері методичної роботи реалізується через створення проєктів, які відповідають пріоритетним напрямам розвитку школи і містять оригінальні ідеї, здатні збагатити педагогічний досвід колег.



Рис. 2.1 Схема замкнутого циклу «Колба»

У процесі професійного зростання педагог постає як активний суб'єкт діяльності у двох взаємодоповнювальних напрямках: пошуку нових ідей та здобуття нових знань і, водночас, генерування власних педагогічних ідей та перевірки їх дієвості на практиці. Засобами професійного розвитку виступають навчання, спілкування, самоосвіта та практична діяльність, які разом утворюють замкнутий цикл професійного становлення педагога, відомий як «Цикл Колба» (рис. 2.1).

З метою оптимального використання зазначених джерел професійного розвитку методична служба КЗ «Пологівська гімназія» пропонує педагогам широкий спектр видів і форм роботи, водночас залишаючи право їх вільного вибору за кожним учителем (Додаток А).

Під функціональним складом управління процесом навчання розуміємо сукупність взаємопов'язаних інформаційно-аналітичної, планово-прогностичної, організаційно-виконавчої, контрольної-діагностичної та регулятивно-корективної

функцій. Узгодженість, взаємозв'язок та послідовність їх реалізації формують цілісний управлінський цикл.

### 1. Інформаційно-аналітична функція.

У межах цієї функції процес управління розглядається як послідовність конкретних дій. Насамперед необхідно визначити предмет, складові й зміст об'єкта аналізу.

Предмет аналізу може бути окреслено, зокрема, в таких напрямках:

- організація навчально-виховного процесу;
- якість знань учнів з окремих навчальних предметів;
- формування системних знань з математики;
- реалізація та регуляція принципів навчання на уроці;
- діяльність учителя щодо вдосконалення уроку.

Далі здійснюється структурно-функціональний опис предмета аналізу. Наприклад, якщо об'єктом аналізу є організація освітнього процесу, то до його структурних складових можна віднести: розподіл навчального навантаження між членами педагогічного колективу; тарифікацію; складання розкладу занять; розподіл навчальних кабінетів; розроблення календарних планів; графіків контрольних робіт, тематичних і підсумкових заліків; організацію та якість проведення заміни уроків. Важливо також проаналізувати причинно-наслідкові зв'язки за схемою: «явище – причина – умова – наслідок».

Структура інформаційно-аналітичної функції включає такі компоненти:

- збирання інформації про стан освітнього процесу та аналіз якості цієї інформації;
- планування збору інформації й планування процедур її аналізу;
- організація збору даних і організація аналітичної діяльності;
- контроль за процесом збирання інформації, а також за ходом і результатами аналітичної роботи;
- корекція у збиранні та плануванні інформації, а також у контролі інформаційно-аналітичної діяльності.

### 2. Планово-прогностична функція охоплює три основні складові:

1. перспективне прогнозування розвитку освітнього процесу;
2. стратегічне планування діяльності навчального закладу;
3. поточне планування, що забезпечує реалізацію стратегічних завдань у

щоденній практиці.

**3. Організаційно-виконавська функція** покликана дати відповіді на низку запитань, що забезпечують чіткість і впорядкованість управлінських дій: «Що саме і з якою метою проводимо? Коли й де відбувається захід? Хто відповідає за його організацію та виконання? У взаємодії з ким здійснюється діяльність? Хто залучається до організації? Який конкретний план проведення заходу? Коли, де й з ким підбиваються підсумки реалізованого заходу?».

**4. Контрольно-діагностична функція** спрямована на визначення та уточнення стану освітнього процесу. Вона включає:

- вивчення попереднього, орієнтовного діагнозу;
- установлення уточнюючого діагнозу із застосуванням комплексу діагностичних методів;
- отримання установчого (остаточного) діагнозу в результаті узагальнення зібраних даних та їх зіставлення з нормативними показниками.

**5. Регулятивно-корегувальна функція** забезпечує узгодженість між ключовими управлінськими діями:

- планування поєднується з регулюванням та аналізом;
- організація пов'язується з регулюванням і плануванням;
- контроль передбачає регулювання організації, планування й аналізу.

Тобто, кожен із зазначених компонентів управління перебуває у взаємодії з іншими й коригується відповідно до отриманих результатів.

Під організаційними функціями управління дослідники розуміють не лише зовнішню форму узгодженої діяльності суб'єкта й об'єктів управління, а й її цільову спрямованість, змістовне наповнення та операційно-процесуальний характер цієї діяльності [86].

Усі описані вище функції мають бути реалізовані й у роботі, пов'язаній із залученням батьків до управління діяльністю гімназії. Безперечно, кожна функція набуває певної модифікації, зміст якої враховує рівень педагогічної підготовки та життєвий досвід батьків. Водночас їх сукупна реалізація дає можливість сформуванню такого змісту управлінського процесу, який забезпечить найбільш ефективну організацію залучення батьківської громадськості до управління освітнім процесом

у ліцеї.

## **Висновки до розділу 2**

**1.** Концептуальні засади Нової української школи спонукають педагогів до опанування двох ключових новацій – компетентнісної парадигми освіти та педагогіки партнерства, що ґрунтується на якісно новому рівні взаємин між учителями, учнями, їхніми батьками та громадськими організаціями. Педагогіка партнерства передбачає, що вчителі, учні й батьки виступають суб'єктами спільної діяльності, які мають спільні цілі та прагнення, є добровільними й зацікавленими партнерами, рівноправними учасниками освітнього процесу, відповідальними за його результати. Актуальність означеної проблематики зумовлює необхідність оновлення змісту й форм реалізації ідей та принципів педагогіки партнерства з метою створення ефективного інноваційного середовища як бази для побудови індивідуальної освітньої траєкторії кожної дитини.

**2.** У процесі впровадження принципів педагогіки партнерства кожен учитель має пам'ятати, що шкільне освітнє середовище – це простір дитинства, який вибудовується на засадах рівності, співрозвитку та прийняття. Переосмислення ролі педагога потребує оновлення професійного мислення й цілеспрямованого руху в напрямі особистісного й професійного зростання, а саме: постійного самоаналізу власної педагогічної діяльності; орієнтації на самоосвіту і саморозвиток; систематичного відстеження результативності своєї роботи через засоби моніторингу та самомоніторингу професійних досягнень.

**3.** Педагогічне спілкування вчителя й учня як керований процес особистісного становлення школяра інтегрує комунікативну, інтерактивну та перцептивну складові. Перцептивний аспект характеризує здатність педагога адекватно, неупереджено й точно сприймати особистісні якості та конкретні вчинки учнів, тонко відчувати їхні мотиви й переживання, розуміти індивідуальні й вікові особливості. Інтерактивна складова комунікативної компетентності вчителя проявляється у виборі способів і прийомів виховного впливу, у тактиці та стратегії організації педагогічної взаємодії. Комунікативний аспект педагогічного

спілкування відображає інформаційно-сміслову сторону взаємодії – здатність учителя чітко, грамотно й зрозуміло висловлювати свої думки та почуття, володіти лексичним багатством мови, вербальними й невербальними засобами інформаційного впливу на учнів.

4. Аналіз реалізації управлінських функцій в освітньому процесі КЗ «Пологівська гімназія» дав змогу виявити низку проблем в організації управління. Зокрема, не всі вчителі змогли на високому рівні підготувати учнів до участі в олімпіадах і написанні творчих робіт; не всі педагоги систематично використовують новітні методи викладання та інтерактивні технології; протягом року вчителями ліцею не було підготовлено та видано друкованих методичних матеріалів; недостатньо часу приділяється самоосвіті; не налагоджено належним чином роботу з молодими вчителями. Серед чинників, що ускладнюють професійну діяльність педагога, варто назвати брак часу на творчу роботу; недостатньо вміле використання різних методик навчання; труднощі з відмовою від традиційного пояснювально-ілюстративного типу навчання; складність у пошуку та доборі дидактичного матеріалу; недостатню увагу до підтримки молодого педагога.

5. На основі аналізу управління освітнім процесом були охарактеризовані основні управлінські функції, що реалізуються у КЗ «Пологівська гімназія»: інформаційно-аналітична, планово-прогностична, організаційно-виконавча, контрольна-діагностична й регулятивно-корективна. Сукупність цих функцій має бути повною мірою відображена в роботі із залучення батьків до управління ліцеєм. Кожна з них потребує певної змістової корекції з урахуванням рівня педагогічної підготовки та особистого досвіду батьків, однак саме їх комплексна реалізація дасть змогу сформувати такий зміст управлінського процесу, який забезпечить максимально ефективно залучення батьківської громадськості до управління освітнім процесом у гімназії.

## РОЗДІЛ 3

### МОДЕЛЬ УПРАВЛІННЯ ОСВІТНІМ ПРОЦЕСОМ КЗ «ПОЛОГІВСЬКА ГІМНАЗІЯ» НА ПІДСТАВІ ЗАЛУЧЕННЯ БАТЬКІВСЬКОЇ ГРОМАДСЬКОСТІ ТА ЇЇ ЕКСПЕРТНЕ ОЦІНЮВАННЯ

#### 3.1. Розробка моделі та організації включення батьків в управління КЗ «Пологівська гімназія»

Включення батьків у управління закладом загальної середньої освіти становить собою складну соціальну систему, що характеризується багатокомпонентністю та розгалуженою системою внутрішніх і зовнішніх зв'язків. Дослідження особливостей її функціонування, визначення властивостей і прогнозування можливих сценаріїв подальшого розвитку стає можливим завдяки використанню методів моделювання — одного з ключових засобів пізнання та управління соціальними системами. Застосування моделювання у нашому випадку передбачає побудову структурно-функціональної моделі процесу залучення батьків.

Як уже зазначалося раніше, включення батьків у процес управління закладом загальної середньої освіти здійснюється через створення та забезпечення організаційно-педагогічних умов. Під такими умовами розуміємо сукупність ситуацій, процесів і обставин, які формуються у закладі освіти та дають змогу батькам розвивати й ефективно реалізовувати власну суб'єктну позицію у сфері управління. До основних організаційно-педагогічних умов належать:

1. зацікавлене й підтримувальне ставлення адміністрації школи до участі батьків в управлінні;
2. визнання значущості батьківської участі для ефективного функціонування й розвитку ліцею;
3. розвиток інформаційної системи, що забезпечує батькам доступ до своєчасної, достовірної та релевантної інформації, необхідної для обґрунтованого ухвалення рішень;
4. створення та розвиток органів батьківського співуправління;

5. попереднє з'ясування позиції більшості батьків у процесі ухвалення стратегічно важливих рішень;
6. організація спеціального навчання членів органів батьківського співуправління основам управління закладом загальної середньої освіти.

Моделювання, як засіб дослідження, розглядається у науковій літературі як «відтворення характеристик певного об'єкта на іншому об'єкті, спеціально створеному для його вивчення» [42, с. 333]. Інструментом такого пізнання є модель — система елементів, яка репрезентує окремі сторони, функції та взаємозв'язки досліджуваного об'єкта. Відповідно до цього одним із ключових завдань нашого дослідження стала розробка моделі включення батьків у управління закладом загальної середньої освіти. Побудова такої моделі надає дослідженню випереджального характеру, оскільки дозволяє спрогнозувати динаміку процесів до їхнього фактичного впровадження в педагогічну практику.

На підставі аналізу відповідних наукових джерел можна дійти висновку, що модель включення батьків у управління закладом загальної середньої освіти має складатися з п'яти взаємодоповнювальних компонентів:

1. **цільового,**
2. **структурного,**
3. **змістовного,**
4. **процесуального,**
5. **результативного.**

Стан кожного з цих компонентів та характер їх взаємодії визначаються впливом системоутворюючого фактора. У розробленій нами моделі роль такого фактора відіграє **комунікація**. У широкому розумінні комунікація — це обмін інформацією між індивідами, опосередкований загальною системою символів [38]. У теорії управління комунікація розглядається як «обмін інформацією, на основі якого керівник одержує інформацію, необхідну для прийняття ефективних рішень і доводить ухвалені рішення до працівників організації» [49, с. 163].

У контексті системи включення батьків у управління закладом загальної середньої освіти комунікація виступає як процес взаємного інформування, що забезпечує можливість батьків брати участь у виробленні та ухваленні

управлінських рішень. Саме ця властивість комунікації дає підстави розглядати її як системоутворюючий фактор у запропонованій нами моделі.

Схематичне зображення моделі включення батьків в управління закладом загальної середньої освіти подано на рис. 3.1. Надалі розглянемо кожен компонент цієї моделі детальніше, враховуючи положення Статуту КЗ «Пологівська гімназія» щодо залучення батьківської громадськості до управлінської діяльності ліцею (Додаток Б).

**Цільовий компонент моделі** охоплює мету включення батьків в управління закладом загальної середньої освіти. У межах моделі ця мета трактується як прогнозований і бажаний результат, досягнення якого спрямовує діяльність керівної системи загалом. Фактично йдеться про той орієнтир, що визначає зміст, характер і послідовність управлінських дій, забезпечуючи цілеспрямованість процесу залучення батьків. Саме через окреслення мети відбувається узгодження очікувань педагогічного колективу, адміністрації та батьківської громадськості щодо їхньої участі в прийнятті управлінських рішень, формуються пріоритети й критерії результативності такої взаємодії.

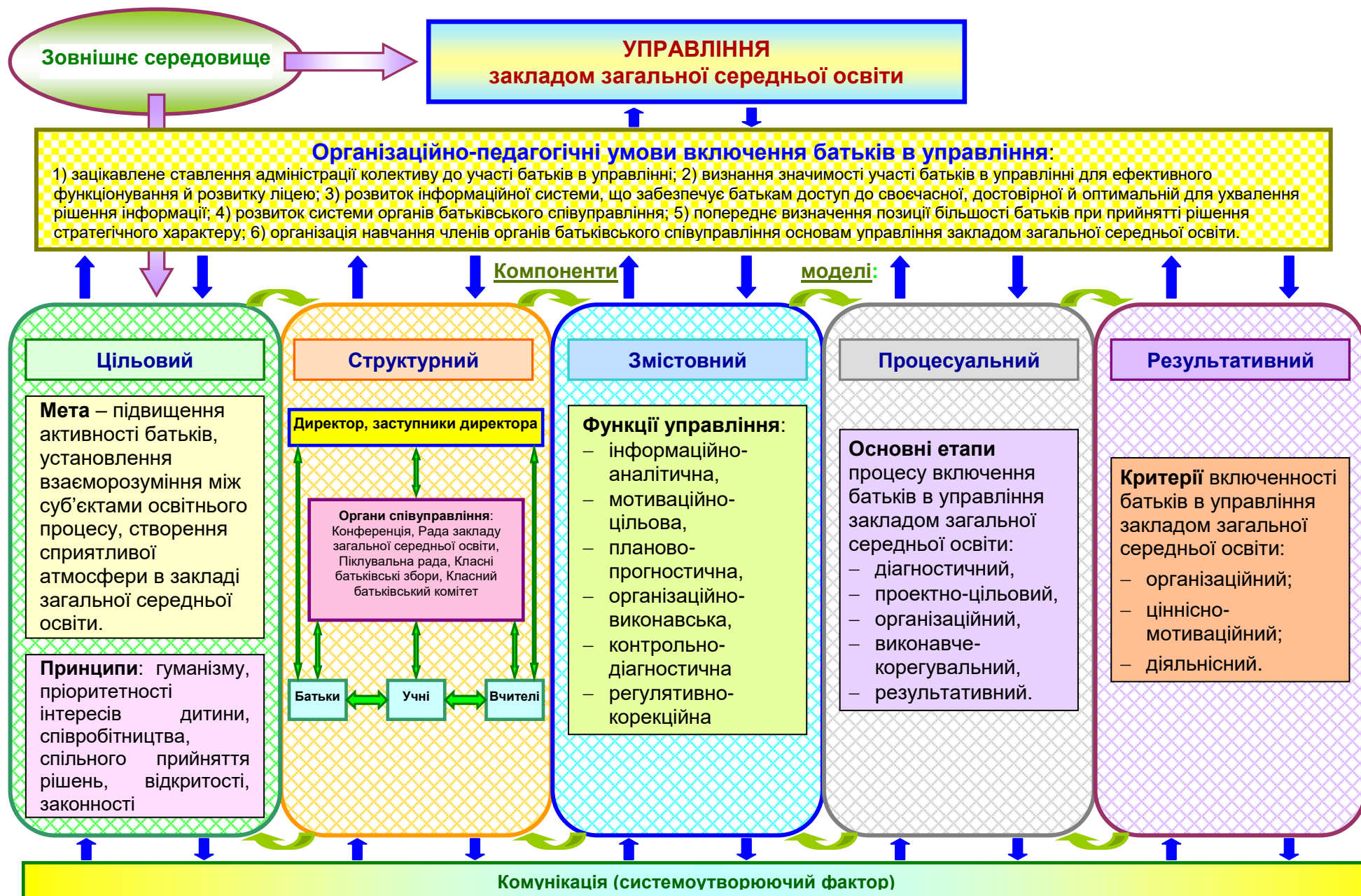


Рис 3.1. Модель включення батьків в управління закладом загальної середньої освіти

Водночас ми усвідомлюємо, що мета та фактично отриманий результат не можуть бути ототожнені, адже мета відображає орієнтир діяльності, тоді як результат є наслідком реалізованих управлінських дій та умов. **Мета** виступає ключовим елементом системи включення батьків в управління закладом загальної середньої освіти, визначаючи її організаційну структуру, зміст діяльності та критерії ефективності.

Основною метою залучення батьків до управління закладом загальної середньої освіти є підвищення рівня їхньої активності, встановлення взаєморозуміння між усіма суб'єктами освітнього процесу та створення сприятливої, підтримувальної атмосфери в закладі освіти. Досягнення цієї мети ґрунтується на певних принципах, які забезпечують узгодженість і прогнозованість управлінської діяльності. Під принципами управління освітніми системами розуміють «основні керівні положення, на які орієнтується менеджер у процесі управління школою» [39, с. 107].

Відповідно до теоретико-методологічних засад дослідження, а також з урахуванням результатів опитувань, було визначено низку принципів, що забезпечують ефективність включення батьків у процес управління. До таких принципів належать: **гуманізм, пріоритетність інтересів дитини, співробітництво, спільне прийняття рішень, відкритість, законність.**

### **Структурний компонент моделі**

Основні взаємозв'язки між суб'єктами включення батьків в управління закладом загальної середньої освіти знаходять відображення у структурному компоненті моделі. Під **організаційною структурою** розуміємо цілісну систему «керуючої та керованої підсистем, а також інших складових, що перебувають у взаємодії та впорядковані відповідно до місця цих елементів у процесі управління» [95, с. 47].

У сучасній теорії управління розрізняють два основні типи організаційних структур, вибір яких визначається цілями й завданнями організації, а також впливом внутрішніх і зовнішніх чинників [49]:

1. **Бюрократична організаційна структура** (та її різновиди — дивізіональні структури). Її ознаками є чіткий розподіл праці, ієрархічність рівнів управління, домінування формальних правил, процедур і стандартів.
2. **Адаптивна (органічна) організаційна структура** (та її варіанти — проєктна, матрична). Вона зорієнтована на гнучкість, швидку адаптацію до змін зовнішнього середовища та можливість оперативної модифікації функціональних зв'язків.

Підкреслимо, що у контексті включення батьків у управління закладом освіти використання бюрократичної структури є недоцільним. По-перше, побудова жорстких ієрархічних відносин із батьками, які не належать до штату закладу, є практично нереалістичною. По-друге, формалізація управлінських процедур та розроблення нормативних правил для батьківських органів ускладнюється їхнім особливим статусом і добровільністю участі. Тому взаємодія з батьками потребує **гнучких, адаптивних та неієрархічних підходів**, які враховують специфіку їхньої ролі в освітній організації.

Аналіз структурного компонента моделі потребує чіткого визначення керуючої й керованої систем. У традиційній термінології суб'єктом управління виступає адміністрація закладу загальної середньої освіти, а об'єктом — педагоги, учні та їхні батьки. Однак у нашому дослідженні ми, слідом за А. Н. Орловим [54], застосовуємо ці поняття лише як інструмент опису **рольової структури**, визнаючи, що фактично йдеться про взаємодію **двох суб'єктів**, кожен із яких має активну позицію та здатність до цілеспрямованої діяльності.

Включення батьків здійснюється **опосередковано** — через створення сприятливих умов, що надають батькам широкий спектр варіантів самовизначення: вибір напрямів діяльності, форм взаємодії, змістових аспектів участі. Таким чином, вони отримують значний ступінь свободи як у визначенні власної участі, так і у виборі способів впливу на прийняття рішень.

Структуру взаємодії між адміністрацією, педагогами, учнями та батьками в процесі включення батьків у управління закладом загальної середньої освіти можна представити схематично (рис. 3.2).

### **Змістовний компонент моделі**

Змістовний компонент моделі представлений **комплексом функцій управління**, які забезпечують реалізацію процесу залучення батьків. У науковій літературі існують різні трактування поняття «функції управління», однак найпоширенішим є визначення, за яким функції управління розглядаються як такі види управлінської діяльності, що послідовно змінюють один одного в межах управлінського циклу.

На сучасному етапі теорія управління пропонує широку й диференційовану класифікацію функцій, на базі яких і формується змістовне наповнення управління освітнім закладом.

Неоднозначність у визначенні функцій у теорії управління, природно, відбивається й на різних підходах до класифікації функцій управління освітніми системами. Так, низка авторів виокремлює функції **планування, організації, керівництва та контролю** [83]. Інші дослідники, розглядаючи управління педагогічним процесом, зокрема А. Н. Орлов, наголошують на функціях **планування, ухвалення рішень, організації, контролю й регулювання** [54].

У нашому дослідженні ми спираємося на класифікацію функцій, запропоновану П. І. Третьяковим [82], яка, на нашу думку, повною мірою враховує специфіку управління освітньою установою та, зокрема, процес залучення батьків до управління. До таких функцій належать: **інформаційно-аналітична, мотиваційно-цільова, планово-прогностична, організаційно-виконавська, контрольна-діагностична та регулятивно-корекційна**. Усі вони є взаємопов'язаними елементами єдиного управлінського циклу, хоча водночас становлять самостійні різновиди управлінської діяльності.

---

### **Інформаційно-аналітична функція**

Система інформаційно-аналітичної діяльності є одним із ключових інструментів управління. Як уже зазначалося вище, ефективне управління унеможливлене без ґрунтовної інформаційної складової. Недаремно підкреслюється, що «управління – це насамперед інформаційна взаємодія між суб'єктом і об'єктом управління» [5, с. 83].

У контексті включення батьків до управління адміністрація закладу має визначити:

- \*яка саме інформація є необхідною;
- \*які джерела її отримання;
- \*хто, яким чином та з якою періодичністю буде її збирати, аналізувати, зберігати та передавати;

*як забезпечується зворотний зв'язок між керуючою та керованою системами.*

Особливо важливою є інформація про:

- матеріально-технічне забезпечення педагогічного процесу;
- нормативно-правовий супровід освітньої діяльності;
- зміст та організацію навчання;
- якість освітніх результатів і виховної роботи тощо.

Основними джерелами інформації виступають офіційні документи, звіти школи, результати опитувань та анкетування, дані класних журналів, роботи учнів тощо.

Просте накопичення інформації, однак, не забезпечує ефективності управління; необхідним є її аналіз. Як слушно зауважено: «Тільки на основі глибокого, всебічного вивчення вихідних даних можна прийняти обґрунтоване, а отже, здійсненне рішення» [5, с. 29]. Завдяки аналізу інформації формуються узагальнені відомості, що становлять основу управлінських рішень.

Очевидно, відповідальність за збір, обробку й збереження інформації покладається на адміністрацію закладу. Водночас своєчасне надання батьками необхідних даних є ключовою умовою ефективності ухвалюваних рішень, що безпосередньо стосується їхньої участі в управлінні.

### **Мотиваційно-цільова функція**

Сутність мотиваційно-цільової функції полягає у визначенні цілей управління, з'ясуванні потреб керованої системи та способів їх задоволення. У процесі залучення батьків адміністрація повинна чітко відповісти на запитання:

- який результат має бути досягнутий;
- навіщо школі потрібна участь батьків;
- яким буде характер взаємодії між школою й батьківською громадою.

Цілі, що стосуються включення батьків, повинні узгоджуватися з місією закладу освіти, адже саме місія задає загальну стратегічну спрямованість діяльності. На нашу думку, ключовою метою є створення сприятливої атмосфери в закладі освіти, налагодження конструктивної співпраці родини й школи та активізація участі батьків у розвитку установи.

Мотивація розглядається як спонукання до діяльності, що базується на переконаннях, потребах, ідеалах, інтересах, прагненнях і самооцінці людини [94]. Визначення цілей управління неможливе без аналізу мотиваційних чинників самих батьків. Врахування подвійного напрямку зв'язку між цілями й мотивами є принциповим:

1. у першому випадку **ціль формує мотив**;
2. у другому — **мотив трансформується в ціль** [82, с. 104].

Отже, одним із базових завдань керуючої системи є створення умов для задоволення потреб керованої системи.

### **Планово-прогностична функція**

Планово-прогностична функція передбачає розроблення програми досягнення поставлених цілей. На основі інформаційного аналізу здійснюється прогноз можливостей включення батьків до управління, визначаються форми, методи, засоби організації взаємодії та оформлюється план заходів.

З огляду на потребу системності доцільною є розробка **комплексно-цільової програми**, яка міститиме:

—	цілі	та	завдання;
—	строки		виконання;
—	відповідальних		осіб;
—	форми	інформаційного	супроводу;
— показники досягнення результатів.			

### **Організаційно-виконавська функція**

Організаційно-виконавська функція характеризує діяльність суб'єкта управління щодо формування та регулювання структур, що забезпечують ефективне досягнення поставлених цілей. Йдеться про налагодження взаємодії між учасниками управлінського процесу та створення організаційних умов, найбільш відповідних

внутрішнім і зовнішнім чинникам. Вибір методів організаційно-виконавської діяльності має враховувати специфіку взаємодії керуючої та керованої систем.

### **Контрольно-діагностична функція**

У процесі включення батьків до управління контрольно-діагностична функція набуває особливої ваги. Об'єктом контролю є не діяльність батьків, а **стан організаційно-педагогічних умов**, що повинні забезпечувати можливість їхньої результативної участі.

Діагностика включає вивчення:

- рівня задоволеності батьків співуправлінською діяльністю;
- атмосфери в органах батьківського співуправління;
- характеру взаємин між учасниками.

Ці дані дозволяють оцінити глибину реального включення батьків в управління.

### **Регулятивно-корекційна функція**

Регулятивно-корекційна функція полягає у внесенні змін у процес управління з метою підтримання системи на запрограмованому рівні [82]. Результати діагностики ступеня включеності батьків виступають підставою для корекції діяльності керуючої системи, тобто управління набуває адаптивного, гнучкого характеру.

### **Процесуальний компонент моделі**

Процесуальний компонент охоплює основні етапи включення батьків до управління:

1. **діагностичний;**
2. **проектно-цільовий;**
3. **організаційний;**
4. **виконавче-корекційний;**
5. **результативний.**

Такий поділ відображає логіку й послідовність роботи, оптимально відповідає реальним управлінським процесам і, на нашу думку, є достатнім та найбільш доцільним для моделювання.

Основні критерії й показники включеності батьків в управління представлені в результативному компоненті моделі (табл. 3.1).

Таблиця 3.1

Критерії й показники включеності батьків у управління  
закладом загальної середньої освіти

№ пор.	Критерії	Показники
1	2	3
1.	Організаційний	- забезпеченість діяльності органів співуправління нормативною базою; - чіткість розподілу функцій між органами співуправління.

Продовження таблиці 3.1

1	2	3
2.	Ціннісно-мотиваційний	- ставлення батьків до освіти своїх дітей і до участі в управлінні закладом загальної середньої освіти; - психологічна атмосфера в колективі органа співуправління; - згуртованість членів органа співуправління; - задоволеність батьків результатами діяльності загальноосвітньої установи; - задоволеність батьків діяльністю органів співуправління.
3.	Діяльнісний	- частка батьків, що бере участь у прийнятті рішень; - ініціативність батьків, спрямована на вдосконалювання освітнього процесу; - частка батьків, що бере участь у батьківських зборах і позашкільних заходах.

Орієнтація на ідеї синергетики, визнання нелінійності сучасного світу, його багатоваріантності та непередбачуваності об'єктивно спонукають до необхідності врахування ризиків, з якими може зіткнутися адміністрація в процесі включення батьків в управління закладом загальної середньої освіти. Усвідомлення таких ризиків, їх завчасне виявлення й аналіз виступають важливою умовою успішності й результативності цього процесу.

Поняття ризику в широкому значенні трактується як можливість виникнення обставин, які зумовлюють невизначеність або неможливість досягнення очікуваних результатів за умови реалізації визначених цілей; у вузькому розумінні під ризиком розуміють те, що піддається кількісній оцінці ймовірності зазнати збитків або втратити потенційну вигоду [73]. Поняття «ризик» завжди містить певну частку невизначеності, пов'язаної з неможливістю точно передбачити зміну умов діяльності, виникнення форс-мажорних обставин, отримання несподіваних результатів тощо. У цьому сенсі ризик може розглядатися як «подія, яка може відбутися в умовах невизначеності з деякою ймовірністю» і яка може принести прибуток, збиток або нульовий результат [47, с. 590].

Існує значна кількість видів ризику, які класифікуються за різними підставами, зокрема за одностипними причинами їх виникнення. За сферами прояву виділяють економічні, політичні, соціальні, екологічні та нормативно-законодавчі ризики; за ступенем можливих збитків або небезпеки – часткові, припустимі, критичні, катастрофічні ризики [47]; за джерелом виникнення – зовнішні й внутрішні ризики; за можливістю уникнення втрат – переборні й непереборні [44] тощо. Спираючись на ці підходи, окреслимо ті види ризиків, що можуть виникати безпосередньо в процесі включення батьків в управління закладом загальної середньої освіти.

### **1. Стратегічний ризик.**

Походження стратегічного ризику зумовлюється такими чинниками, як політичні трансформації, зміни в законодавстві, розбіжності між інтересами батьківської спільноти й адміністрації закладу, а також державне втручання (з боку органів управління освітою) в організацію й забезпечення процесу залучення батьків до управління школою. Як видно, йдеться насамперед про фактори, на які адміністрація загальноосвітньої установи практично не має прямого впливу, але які можуть істотно змінювати зовнішні умови реалізації обраної стратегії.

### **2. Проектний і програмний ризик.**

Сучасне управління неможливе без проектної діяльності, яка стає важливою складовою роботи всіх суб'єктів освітнього процесу. Реалізація будь-якого проекту, а тим паче спільного – за участі адміністрації, педагогів, батьків і учнів – потребує

значних ресурсів: часу, зусиль, фінансів. У літературі виділяється низка причин, через які проєкт або програма можуть виявитися невдалими [92]: нечітке формулювання цілей і завдань; недостатньо якісне попереднє планування; нереалістичність очікуваних результатів; неадекватний або випадковий добір кадрів, відповідальних за реалізацію; неефективна комунікація тощо. Ігнорування ймовірних збоїв у ході реалізації проєкту, недооцінка ризиків або відсутність механізмів їх попередження можуть призвести до провалу проєкту, що неминуче позначиться на репутації закладу та рівні довіри до нього з боку батьків.

### 3. Ризик втрати репутації.

Репутація загальноосвітньої установи є інтегрованим результатом оцінок і думок усіх зацікавлених суб'єктів – педагогів, батьків, учнів, представників засобів масової інформації, фахівців органів управління освітою, керівників інших закладів тощо. Позитивна репутація сприяє збереженню та посиленню позицій школи в конкурентному середовищі, допомагає залучати кваліфікованих педагогів і вмотивованих учнів, вибудовувати продуктивні взаємини з органами управління освітою.

У процесі включення батьків у управління ризик втрати репутації може виникати як унаслідок внутрішніх, так і зовнішніх чинників. До **внутрішніх** належить діяльність самої адміністрації: формальне ставлення до системи співуправління; викривлення інформації про роботу органів співуправління або свідоме надання недостовірних даних; відсутність реальних механізмів впливу батьків на прийняття управлінських рішень тощо. До **зовнішніх** чинників належать дії громадських організацій, конкурентних освітніх закладів, самих батьків, учнів, засобів масової інформації, здатних формувати суспільну думку.

### 4. Операційний ризик.

Під операційним ризиком розуміють «ризик втрат у результаті неправильної дії або припинення виконання внутрішніх операційних процесів, неправильної поведінки людей і нестабільного функціонування систем компанії» [92, с. 69]. У цю категорію потрапляє широкий спектр ризиків, що охоплюють адекватність управління, якість діяльності адміністрації, наявність помилок, недостатній контроль, недосконалість інформаційно-комунікаційних систем, складність взаємин між учасниками

освітнього процесу. Саме щодо операційних ризиків є слушним твердження про те, що незначні на перший погляд дії можуть мати масштабні наслідки.

Можливі наслідки недооцінки операційного ризику можна проілюструвати кількома прикладами. Так, **неприйняття учасниками освітнього процесу рішень органів загальношкільного співуправління** може мати місце, якщо:

- рішення Ради загальноосвітньої установи або іншого органу співуправління ухвалюються без попереднього обговорення на рівні класних колективів чи педагогічного колективу;
- учасники освітнього процесу не отримують достатньої інформації про причини та обґрунтування того чи іншого рішення;
- ухвалені рішення суперечить усталеним традиціям і нормам закладу тощо.

**Прийняття окремими батьками позиції керівника закладу**, надмірне втручання в педагогічну діяльність учителів чи управлінські дії адміністрації, а також конфлікти на цьому ґрунті можуть виникати через недостатню роз'яснювальну роботу серед батьків, відсутність чіткого розподілу прав і обов'язків між батьками, педагогами й адміністрацією.

**Небажання батьків брати участь у діяльності органів співуправління** може бути пов'язане з непродуманим режимом роботи цих органів (без урахування зайнятості батьків), відсутністю чіткої регламентації проведення батьківських зборів, засідань Ради закладу, Піклувальної ради тощо, а також з низькою інтенсивністю й формальністю їх діяльності.

Очевидно, що наведений перелік ризиків не є вичерпним, оскільки їх виникнення безпосередньо пов'язане зі специфікою діяльності конкретної освітньої установи, особливостями її внутрішньої структури та системи управління. Водночас принципово важливим є те, що недооцінка або ігнорування потенційних ризиків можуть нівелювати всі зусилля адміністрації, спрямовані на включення батьків до управління закладом загальної середньої освіти.

---

Поетапному досягненню запланованого в моделі результату сприяє розроблена **організація включення батьків в управління закладом загальної середньої освіти.**

Термін «організація» у широкому значенні розуміють як сукупність знань, які можуть бути використані для перетворення економічних ресурсів у товари й послуги. У вузькому значенні організація – це спосіб перетворення речовини, енергії, інформації в процесі виробництва продукції, обробки й переробки матеріалів, складання готових виробів, контролю якості й управління [73]. Різноманіття підходів до розуміння цього поняття відображено в такому тлумаченні: організація (від грец. *techné* – мистецтво, майстерність, уміння, і ...логія) – це сукупність прийомів і способів одержання, обробки або переробки сировини, матеріалів, напівфабрикатів чи виробів, що застосовуються в різних галузях промисловості, будівництві тощо; це також наукова дисципліна, яка розробляє й удосконалює відповідні прийоми та способи. Організаціями (або технологічними процесами) називають також самі операції видобутку, обробки, переробки, транспортування, складування, зберігання, що є основними складовими виробничого процесу. До складу сучасної організації входить і технічний контроль виробництва. Організацією прийнято називати й опис виробничих процесів, інструкції з їх виконання, технологічні правила, вимоги, карти, графіки тощо [9].

Таке розширене трактування поняття «організація» зумовлює появу різних підходів до визначення терміна «організація управління». Під організацією управління розуміють порядок, прийоми, регламент виконання управлінського процесу [73], а також послідовність і комбінацію операцій, що обираються менеджером за критерієм ефективності впливу на об'єкт управління [74].

Так, Г. К. Селевко, аналізуючи поняття «організація внутрішкільного управління», розглядає його як систему «функціонування людських, матеріальних, інформаційних та інших компонентів, що служать для реалізації в школі функцій управління» [69, с. 64]. Таке визначення, на нашу думку, є надто узагальненим і не дає достатньо чіткого уявлення про сутнісні характеристики управлінської організації.

Широке тлумачення понять «організація» і «організація управління» потребує уточнення й конкретизації нашого підходу, зважаючи на те, що йдеться про **гуманітарний** тип організації, яка, на відміну від виробничих технологій, безпосередньо пов'язана з людиною й залежить від людського чинника.

У нашій роботі, слідом за Н. С. Анциперовою, під організацією управління ми розуміємо «науково обґрунтовану, цілеспрямовану взаємодію керівників школи з іншими суб'єктами навчально-виховного процесу, що характеризується строго визначеною послідовністю способів (методів), операцій, які дозволяють одержати стійкий (повторюваний за аналогічних умов) запланований результат при мінімальних витратах сил, засобів, часу» [4, с. 69]. Це визначення відображає основні вимоги, які висуваються до організації загалом:

- **доцільність** – наявність чітко описаних цілей і завдань, на розв'язання яких спрямовано запроєктовані дії;
- **результативність** – формулювання очікуваних результатів;
- **алгоритмічність** – визначення послідовності дій;
- **відтворюваність** – можливість систематичного використання заданого алгоритму дій в управлінському процесі;
- **керованість** – здатність забезпечити планування, організацію, контроль і корекцію дій;
- **проектованість** – створена штучним шляхом організація допускає можливість її подальшого коригування з урахуванням конкретних умов.

Розроблена нами організація включення батьків у управління закладом загальної середньої освіти спирається на ідеї системного, синергетичного й діяльнісного підходів.

**Мета організації** полягає в забезпеченні таких умов, які сприятимуть ефективному та оптимальному включенню батьків у управління закладом загальної середньої освіти.

- Завдання організації** конкретизують цю мету і включають:
- вивчення потреб та інтересів батьків;
  - створення мережі інформаційного обміну;
  - розроблення оптимальної системи органів батьківського співуправління;

- забезпечення участі більшості батьків у прийнятті рішень, що стосуються життєдіяльності закладу;
- мотивацію батьків до активної участі в управлінні школою.

Важливою умовою ефективної реалізації розробленої організації є **добір і використання методів управління**, під якими найчастіше розуміють сукупність прийомів і способів, що забезпечують досягнення поставлених цілей. У теорії управління розрізняють різні групи методів: методи організаційно-стабілізуючого впливу, організаційно-технологічні методи, соціально-психологічні й психологічні методи [37], а також економічні, організаційно-педагогічні, організаційно-розпорядчі й соціально-психологічні [54].

У процесі реалізації організації включення батьків в управління закладом загальної середньої освіти найбільш доцільним є поєднання **соціально-психологічних** та **організаційно-технологічних** методів, а також використання **асоціативних методів колективної розумової діяльності**, що сприяють налагодженню конструктивного діалогу, спільному пошуку рішень і підвищенню залученості батьківської спільноти до управлінських процесів.

Більш повно перелік методів, які можна використовувати в процесі включення батьків у управління закладом загальної середньої освіти, подано в табл. 3.2.

Таблиця 3.2

#### Методи включення батьків у управління закладом загальної середньої освіти

№ пор.	Група	Методи
1	2	3
1	Дослідницькі методи	Тестування, анкетування, бесіда, ранжирування
2	Методи організаційно-стабілізуючого впливу	Оргпроекування
3	Методи організаційно-технологічного впливу	Планові методи, метод цілепокладання, програмні методи

Продовження таблиці 3.2

1	2	3
---	---	---

4	Соціально-психологічні методи	Обмін досвідом, моральне заохочення, обговорення, ціннісне орієнтування, постановка проблем і перспективних цілей, метод соціального регулювання, пропаганди, агітації, психологічна мотивація
5	Психологічні методи	Переконання
6	Навчальні методи	Кейс-стаді
7	Асоціативні методи колективної розумової діяльності	Мозковий штурм, дискусія, полеміка, засідання «круглого столу»

**Методи цілепокладання.** Одним із ключових інструментів цього блоку є процедура побудови «дерева цілей». Оскільки структура батьківського співуправління є складною, багаторівневою та комплексною, доцільно говорити про ієрархію цілей, де цілі нижчого рівня виступають складовими частинами, «підцілями» цілей більш високого рівня, логічно впливають із них і забезпечують їх досягнення. Під час структуризації цілей може бути використано низку ознак їх поділу, зокрема:

- формування субцілей за ознакою відмінності матеріальних результатів діяльності;
- формування субцілей за ознакою відмінності функцій, які виконуються;
- формування субцілей за ознакою часу їх реалізації [37].

Поряд із побудовою «дерева цілей» принципово важливим є визначення ступеня вагомості кожної з виділених субцілей. У подальшому це дає змогу використовувати таку ієрархію як критерій установлення пріоритетів під час реалізації тих чи інших заходів, а також раціонально розподіляти ресурси.

**Плановий метод.** План у цьому контексті виступає інтегрованою схемою координації діяльності всієї функціональної структури системи співуправління. Планування доцільно здійснювати спільно, із залученням тих суб'єктів, які безпосередньо братимуть участь у реалізації запланованих заходів. За такого підходу ураховуються інтереси й потреби всіх учасників співуправління, що, своєю чергою, виконує важливу мотиваційну функцію та підтримує їхню подальшу

активність. План використовується як інструмент узгодження дій різних органів співуправління під час розроблення й прийняття управлінських рішень, слугує основою для послідовної реалізації цілей.

**Методи пропаганди й агітації.** Вони застосовуються для популяризації ідей співуправління, роз'яснення управлінської політики закладу, акцентування уваги на значущості й необхідності участі батьків у прийнятті рішень щодо управління закладом загальної середньої освіти. Через різні форми інформаційного впливу (збори, бесіди, інформаційні бюлетені, оголошення, публічні виступи тощо) формуються позитивне ставлення батьків до співуправління, розуміння його цілей і завдань.

**Мотиваційні методи.** Мотивація розглядається як процес спонукання себе або інших до діяльності, спрямованої на досягнення особистих та/або організаційних цілей [49]. У межах проведеного дослідження одним із ключових методів стимулювання батьків до активної й результативної діяльності є **метод винагороди**. Традиційно розрізняють два типи винагороди – **внутрішню** і **зовнішню**.

Внутрішня винагорода пов'язана безпосередньо зі змістом виконуваної діяльності та визначається самим процесом роботи: вона дає відчуття власної значущості, усвідомлення важливості й потреби виконуваної справи, переживання успіху й досягнення результату, а також забезпечує можливості для спілкування, встановлення дружніх і довірливих стосунків [там само]. Забезпечення внутрішньої винагороди передбачає створення сприятливих умов для діяльності батьків, чітке визначення їхніх завдань, прозорість і зрозумілість очікувань.

Зовнішня винагорода надається з боку організації й у разі включення батьків в управління може набувати форми публічної подяки, відзначення заслуг, урочистого визнання внеску батьків у розвиток закладу, включення їхніх імен до почесних списків, оголошення подяк на зборах тощо. Така форма стимулювання підсилює мотивацію та сприяє подальшій активній участі батьків.

**Метод case-study (кейс-стаді).** Під «кейсом» розуміють опис конкретної проблемної ситуації, що реально виникла в практиці, для якої необхідно запропонувати можливі варіанти розв'язання. Робота з кейсами, як правило,

здійснюється в груповому форматі й передбачає: ознайомлення з умовами ситуації, аналіз проблеми, висунення альтернативних рішень, обговорення їхніх наслідків та підготовку презентації запропонованих рішень [70]. Застосування методу кейс-стаді у роботі з батьками дає можливість моделювати типові й нетипові управлінські ситуації, спільно шукати оптимальні рішення та формувати навички співучасті в управлінні.

**Дискусія.** Цей метод розглядається як організований критичний діалог, процес вільного обговорення проблемних питань. Основною метою дискусії є пошук оптимального рішення через зіставлення різних точок зору, аргументацію позицій, можливість для кожного учасника висловити та відстояти власне бачення тієї чи іншої проблеми [19]. Дискусійні форми роботи сприяють розвитку комунікативної культури батьків, формуванню атмосфери довіри й партнерства, що є важливою умовою успішного співуправління.

---

Розглянемо послідовно основні етапи розробленої організації включення батьків у управління закладом загальної середньої освіти, їх завдання та очікувані результати.

### **Діагностичний етап**

Такий складний і багатовимірний процес, як включення батьків у управління закладом загальної середньої освіти, має обов'язково ґрунтуватися на попередній діагностиці. На цьому етапі важливо:

- виявити освітні запити батьків;
- з'ясувати їхнє розуміння сутності та змісту освітнього процесу;
- визначити питання, що найбільше турбують батьків;
- окреслити їхні інтереси (як у межах шкільного життя, так і поза ним – захоплення, хобі, професійний досвід тощо).

Отримані дані надалі стануть основою для вибудовування взаємодії адміністрації та батьків, орієнтованої на реальні потреби та можливості. Не менш важливо на цьому етапі уточнити ставлення самих батьків до ідеї їх участі в управлінні закладом, виявити їхню мотивацію, готовність, потенційні форми й межі

залучення. Таким чином, адміністрація отримує попередню інформацію про потенційну активність батьків та може окреслити ті напрямки роботи, які потребують особливої уваги.

Для діагностики доцільно використовувати **комплекс методів**, зокрема: тестування, анкетування, індивідуальні та групові бесіди, метод ранжування тощо.

**Критерій успішності реалізації етапу** – охоплення діагностичними процедурами певної (достатньо значної) частини батьків, що забезпечує репрезентативність отриманих даних.

### **Проектно-цільовий етап**

На цьому етапі закладається концептуальна й організаційна основа майбутньої системи батьківського співуправління. Інформація про потреби та інтереси батьків, здобута на діагностичному етапі, співвідноситься із загальними цілями управління закладом. На цій основі:

- визначається місце батьків у загальній системі управління;
- формується структура батьківського співуправління;
- конкретизуються цілі, завдання й функції органів співуправління;
- обираються способи їх формування;
- окреслюються шляхи взаємодії батьків, адміністрації та педагогічного колективу.

Важливо пам'ятати про комплексний характер поняття «мета», яке постає в точці зустрічі **мотиву** (прагнення задовольнити певну потребу) та **засобів** (наявних умов і можливостей). При цьому «мета» і «результат» не є тотожними, оскільки в реальний результат завжди вносяться додаткові чинники, нові наслідки, які можуть відрізнитися від початкових очікувань [64].

Якщо система батьківського співуправління вже функціонує, на цьому етапі здійснюється корекція її параметрів з урахуванням нових діагностичних даних. Зміна кількісного й якісного складу органів співуправління, трансформація їхніх функцій, змісту діяльності є закономірною реакцією на:

- об'єктивні чинники (зміну потреб учасників освітнього процесу);
- суб'єктивні чинники (ступінь готовності батьків до участі у різних видах діяльності).

Розробка проєкту системи співуправління має здійснюватися **у співпраці з батьками**, що сприяє: усвідомленню ними доцільності створення органів співуправління, формуванню власного бачення їхньої діяльності та визначенню особистого ставлення до цього процесу.

**Основні методи етапу:** планові методи, методи організаційного проєктування, методи цілепокладання, методи соціального регулювання.

#### **Критерії успішності реалізації етапу:**

- значна частина батьків бере участь у розробці системи батьківського співуправління;
- розроблена система співуправління відзначається цілеспрямованістю, цілісністю та функціональністю.

#### **Організаційний етап**

Ефективне функціонування системи батьківського співуправління передбачає чіткий розподіл повноважень між органами співуправління та визначення механізмів їх взаємодії між собою, з адміністрацією й іншими органами шкільного самоврядування. Для цього необхідно:

- розробити локальні нормативні акти, які визначають компетенцію, порядок формування та функціонування органів співуправління;
- забезпечити участь батьків у підготовці цих документів: обговорення проєктів положень на загальношкільних і класних батьківських зборах, залучення якомога більшої кількості батьків до їх обговорення й схвалення.

На основі прийнятих нормативних документів здійснюється подальше планування діяльності органів співуправління, визначається конкретний зміст їхньої роботи як сукупності дій, спрямованих на досягнення очікуваних результатів.

Оптимально розробити **річний план роботи**, який дає змогу:

- пов'язати найближчу і віддалену перспективу діяльності;
- визначити обсяги робіт помісячно;
- створити умови для послідовної реалізації запланованого;
- координувати дії всіх учасників управлінського процесу.

На цьому етапі також слід ретельно продумати канали й засоби отримання та поширення інформації щодо життєдіяльності школи, щоб забезпечити прозорість процесів і постійну поінформованість батьків.

#### **Критерії успішності реалізації етапу:**

- наявність нормативно-правової бази діяльності органів співуправління (положення, регламенти, інструкції), де чітко визначено їх компетенцію та порядок функціонування;
- узгоджений, несуперечливий розподіл функцій між різними органами співуправління.

#### **Виконавчо-координаційний етап**

На цьому етапі відбувається безпосередня практична реалізація ідей співуправління. Батьки здійснюють управлінську діяльність через:

- участь у роботі органів співуправління;
- формування й вираження суспільної думки з ключових питань шкільного життя;
- ініціювання пропозицій і проєктів, спрямованих на розвиток закладу;
- участь у прийнятті рішень, що впливають на освітню політику школи.

Роль керівника закладу загальної середньої освіти на цьому етапі полягає у:

- координації діяльності органів батьківського співуправління;
- забезпеченні їх конструктивної взаємодії з педагогічним колективом;
- організації інформаційного супроводу та підтримки процесу співуправління;
- сприянні створенню умов для реальної участі батьків у прийнятті рішень.

Важливим завданням є **своєчасне виявлення й прогнозування можливих проблем і труднощів** у функціонуванні системи співуправління, а також гнучке коригування форм та методів роботи адміністрації, органів співуправління й батьківської громадськості. Це дає змогу підтримувати систему на належному рівні ефективності та попереджувати виникнення конфліктів або зниження активності учасників.

Процес прийняття рішень у системі співуправління може бути представлений так, як це зображено на рис. 3.3.

Як видно з рис. 3.3, ухвалення рішень щодо стратегічно важливих для загальноосвітньої установи напрямів діяльності відбувається поетапно й базується на попередньому широкому обговоренні порушеної проблеми на декількох рівнях: спочатку на класних батьківських зборах, далі – на засіданнях педагогічної ради та в колі адміністрації закладу. На цих етапах формуються різні варіанти розв'язання проблеми, висуваються пропозиції й ідеї, які потім у систематизованому вигляді виносяться на розгляд засідання Ради загальноосвітньої установи, до складу якої входять представники батьківської громадськості, педагогічного колективу й адміністрації.

Після обговорення та прийняття підсумкового рішення воно доводиться до

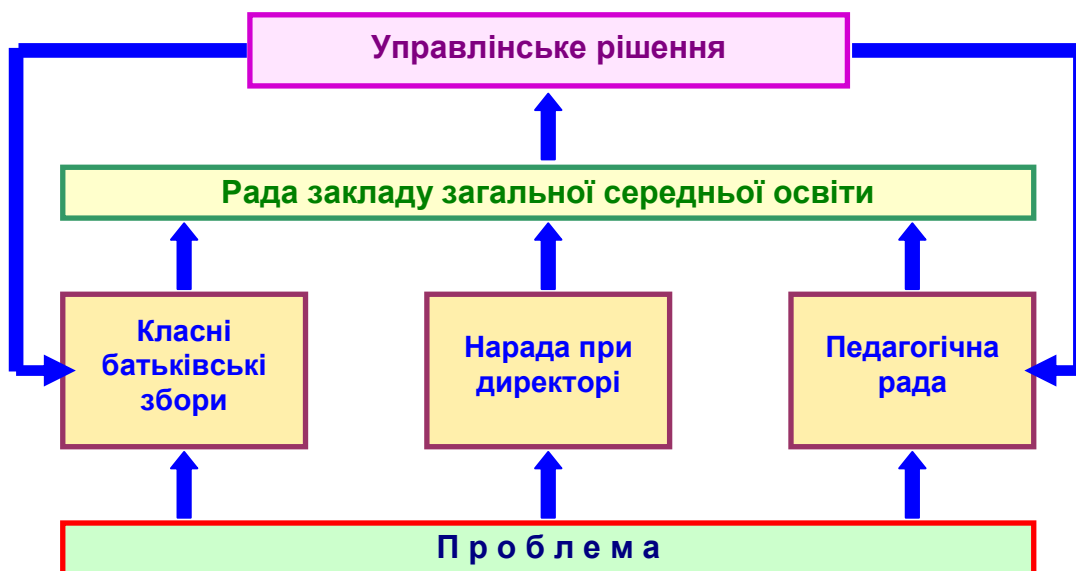


Рис.3.3. Схема ухвалення управлінського рішення в системі співуправління

відома всіх педагогів і батьків шляхом розміщення відповідної інформації на спеціально відведеному стенді, оприлюднення на сайті загальноосвітньої установи, а також через оголошення в класних колективах і педагогічному середовищі.

Методи, що використовуються на виконавчо-координаційному етапі, охоплюють широкий спектр інтерактивних та комунікативних технологій: дискусію, кейс-стаді, «мозковий штурм», полеміку, засідання «круглого столу» та інші форми групової взаємодії. Застосування зазначених методів сприяє залученню

максимальної кількості батьків до опрацювання управлінських рішень, розширює можливості для висловлення пропозицій, формування альтернатив та визначення узгодженої позиції.

**Критерієм успішності реалізації етапу** виступає частка батьків, які беруть безпосередню участь у прийнятті рішень, тобто ступінь їхньої реальної включеності у співуправлінські процеси.

### **Результативний етап**

На результативному етапі відбувається узагальнення інформації про діяльність органів батьківського співуправління, аналіз співвіднесеності поставлених цілей і фактично отриманих результатів, а також виявлення проблем, що виникали протягом періоду реалізації моделі. Проводиться аналіз причин їхнього виникнення та окреслюються можливі шляхи розв'язання.

Органи співуправління здійснюють **самоаналіз і самооцінку** власної діяльності. Результати обговорюються на підсумкових засіданнях Ради закладу загальної середньої освіти, Піклувальної ради та класних батьківських зборів, що забезпечує відкритість і зворотний зв'язок між усіма учасниками освітнього процесу.

Адміністрація, педагогічний колектив та батьківська громадськість визначають **найбільш активних батьків**, які проявили ініціативність та конструктивність у співуправлінні. Їхня діяльність відзначається подячними листами, грамотами тощо, що виконує важливу мотиваційну функцію.

На цьому ж етапі, спираючись на передбачені моделлю критерії, здійснюється визначення **рівня включеності батьків в управління закладом загальної середньої освіти**.

До методів, що застосовуються на результативному етапі, належать: методи пропаганди й агітації, мотиваційні технології, засідання «круглого столу», дискусія та інші форми взаємодії, спрямовані на аналіз, узагальнення та корегування діяльності.

### **Узагальнена модель**

Таким чином, модель включення батьків у управління закладом загальної середньої освіти містить п'ять взаємопов'язаних компонентів:

1. **Цільовий компонент** – визначає мету, завдання та принципи взаємодії.
2. **Структурний компонент** – охоплює учасників процесу (батьків, педагогів, адміністрацію, органи співуправління) та характер їхніх взаємозв'язків.
3. **Змістовний компонент** – репрезентує комплекс функцій управління, що визначають логіку та механізми співуправлінської діяльності.
4. **Процесуальний компонент** – відображає основні етапи включення батьків: діагностичний, проектно-цільовий, організаційний, виконавчо-координаційний та результативний.
5. **Результативний компонент** – фіксує критерії та показники включеності батьків у процес управління, відображає досягнуті результати.

З метою забезпечення більш ефективної організації включення батьків у співуправління ліцеєм у межах нашого дослідження була застосована анкета «Школа очима батьків» (Додаток В). Її використання дало можливість виявити як позитивні, так і проблемні аспекти організації освітнього процесу у КЗ «Пологівська гімназія». Отримані дані дозволили врахувати низку чинників, які можуть вплинути на практичне впровадження розробленої моделі управління при залученні батьківської громадськості до управлінської діяльності закладу.

### 3.2 Експертне оцінювання розробленої моделі

Оцінювання розробленої моделі включення батьків в управління КЗ «Пологівська гімназія» доцільно здійснювати із застосуванням **методу експертних оцінок**, який посідає вагоме місце у сучасних дослідженнях управлінських систем та широко використовується для перевірки обґрунтованості та ефективності створюваних моделей. Розглянемо сутність і специфіку цього методу докладніше.

Метод експертних оцінок – це науково визнаний спосіб отримання об'єктивної, узагальненої оцінки явища або процесу на основі певної сукупності незалежних думок спеціалістів, які володіють необхідними компетенціями. Сам термін «експерт» (від лат. *expertus* – досвідчений, та *experire* – досліджувати) позначає фахівця, якому довіряють висловити кваліфіковане судження щодо складної або неоднозначної ситуації. Упродовж століть людство прагнуло

враховувати думку професіоналів у сферах, де вирішення проблеми вимагало високого рівня спеціальної компетентності [20].

У вивченні питань оцінювання якості управління закладом загальної середньої освіти значний внесок зробили такі українські та зарубіжні науковці, як В.М. Бегей, Є.Г. Березняк, В.І. Бондар, Л.І. Даниленко, Г.В. Єльнікова, Н.М. Островерхова, В.С. Пікельна та інші. Окремі аспекти управління закладами освіти висвітлено у роботах Л.М. Карамушки, Л.М. Калініної, О.М. Коберника, Є.М. Хрикова. Методологічним проблемам управління навчальними закладами присвячені дослідження Г.А. Дмитренка, В.І. Маслова, В.В. Олійника, В.С. Пікельної тощо.

Вибір конкретної методики експертного оцінювання залежить від обсягу та характеру інформації, яку експерти отримують від ініціаторів дослідження, а також від інших чинників, що визначають специфіку процедури оцінювання.

---

### **Етапи проведення експертної оцінки**

Методика проведення експертної оцінки передбачає виконання низки обов'язкових елементів, що складають логічно послідовні етапи. Основні з них подано нижче.

#### **1. Виявлення потреби в експертизі**

На цьому етапі встановлюється доцільність застосування експертного методу, визначається об'єкт оцінювання та обсяг інформації, що потребує фахового аналізу.

#### **2. Розробка плану та програми експертної оцінки**

Програма включає:

- чітке формулювання мети і завдань;
- укладання анкети або опитувальника;
- визначення способу оцінки компетентності експертів;
- встановлення правил проведення опитування (вибір конкретного варіанта методу експертних оцінок);
- визначення способів обробки отриманих даних.

#### **3. Формування експертної групи і проведення опитування**

На цьому етапі відбираються експерти, здійснюється їх інструктаж і проводиться безпосереднє опитування за розробленою методикою.

#### **4. Групування та зведення матеріалів експертизи**

Всі індивідуальні думки систематизуються, об'єднуються, готуються для статистичного опрацювання.

#### **5. Розрахунок статистичних показників**

Здійснюється наукова обробка даних, зокрема:

- розрахунок відносних величин;
- отримання групових оцінок з урахуванням вагових коефіцієнтів експертів;
- визначення достовірності різниці між оцінками (методи Манна–Уїтні, Колмогорова–Смирнова, Ван дер Вардена);
- аналіз взаємозалежностей між думками експертів (коефіцієнти рангової кореляції Спірмена чи Кендалла);
- обчислення коефіцієнта детермінації;
- проведення ранжування у разі наявності кількісних та напівкількісних даних.

#### **6. Визначення ступеня одноступені експертів**

Однорідність суджень визначають за допомогою таких статистичних показників:

- коефіцієнта варіації;
- показника асиметрії;
- показника ексцесу (гостровершинності);
- коефіцієнта осциляції.

#### **7. Упровадження результатів**

Остаточні висновки експертизи впроваджуються у практику управління, коригуються моделі та управлінські рішення, уточнюються напрями подальшої роботи.

Анкета в експертних методах – це певним чином організований набір питань, відповіді на які розглядаються як інформація про ступінь впевненості експерта у ймовірності щодо розвитку певної події чи відносної важливості аналізованої події.

Набір питань в анкеті повинен мати логічний зв'язок, при цьому експерт може змінювати деякі з них, якщо вони не враховують всі необхідні, на його погляд, критерії. Власне на етапі опрацювання програми експертної оцінки слід визначити,

які саме фахівці будуть опитані, що здійснюється за допомогою одного із двох способів оцінки компетентності

Об'єктивний спосіб оцінки компетентності експерта включає:

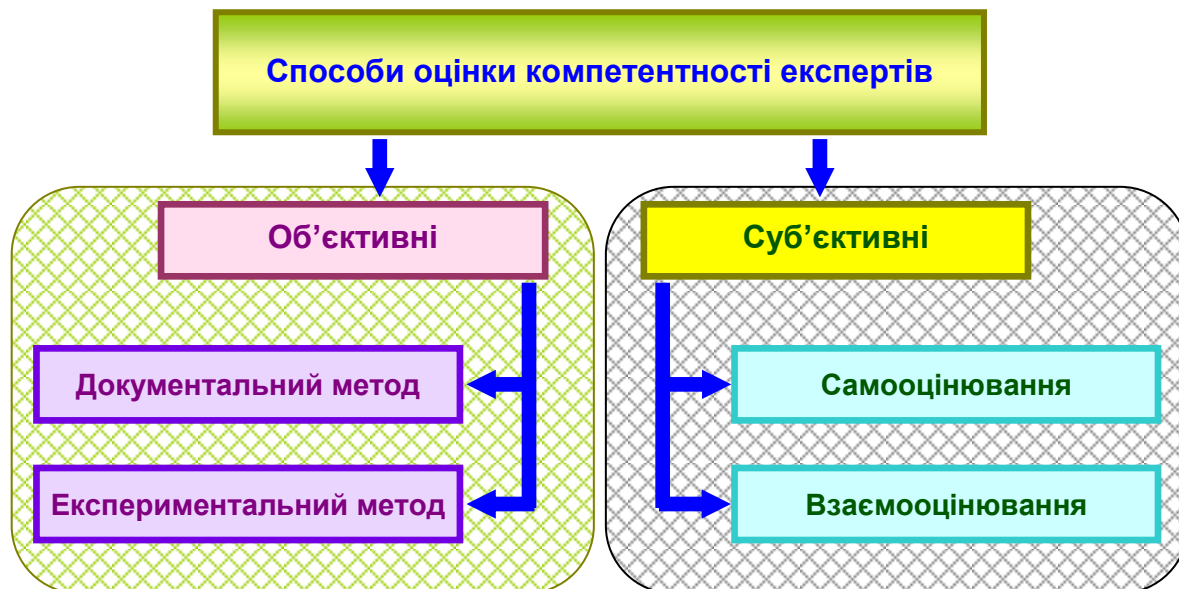


Рис. 3.4. Основні способи оцінки компетентності експертів

До основних підходів до визначення компетентності експертів належать два методи: документальний та експериментальний.

- Документальний метод передбачає відбір експертів на підставі їхніх професійних характеристик. До участі запрошуються фахівці, які мають відповідний науковий ступінь і вчене звання, достатній стаж роботи за спеціальністю, а також атестаційну категорію, що підтверджує їхній професіоналізм та кваліфікаційний рівень.

- Експериментальний метод ґрунтується на перевірці ефективності діяльності експерта у минулому. У цьому випадку здійснюється розрахунок надійності та точності оцінок, наданих експертом під час попередніх експертних процедур, що дозволяє визначити ступінь його об'єктивності та здатність до аналітичного прогнозування.

Окрему групу становить суб'єктивний спосіб визначення компетентності експерта, який поєднує два взаємодоповнювальні підходи — самооцінювання та взаємооцінювання.

- Взаємооцінювання (голосування) передбачає аналіз характеристик, наданих конкретному фахівцю його колегами, що дозволяє виявити рівень авторитетності експерта в професійному середовищі.

- Самооцінювання полягає у тому, що експерт сам визначає вагомість своєї оцінки щодо кожного питання, а також зазначає, які джерела інформації впливають на формування його думки та в якій мірі.

Систему загальних якісних вимог до експертів, які враховуються на етапі планування експертного оцінювання, узагальнено в табл. 3.3.

Таблиця 3.3

#### Бажані якості експертів при плануванні експертної оцінки

Якість	Опис якісної характеристики
Креативність	Здатність вирішувати творчі завдання, метод вирішення яких повністю чи частково невідомий.
Евристичність	Можливість бачити або створювати неочевидні проблеми.
Інтуїція	Хист робити винятки про досліджуваний об'єкт без усвідомлення руху думок за даним питанням.
Передбачуваність	Здатність передбачати чи прогнозувати майбутній стан досліджуваного об'єкта.
Незалежність	Можливість відстоювати свою точку зору на протигагу загальноприйнятим твердженням та громадській думці.
Всеобізнаність	Здатність бачити проблему з різних точок зору.

Після розв'язання всіх організаційних питань доцільно переходити безпосередньо до проведення експертної оцінки. Залежно від поставлених завдань і наявних організаційних можливостей експертне оцінювання може здійснюватися одним із наведених нижче методів.

**Індивідуальний метод** ґрунтується на тому, що кожен експерт формує власну оцінку незалежно від інших учасників, після чого отримані оцінки об'єднуються у зведену шляхом застосування статистичних процедур. До основних способів реалізації індивідуальної експертизи належать:

- **інтерв'ювання**, яке передбачає опитування експерта із застосуванням різних типів запитань (приклади яких було наведено вище). Науково доведено, що найточніші й найбільш обдумані відповіді експерт дає після приблизно 30 секунд роздумів над запитанням;
- **аналітичний спосіб**, що потребує від експерта більш тривалої й ґрунтовної роботи. Експерт має підготувати доповідну записку і здійснити морфологічний аналіз об'єкта оцінювання, тобто розбити його на складові елементи, визначити їхній стан та оцінити можливий вплив кожного з них на кінцевий результат.

**Груповий метод** забезпечує спільну роботу експертів і формування групової узагальненої оцінки. У межах цього підходу застосовуються «метод Дельфі» та «метод мозкової атаки».

### **Метод Дельфі**

«Метод Дельфі» (названий на честь дельфійських мудреців) ґрунтується на поєднанні індивідуальних опитувань зі спеціальною процедурою, яка дозволяє мінімізувати груповий вплив, властивий ситуаціям колективного обговорення. Техніка проведення експертизи передбачає, що всім експертам ставиться одне й те саме запитання, на яке вони мають дати письмову відповідь, виражену у балах. Анонімність дозволяє зменшити вплив навіювання, авторитетності чи тиску більшості.

Опитування відбувається у кілька етапів. Після кожного етапу здійснюється обробка отриманих даних. Груповою оцінкою вважається **медіана**, а показником узгодженості думок — **діапазон квартилів (процентилів)**. Визначається певна частка експертів (наприклад, 10–15%), які дали найвищі та найнижчі оцінки. Цим експертам надсилають інформацію про те, що їхній бал перебуває поза середньою зоною, і пропонують аргументувати причини такої розбіжності. Після цього експерт має можливість скоригувати свої відповіді.

У процесі не вказується, хто саме потрапив до крайніх процентильних зон, що виключає вплив «авторитетних» експертів. Повторний збір інформації передбачає нові розрахунки медіани та кuartильних діапазонів. Ідеально процедура має повторюватися **не менше чотирьох етапів**, після чого медіана четвертого етапу приймається як остаточна узагальнена оцінка.

### **Метод мозкової атаки**

«Метод мозкової атаки» передбачає формулювання певної проблеми, яка обговорюється групою експертів без жодних обмежень і критики на початковому етапі. Усі висловлені ідеї заохочуються. Такий підхід сприяє підвищенню продуктивності експертів і розвитку творчого мислення: вважається, що найбільша кількість «якісних» ідей виникає тоді, коли учасники зосереджуються на пошуку позитивних рішень, не відкидаючи пропозиції передчасно.

На етапі підготовки експертної оцінки надзвичайно важливим є визначення правил та методів обробки отриманих оцінок. Зневажання цього етапу може призвести до неможливості адекватного статистичного чи змістового аналізу результатів.

Після завершення процедури опитування здійснюється **групування та зведення матеріалів експертизи**, що за своїми вимогами відповідає підходам, прийнятим у статистичних та соціологічних дослідженнях.

Обчислення інтегрального показника компетентності експерта здійснюється відповідно до формули (3.1), що дає змогу кількісно визначити рівень його надійності та вагомості у загальній системі експертного оцінювання.

$$K = \frac{\sum_{j=1}^7 \chi_{ji}}{\sum_{j=1}^7 \chi_{j\max}}, \quad (3.1)$$

де  $\chi_{ji}$  - оцінка, яка відмічена і-м експертом по j-му показнику анкети;

$\chi_{j\max}$  - максимальна оцінка по j-му показнику анкети.

Показником репрезентативності експертної групи є середня арифметична величина компетентності всіх експертів, яка визначалася за формулою (3.2):

$$K_{\text{гр}} = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n K_i, \quad (3.2)$$

де  $n$  – число експертів, які входять до групи .

Групу вважають репрезентативною за умов  $K_{\text{гр}} \geq 0,67$ .

Розглянемо результати експертного оцінювання моделі включення батьків в управління закладом загальної середньої освіти (на прикладі КЗ «Пологівська гімназія»).

З метою здійснення кваліфікованої експертизи моделі включення батьків в управління закладом загальної середньої освіти була укомплектована експертна група чисельністю 8 осіб [15]. Однією з необхідних умов достовірності результатів експертного оцінювання є залучення фахівців, які володіють достатнім рівнем компетентності у досліджуваній сфері. Саме тому до складу експертної документації були включені анкети експертів, що давали змогу встановити кваліфікаційні характеристики кожного учасника експертної групи.

Для оцінювання ефективності розробленої методики використано метод педагогічної експертизи, представлений у працях В.С. Черепанова, М.Є. Архангельського, П.І. Піскунова, Г.В. Воробйова, В.І. Зверева. Метод охоплює чітко визначену послідовність процедур:

1. Формування групи експертів.
2. Визначення мети діяльності експертної групи.
3. Вибір правил, способів оцінювання, методів статистичної обробки та узагальнення інформації.
4. Визначення критеріїв експертизи.
5. Проведення експертної процедури.
6. Заповнення протоколу результатів експертизи.

У якості експертів були залучені 8 педагогів КЗ «Пологівська гімназія». Вважаємо, що наявність критеріального апарату, розробленого до початку реалізації комплексно-цільової програми, дала змогу об'єктивно оцінити можливість досягнення запланованих цілей. Кожен критерій експертизи розкривався через систему відповідних показників.

Критеріально-показниковий апарат експертизи моделі

1.	Критерій	актуальності
Показники:		
–	необхідність розробленої моделі	для педагогів;
–	необхідність моделі для батьків учнів ліцею.	
2.	Критерій	інноваційності
Показники:		
–	рівень новизни в діяльності	педагогів;
–	рівень новизни в діяльності батьків.	
3.	Критерій	продуктивності
Показники:		
–	вплив технології на розвиток управлінських умінь	педагогів;
–	вплив на управлінські уміння батьків.	
4.	Критерій	ініціативності
Показники:		
–	рівень ініціативності педагогів у застосуванні моделі;	
–	рівень ініціативності батьків.	
5.	Критерій	рефлексивності
Показники:		
–	можливість самоаналізу діяльності	педагогів;
–	можливість самоаналізу діяльності батьків.	
6.	Критерій	результативності
Показники:		
–	ефективність діяльності	педагогів;
–	ефективність діяльності батьків.	
7.	Критерій	зворотного зв'язку
Показники:		
–	рівень сприйняття моделі	педагогами;
–	рівень зацікавленості педагогів у співуправлінні разом із батьками.	

Для оцінювання кожного критерію експерти використовували шкалу від 1 до 7 балів, де 1 — мінімальний рівень прояву показника, 7 — максимальний.

Загальна експертна оцінка моделі

Загальна експертна оцінка ефективності удосконаленої моделі управління системою методичної роботи обчислювалася за формулою:

$$K = \frac{1}{7} \sum_{i=1}^7 K_i, (K \leq 1), \quad (3.3)$$

де  $K$  – показник загального рівня експертної оцінки,

$K_i$  – показник реалізації кожного окремого критерію,  $i = 1, 2, \dots, 7$ .

Для проведення експертизи розробленої моделі включення батьків в управління КЗ «Пологівська гімназія» була створена спеціальна анкета експертної оцінки (Додаток Д). Анкета мала на меті забезпечити цілісне, багатокритеріальне та валідне оцінювання моделі на основі узгоджених професійних суджень групи експертів.

Зміст анкети включав такі структурні елементи:

1. Інструкція для експертів, у якій детально пояснювалося:

- мета експертного оцінювання;
- порядок виконання роботи;
- особливості використання семибальної шкали;
- необхідність надання неупереджених та обґрунтованих оцінок.

2. Перший блок – твердження, спрямовані на оцінку актуальності та інноваційності запропонованої моделі.

3. Другий блок – твердження, що відображають продуктивність, ініціативність та рефлексивність педагогів і батьків у процесі реалізації моделі.

4. Третій блок – твердження, спрямовані на визначення рівня особистісної результативності та якості зворотного зв'язку між суб'єктами освітнього процесу.

Такий зміст анкети забезпечував комплексне охоплення ключових параметрів моделі та дозволяв сформулювати узагальнений висновок щодо її ефективності.

Результати індивідуальних оцінок експертів були піддані статистичній обробці відповідно до методики педагогічної експертизи. На основі отриманих даних було розраховано середні групові значення за кожним критерієм, визначено

ступінь узгодженості думок експертів та побудовано загальну експертну оцінку моделі.

Узагальнені результати розрахунків подано в табл. 3.4.

Таблиця 3.4

Прогнозна якість розробленої моделі включення батьків в управління закладом загальної середньої освіти (на прикладі КЗ «Пологівська гімназія»)

Критерії експертизи	Порядковий номер Експерта								$K_i$
	1	2	3	4	5	6	7	8	
$K_1$	0,99	0,98	0,94	0,94	0,97	0,89	0,94	0,99	0,96
$K_2$	0,94	0,97	0,99	0,94	0,94	0,89	1,0	0,99	0,96
$K_3$	0,83	0,94	0,94	0,89	0,89	0,94	0,94	0,97	0,92
$K_4$	0,98	0,99	0,94	0,94	0,99	1,0	0,99	0,98	0,98
$K_5$	0,99	0,94	0,99	0,83	0,89	0,95	0,94	0,95	0,94
$K_6$	0,98	0,94	0,94	0,98	0,98	0,98	0,94	1,0	0,97
$K_7$	1,0	0,94	0,89	0,99	0,99	0,99	0,99	0,98	0,97
Середня експертна оцінка	0,96	0,96	0,95	0,93	0,95	0,95	0,96	0,98	<b>0,96</b>

Для оцінювання якості розробленої моделі було використано шкалу, розроблену авторами експертної процедури, відповідно до якої рівень ефективності моделі визначається значенням інтегрального коефіцієнта  $K$ :

- $0 < K < 0,50$  – незадовільний рівень;
- $0,51 < K < 0,65$  – критичний рівень;
- $0,66 < K < 0,80$  – допустимий рівень;
- $0,81 < K < 0,95$  – достатній рівень;
- $0,96 < K < 1,00$  – оптимальний рівень.

Отримані розрахункові дані дозволяють зробити висновок, що **якість розробленої моделі включення батьків в управління закладом загальної середньої освіти (на прикладі КЗ «Пологівська гімназія») відповідає рівню**

«оптимальний», що свідчить про її високу результативність, інноваційність і практичну значущість для розвитку партнерської взаємодії між суб'єктами освітнього процесу.

З метою наочності та узагальнення отриманих експертних оцінок, наведених у табл. 3.4, за допомогою програми для роботи з електронними таблицями **Microsoft Office Excel 2003** була побудована **лінійчата діаграма** (рис. 3.5). На діаграмі відображено внесок кожного експерта в загальну середню експертну оцінку, що дає змогу простежити індивідуальні відхилення, рівень узгодженості думок та характер

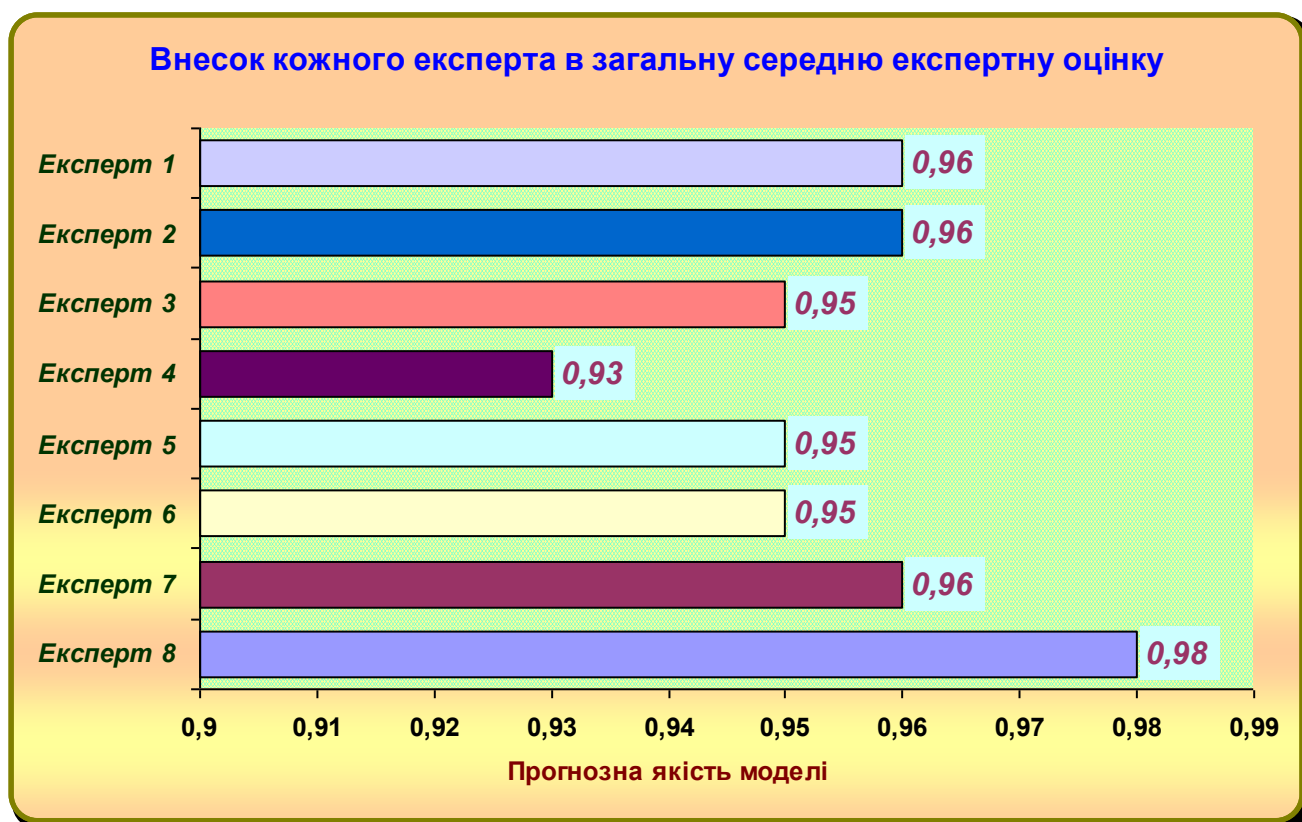


Рис. 3.5. Внесок кожного експерта в загальну середню експертну оцінку  $K_j$ .

впливу окремих оцінок на підсумковий результат.

Для наочності та на підставі отриманих від експертів даних, поданих у табл. 3.4, а також за допомогою програми для роботи з електронними таблицями Microsoft Office Excel 2003 побудуємо лінійчату діаграму (рис. 3.5). На цій діаграмі подано внесок кожного експерта в загальну середню експертну оцінку.

З проведеного експертного оцінювання встановлено, що загальна середня оцінка від усіх експертів становить 0,96, що за використаною шкалою відповідає *найвищому* — «оптимальному» рівню. При цьому слід зазначити, що четверо експертів із восьми (експерти № 3, 4, 5, 6) оцінили модель на попередньому, тобто «достатньому» рівні: експерт № 4 надав оцінку 0,93, а експерти № 3, 5 і 6 — по 0,95.

Крім того, аналіз лінійчатої діаграми (рис. 3.5) засвідчує, що оцінки всіх експертів мають рівномірний характер, а виявлені розбіжності не перевищують 5 % похибки, що відповідає прийнятим нормам педагогічних досліджень. Це підтверджує узгодженість експертних суджень та відсутність значущих коливань у сприйнятті ефективності моделі.

Отримані результати експертного оцінювання свідчать про високу якість і доцільність запропонованої моделі включення батьків в управління закладом загальної середньої освіти (на прикладі КЗ «Пологівська гімназія»). Таким чином, можна стверджувати, що мета магістерської роботи досягнута повною мірою.

### **Висновки до розділу 3**

1. Дослідження властивостей і особливостей функціонування складної системи включення батьків у управління закладом загальної середньої освіти, яка характеризується значною кількістю внутрішніх і зовнішніх зв'язків, здійснювалося із застосуванням одного з провідних методів пізнання та управління соціальними системами — моделювання. У межах створеної моделі визначено цілі, принципи, організаційно-педагогічні умови включення батьків у управління, суб'єкти взаємодії, функції управління, основні етапи процесу, а також критерії й показники рівня включеності батьків у освітнє управління.

2. Модель включення батьків у управління закладом загальної середньої освіти структурована за п'ятьма компонентами:

- цільовим (цілі, принципи);
- структурним (батьки, педагоги, адміністрація, органи співуправління);
- змістовним (функції управління);
- процесуальним (етапи включення батьків в управління);

- результативним (критерії та показники включеності).

Усі компоненти перебувають у взаємозв'язку та забезпечують цілісність і функціональну узгодженість моделі.

3. Організація включення батьків у управління закладом загальної середньої освіти забезпечує поетапне досягнення окреслених у моделі результатів. Вона охоплює діагностичний, проектно-цільовий, організаційний, виконавчо-координаційний та результативний етапи, кожен з яких має власні цілі, завдання, зміст діяльності та очікувані результати. Реалізація організації ґрунтується на використанні комплексу методів управління, зокрема планових, мотиваційних, комунікативних та соціально-психологічних.

4. Експертне оцінювання моделі показало, що середній інтегральний показник ефективності становить 0,96, що відповідає *оптимальному* рівню за запропонованою шкалою. Такий результат свідчить про високу якість, практичну значущість та інноваційність моделі включення батьків в управління закладом загальної середньої освіти (на прикладі КЗ «Пологівська гімназія»). На цій підставі можна дійти висновку, що мета магістерської роботи успішно досягнута.

## ВИСНОВКИ

У відповідності з метою дипломного магістерського кваліфікаційного дослідження було успішно вирішено всі поставлені завдання. Включення батьків в управління закладом загальної середньої освіти — складної соціальної системи з багатокомпонентними внутрішніми та зовнішніми зв'язками — здійснювалося на основі застосування моделювання як одного з провідних методів пізнання та управління соціальними процесами. У розробленій моделі визначено мету, принципи, організаційно-педагогічні умови включення батьків у управління закладом освіти, окреслено суб'єктів взаємодії, функції управління, етапи включення, а також критерії й показники рівня участі батьків у прийнятті управлінських рішень.

### **Результати виконання першого завдання**

*«Виявити теоретичні засади залучення батьківської громадськості до управління освітнім процесом в закладах загальної середньої освіти»*

Аналіз наукової, психолого-педагогічної та управлінської літератури дав змогу встановити таке:

1. У сучасній теорії управління освітою недостатньо опрацьованими залишаються питання безпосереднього включення батьків у систему внутрішкільного управління, яке розуміється як їх участь у взаємодії керуючої та керованої підсистем, спрямованій на становлення, стабілізацію та розвиток закладу освіти.
2. Залучення батьків до освіти є складовою більш широкої стратегії реформування школи, тісно пов'язаної з гуманізацією управління. Це потребує зміни управлінської позиції керівника, розширення його ролей (дизайнер, модератор взаємодії, комунікатор із громадою тощо). Водночас залишається проблема нерівного сприйняття батьків із різних соціальних груп, що впливає на якість співпраці школи та родини.
3. Аналіз сучасних українських досліджень засвідчив активний розвиток державно-громадського управління освітою. До основних його завдань належать: демократизація управління, задоволення потреб усіх учасників

освітнього процесу, створення механізмів конструктивної взаємодії та партнерства, формування культури діалогу.

4. Освітні реформи обумовлюють упровадження педагогіки партнерства, ключовими рисами якої є взаєморозуміння, довіра, особистісне спілкування, співпереживання, утвердження гідності кожного учасника. Спадщина В. О. Сухомлинського, адаптована до сучасних реалій, виступає методологічною основою формування партнерських стосунків між учителем, учнем, батьками та громадою.

### **Результати виконання другого завдання**

*«Проаналізувати стан управління закладами загальної середньої освіти в контексті взаємодії освітян з батьками на прикладі КЗ “Пологівська гімназія”»*

Отримані дані дали підстави стверджувати:

1. Концептуальні положення Нової української школи зобов'язують педагогів опанувати компетентнісний підхід та педагогіку партнерства. Учитель, учень і батьки розглядаються як рівноправні суб'єкти, відповідальні за освітній результат. Це зумовлює потребу оновлення змісту та форм співпраці школи з батьками, створення інноваційного середовища, що забезпечує індивідуальну освітню траєкторію дитини.
2. Аналіз функціонування управлінської системи в КЗ «Пологівська гімназія» виявив низку проблем: недостатній рівень підготовки учнів до олімпіад і творчих конкурсів, обмежене використання інноваційних методів навчання, відсутність друкованих методичних напрацювань, слабка система супроводу молодих учителів, нерегулярна самоосвітня діяльність педагогів. Серед причин — брак часу, недостатня методична підтримка, складність пошуку дидактичних матеріалів, неефективна система наставництва.
3. У гімназії реалізуються всі основні функції управління: інформаційно-аналітична, планово-прогностична, організаційно-виконавча, контрольна-діагностична й регулятивно-корегувальна. Саме вони становлять необхідний підґрунт для включення батьків у систему управління, хоча їх зміст повинен адаптуватися до рівня підготовки та можливостей батьківської громадськості.

### **Результати виконання третього завдання**

*«Теоретично обґрунтувати та розробити модель управління освітнім процесом на основі залучення батьківської громадськості та здійснити її експертне оцінювання»*

У межах третього розділу було встановлено:

1. Розроблена модель включення батьків в управління закладом загальної середньої освіти містить цільовий, структурний, змістовний, процесуальний та результативний компоненти, які утворюють взаємопов'язану систему. Модель ґрунтується на принципах гуманізму, співпраці, відкритості, законності, пріоритетності інтересів дитини.
2. Запропонована організація включення батьків має поетапну структуру (діагностичний, проектно-цільовий, організаційний, виконавчо-координаційний та результативний етапи) та забезпечує чіткість дій, визначеність повноважень, логіку управлінського циклу та можливість корекції.
3. Експертне оцінювання моделі засвідчило її високу якість: середній інтегральний показник становить **0,96**, що відповідає *оптимальному рівню*. Розбіжності між оцінками експертів не перевищили 5 %, що підтверджує однаковість і достовірність отриманих результатів.

Таким чином, усі поставлені завдання виконано, а **мета магістерської роботи досягнута**. Запропонована модель довела свою ефективність та може бути використана у практиці управління закладами загальної середньої освіти.

### **Перспективи подальших досліджень**

Перспективними напрямками подальшої роботи є:

- дослідження **динаміки якості освіти** у КЗ «Пологівська гімназія» в умовах включення батьків у процес управління на основі **системного моніторингу**;
- аналіз ефективності управлінських рішень за умови застосування **інформатизації освітнього процесу**;
- удосконалення механізмів державно-громадського управління у контексті партнерства «учень – учитель – батьки – громада».

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Закон України «Про освіту» – Указ Президента України від 5 вересня 2017 року № 2145-VIII [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [https://taxlink.ua/ua/normative\\_acts/zakon-ukraini-pro-osvitu-02-04-2020/](https://taxlink.ua/ua/normative_acts/zakon-ukraini-pro-osvitu-02-04-2020/).
2. Закон України «Про повну загальну середню освіту» – Указ Президента України від 16 січня 2020 року № 463-IX [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text>.
3. Бутенко Н. Ю. Комунікативні процеси у навчанні : підручник. – К. : КНЕУ, 2004. – 383 с.
4. Васильченко Л. В. Управлінська культура і компетентність керівника / Л. В. Васильченко. – Х.: Вид. група «Основа», 2007. – 176 с
5. Вознюк О. В. Педагогічна синергетика: генеза, теорія і практика: монографія. – Житомир: Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2012. – 708 с.
6. Гнатієнко Г. М. Експертні технології прийняття рішень : монографія / Г. М. Гнатієнко, В. Є. Снитюк. – К. : Маклаут, 2008. – 444 с.
7. Державна національна програма «Освіта» (Україна ХХІ століття). – К.: Райдуга, 1994. – 61 с.
8. Загнітко А. П., Данилюк І. Г. Українське ділове мовлення: професійне і непрофесійне спілкування. – Донецьк : ТОВ ВКФ “БАО”, 2004. – 480 с.
9. Зубко А. М. Організація навчального процесу в системі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів : Монографія / А. М. Зубко. – Херсон : Айлант, 2006. – 124 с.
10. Концепція «Нова українська школа» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://mon.gov.ua.202016/12/05/konczepczyia.pdf>.
11. Мешко Г. М. Вступ до педагогічної професії. – К. : Альма Матер, 2010.

– 378 с.

12. Назарова Т. С., Шаповаленко В. С. «Синергетический синдром» в педагогике // Педагогика, 2001. – №9. – С. 25-33.

13. Національна доктрина розвитку освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/347/2002#Text>.

14. Нова українська школа: poradnik dla vchytelja / під заг. ред. Бібік Н. М. – К. : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. – 206 с.

15. Педагогіка у запитаннях і відповідях: навчальний посібник / А. І. Кузьмінський, В. П. Омеляненко. – К., 2006. – 486 с.

16. Педагогічна майстерність: підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін. – К. : Вища школа, 1997. – 548 с.

17. Педагогічне спілкування як взаємодія [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://horting.org.ua/node/1437>.

18. Савенкова Л. О. Професійне спілкування майбутніх викладачів як об'єкт психолого-педагогічного управління : монографія. – К. : КНЕУ, 2005. – 212 с.

19. Сухомлинський В. О. Ми продовжуємо себе в дітях. Вибрані твори : у 5-ти т.: Т. 5. – К. : Рад. школа, 1977. – 637 с.

20. Сухомлинський В. О. Павлиська середня школа. Вибрані твори: у 5-ти т.: Т. 4. – К. : Рад. школа, 1977. – 630 с.

21. Формування та цілеспрямований розвиток обдарованої особистості: аспекти професійного самовизначення [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://eprints.zu.edu.ua/25251/1/31.pdf>.

22.

23. Briggs K. L. Wohlstetter P. Key elements of a successful school-based management strategy: working paper. <http://www.usc.edu/dept/education/cegov/publications/briggsandwohlstetter1999.pdf>

24. Briggs K. L. Wohlstetter, P. Key elements of a successful school-based management strategy. // School effectiveness and school improvement, 2003. – Vol. 14. – № 3. – P. 351-372.

25. Cardini A. An analysis of the rhetoric and practice of educational partnerships in the UK: an arena of complexities, tensions and power. *Journal of Education Policy*. – 2006. – Vol. 21. – № 4. – P. 393-415.

26. Epstein J., Coates L., Salinas K., Sanders M., Simon B. *School, family and community partnerships: your handbook for action*. – Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2002. – 380 p.

27. Leithwood K., Menzies T. Forms and effects of school-based management: a review. // *Educational Policy*. – 1998. – Vol. 12. – № 3. – P.325-346.

28. Marburger C. L. Parents/ citizens: the fourth force in education / C. L. Marburger // *NASSP Bulletin*. – 1980. – Vol. 64. – № 432. – P. 8-13.

29. Thomas M. D. Parent participation in education // *NASSP Bulletin*. – 1980. – Vol. 64. – № 432. – P. 1-2.

30. Tipton B.F.A./ Reflection of a parent governor // *Educational Management Administration Leadership*. – 1989. – Vol. 17. – №1. – P. 39-42.

31. Wohlstetter P., Mohrman S. A. School-based management: strategies for success. <http://www.ed.gov/pubs/CPRE/fb2sbm.html>

32. Wohlstetter P., Mohrman S. A. Assessment of School-Based Management. <http://www.ed.gov/pubs/SER/SchBasedMgmt/index.html>

33. Wheeler P. Promoting parent involvement in secondary schools // *NASSP Bulletin*. – 1992. – Vol. 76. – № 546. – P. 28-35.

## ДОДАТКИ

## Додаток А

## Види і форми навчально-методичної роботи вчителів

Джерело підвищення кваліфікації	Види й форми роботи
<p>Систематичне навчання</p> <p>Курси підвищення кваліфікації</p>	<p>Відвідування курсів, інформування про альтернативні курси, міських і районних майстер-класах, семінарах.</p> <p>Відвідування проблемних семінарів на базі школи.</p> <p>Спілкування із представниками педагогічної науки та вчителями-новаторами</p>
<p>Педагогічний експеримент</p> <p>Практика навчальної діяльності</p>	<p>Можливість одержання консультації з проведеного експерименту щодо впровадження нової технології навчання</p> <p>Систематизація й узагальнення досвіду під керівництвом наукового консультанта</p> <p>Керівництво секцією наукового суспільства учнів (НСУ)</p>
<p>Професійно-педагогічна самоосвіта</p>	<p>Робота в інформаційному центрі (бібліотека, телестудія, комп'ютер).</p> <p>Ознайомлення з оглядом новинок методичної літератури. Замовлення необхідної літератури по системі МБА.</p> <p>Ознайомлення з тематичними каталогами професійних видавництв, можливість централізованого замовлення учбово-методичної літератури.</p> <p>Участь у роботі міжпредметного</p>

	університету як слухач і лектор.
Педагогічне спілкування	Відвідування й проведення майстер-класів у школі Ознайомлення з оглядом новинок методичної літератури

## Додаток Б

### ВИТЯГ ЗІ СТАТУТУ КЗ «Пологівська гімназія»

- 3.13. Батьки здобувачів освіти та особи, які їх замінюють, мають право;
- захищати відповідно до законодавства права та законні інтереси здобувачів освіти;
  - звертатися до закладів освіти, органів управління освітою з питань освіти;
  - обирати заклад освіти, освітню програму, вид і форму здобуття дітьми відповідної освіти;
  - брати участь у громадському самоврядуванні закладу освіти, зокрема обирати й бути обраними до органів громадського самоврядування закладу освіти;
  - завчасно отримувати інформацію про всі заплановані в закладі освіти та позапланові педагогічні, психологічні, медичні, соціологічні заходи, дослідження, обстеження, педагогічні експерименти та надавати згоду на участь у них дитини;

- брати участь у розробленні індивідуальної програми розвитку дитини та/або індивідуального навчального плану;
- отримувати інформацію про діяльність закладу освіти, результати навчання своїх дітей (дітей, законними представниками яких вони є) і результати оцінювання якості освіти в закладі освіти та його освітньої діяльності.

3.14. Батьки здобувачів освіти (особи, які їх замінюють) є учасниками освітнього процесу з моменту зарахування їх дітей до закладу освіти.

3.15. Батьки здобувачів освіти та особи, які їх замінюють, зобов'язані:

- виховувати в дітей повагу до гідності, прав, свобод і законних інтересів людини, законів та етичних норм, відповідальне ставлення до власного здоров'я, здоров'я оточуючих і довкілля;
- сприяти виконанню дитиною освітньої програми та досягненню дитиною передбачених нею результатів навчання;
- поважати гідність, права, свободи й законні Інтереси дитини та інших учасників освітнього процесу;
- дбати про фізичне і психічне здоров'я дитини, сприяти розвитку її здібностей, формувати навички здорового способу життя;
- формувати в дитини культуру діалогу, культуру життя у взаєморозумінні, мирі та злагоді між усіма народами, етнічними, національними, релігійними групами, представниками різних політичних і релігійних поглядів та культурних традицій, різного соціального походження, сімейного та майнового стану;
- настановленням й особистим прикладом утверджувати повагу до суспільної моралі та суспільних цінностей, зокрема правди, справедливості, патріотизму, гуманізму, толерантності, працелюбства;
- формувати в дітей усвідомлення необхідності додержуватися Конституції та законів України, захищати суверенітет і територіальну цілісність України;
- виховувати в дитини повагу до державної мови та державних символів України, національних, історичних, культурних цінностей України, дбайливе ставлення до історико-культурного надбання України.

3.16. Заклад освіти надає батькам і особам, які їх замінюють, допомогу у виконанні ними своїх обов'язків.

Батьки (особи, які їх замінюють) несуть однакову відповідальність за виховання, навчання і розвиток дітей.

У разі невиконання батьками своїх обов'язків, передбачених чинним законодавством України, заклад освіти може порушувати клопотання про відповідальність таких осіб, зокрема щодо позбавлення їх батьківських прав.

3.17. В освітньому процесі закладу освіти мають право брати участь представники підприємств, установ, науково-дослідних центрів, кооперативних, громадських організацій, фондів, асоціацій, з якими укладено договори про співробітництво в межах, визначених чинним законодавством.

3.18. Представники громадськості мають право:

- обирати й бути обраними до органів громадського самоврядування в закладі, керувати учнівськими об'єднаннями за інтересами, гуртками, секціями;
- сприяти покращенню матеріально-технічної бази, фінансовому забезпеченню закладу освіти;
- проводити консультації для педагогічних працівників;
- брати участь в організації освітнього процесу за погодженням з Управлінням.

3.19. Представники громадськості зобов'язані:

- дотримуватися Статуту закладу освіти;
- захищати учнів, вихованців від всіляких форм фізичного та психічного насильства;
- пропагувати здоровий спосіб життя, шкідливість вживання алкоголю, наркотиків, тютюну тощо;
- дотримуватися етики поведінки та моралі».

4.30. У закладі освіти можуть створюватися громадські організації здобувачів освіти та вчительські, що діють відповідно до чинного законодавства України.

4.31. Збори здобувачів освіти закладу освіти - колективний орган учнівського самоврядування.

Основною структурною ланкою закладу освіти є клас - колектив здобувачів освіти, що формується з метою виконання завдань закладу на основі їхніх вікових або психофізичних особливостей, рівня розвитку.

Збори здобувачів освіти закладу освіти (класу)

- обирають орган самоврядування здобувачів освіти закладу освіти , (класу);
- обговорюють питання організації навчання, діяльності й дозвілля колективу здобувачів освіти;
- розглядають інші питання внутрішнього життя колективу здобувачів освіти.

4.32. Батьківські збори закладу освіти (класу) - колективний орган батьківського самоврядування.

Батьківські збори закладу освіти (класу)

- обирають органи батьківського самоврядування;
- залучають батьків до участі в керівництві гуртками та іншими видами позакласної та позашкільної роботи;
- вносять на розгляд педагогічної ради, директора та його заступників пропозиції щодо організації освітнього процесу в класі та закладах;
- запрошують вчителів, соціального педагога, практичного психолога, представників державних органів управління, адміністрації закладу для обговорення стану і перспектив роботи класу, закладу освіти, роз'яснення з окремих питань, що турбують батьків.

4.33. Прозорість та інформаційна відкритість закладу освіти

4.33.1. Заклад освіти формує відкриті та загальнодоступні ресурси з інформацією про свою діяльність та оприлюднює таку інформацію,

4.33.2. Заклад освіти забезпечує на своєму веб-сайті відкритий доступ до інформації про напрямки діяльності закладу».

**Додаток В****Анкета «Школа очима батьків»**

Обведіть відповідь, що відповідає Вашій думці про школу.

Так - 1, не зовсім - 2, немає - 3, не знаю - 4.

1	Чи задоволені Ви станом матеріально-технічного забезпечення навчально-виховного процесу?	1	2	3	4
---	--	---	---	---	---

2	Є чи у Вас право вирішального голосу в рішенні питань, що зачіпають Ваші інтереси, якщо рішення приймаються в школі?	1	2	3	4
3	Чи задоволені Ви допомогою, надаваної Вам директором школи, його заступниками?	1	2	3	4
4	Чи задоволені Ви оцінкою Вашої роботи в школі?	1	2	3	4
5	Чи вважаєте Ви вимоги до Вашої роботи в школі справедливими, обґрунтованими?	1	2	3	4
6	Чи вважаєте Ви справедливою систему оплати праці?	1	2	3	4
7	Чи подобається Вам працювати в школі, з огляду на сформовану систему роботи?	1	2	3	4
8	Чи задоволені Ви якістю методичної допомоги?	1	2	3	4
9	Чи задоволені Ви роботою інших служб, визнаних полегшити роботу вчителя?	1	2	3	4
10	Чи задоволені Ви результатом своєї педагогічної діяльності?	1	2	3	4
11	Чи задоволені Ви відносинами, які зложилися у Вас із учнями, учителями?	1	2	3	4
12	Чи задоволені Ви системою обміну інформацією усередині школи, можливістю непрофесійного й неформального спілкування з колегами й адміністрацією?	1	2	3	4
13	Чи задоволені Ви організацією навчально-виховного процесу в школі?	1	2	3	4
14	Чи задоволені Ви станом охорони праці й технікою безпеки?	1	2	3	4
15	Чи маєте Ви можливість брати участь у керуванні школою?	1	2	3	4
16	Чи задоволені Ви роботою адміністрацією школи?	1	2	3	4
17	Чи всі члени нашого колективу згодні із цілями, які ставить перед собою школа?	1	2	3	4
18	Чи користуються повагою вчителя – новатори?	1	2	3	4
19	Чи всі вчителі нашої школи ставляться друг до друга тактовно?	1	2	3	4
20	Чи всі вчителі єдині в розумінні вимог, пропонованих до сучасної школи?	1	2	3	4
21	Чи завжди адміністрація при оцінці якості праці вчителя прислухається до думки колективу?	1	2	3	4
22	Чи цінується в нашій колективі професійна майстерність?	1	2	3	4
23	Чи задоволені Ви розкладом уроків?	1	2	3	4
24	Чи всі вчителі прагнуть до поліпшення репутації школи?	1	2	3	4

Додаток Д

### АНКЕТА

для експертної оцінки моделі включення батьків в управління закладом загальної середньої освіти – КЗ «Пологівська гімназія»

Шановний експерт!

Просимо Вас ознайомитися з наданими Вам інформаційними матеріалами щодо розробленої моделі включення батьків в управління закладом загальної середньої освіти – КЗ «Пологівська гімназія». Після цього оцініть, будь-ласка, як саму модель, так і доцільність її застосування в закладах загальної середньої освіти України.

Для здійснення оцінки просимо Вас зробити позначку будь-яким зручним способом на запропонованих шкалах, розташованих після певних запитань та тверджень. При бажанні, виразіть свою думку в довільній формі на окремому аркуші.

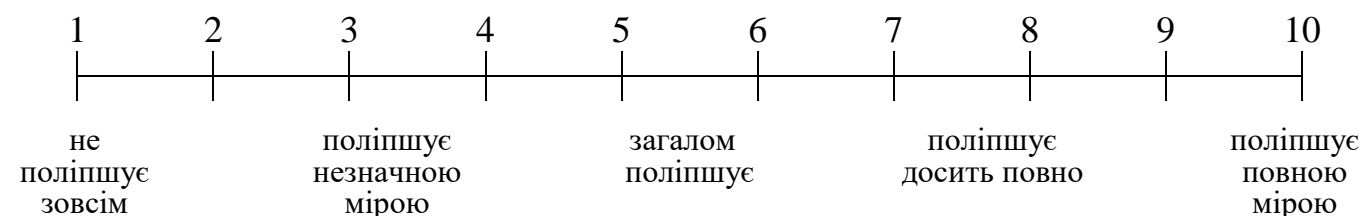
#### **А. Загальна оцінка розробленої моделі включення батьків в управління закладом загальної середньої освіти – КЗ «Пологівська гімназія»**

1. Якою, на Ваш погляд, можна визнати структуру включення батьків в управління загальноосвітньою установою:

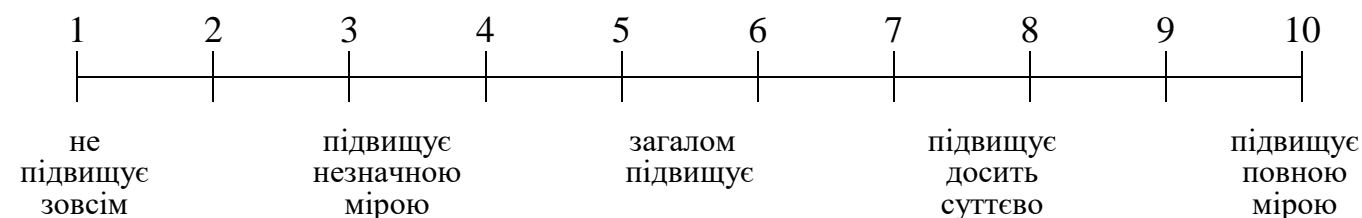


2. Оцініть загальні переваги управління на підставі розробленої моделі включення батьків в управління загальноосвітньою установою (КЗ «Пологівська гімназія») у порівнянні з традиційною взаємодією з батьками:

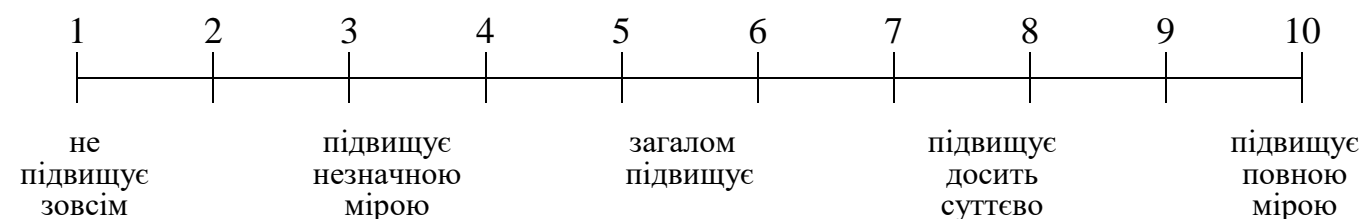
а) поліпшує процес управління освітнім процесом в ліцеї:



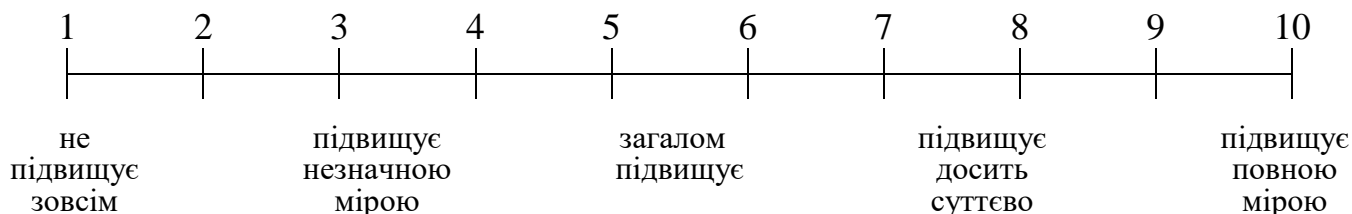
б) підвищує якість знань, умінь і навичок учнів:



в) прискорює процес розвитку учнів:



3. Оцініть перспективи застосування розробленої моделі включення батьків в управління загальноосвітньою установою для вітчизняної системи загальної середньої освіти:



#### **Б. Розроблена модель включення батьків в управління загальноосвітньою установою – КЗ «Пологівська гімназія» – очима вчителів**

4. Чи прискорює, на Вашу думку, використання розробленої моделі включення батьків в управління загальноосвітньою установою процес навчання і виховання учнів?



5. Оцініть доцільність застосування розробленої моделі включення батьків в управління загальноосвітньою установою в закладах системи загальної середньої освіти України:



#### **В. Модель включення батьків в управління загальноосвітньою установою очима керівників КЗ «Пологівська гімназія»**

6. Оцініть наявність переваг для Дергачівського ліцею № 1 розробленої моделі включення батьків в управління загальноосвітньою установою:



7. Оцініть новизну використання розробленої моделі включення батьків в управління загальноосвітньою установою для підготовки школярів в Україні:

а) для змісту навчання й виховання школярів:



б) для **процесу** навчання й виховання школярів:



**Повідомте, будь ласка, деякі відомості про себе:**

Прізвище, ім'я, по-батькові

Науковий ступінь

Вчене звання

Місце роботи

Посада

Стаж роботи

Дата

Підпис

***Дякуємо Вам за надану допомогу в роботі!***