

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

**ФАКУЛЬТЕТ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ  
КАФЕДРА ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ**

**КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА**

магістра

на тему: **«УПРАВЛІННЯ НАУКОВО-ДОСЛІДНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ  
ВЧИТЕЛІВ У СУЧАСНІЙ ШКОЛІ»**

Виконала: студентка 2 курсу, групи  
8.0131-з  
спеціальності 013 «Початкова освіта»  
освітньо-професійної програми  
«Початкова освіта»  
О. В. Бабчеко

Керівник: професор кафедри дошкільної  
та початкової освіти, д. пед. н.  
\_\_\_\_\_ Л. О. Сущенко

Рецензент: доцент кафедри дошкільної та  
початкової освіти, к. пед. н.  
\_\_\_\_\_ Т. В. Турбар

Запоріжжя  
2022

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

**Факультет** соціальної педагогіки та психології  
**Кафедра** дошкільної та початкової освіти  
**Рівень вищої освіти** магістерський  
**Спеціальність** 013 «Початкова освіта»  
**Освітньо-професійна програма** «Початкова освіта»

ЗАТВЕРДЖУЮ  
Завідувач кафедри \_\_\_\_\_  
« \_\_\_\_ » \_\_\_\_\_ 2022 року

**ЗАВДАННЯ  
НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ СТУДЕНТЦІ**

**Бабченко Оксані Валеріївні**

- 1. Тема роботи:** «Управління науково-дослідною діяльністю вчителів у сучасній школі»  
керівник роботи Сущенко Лариса Олександрівна, професор кафедри дошкільної та початкової освіти, д. пед. н.  
затверджена наказом ЗНУ від «20» липня 2022 р. № 886-с
- 2. Строк подання студентом роботи:** 24 листопада 2022 р.
- 3. Вихідні дані до роботи:** матеріали педагогічної практики, курсових робіт
- 4. Зміст розрахунково-пояснювальної записки (перелік питань, що належить розробити):** спираючись на досягнення сучасної науки й педагогічної практики в освітньому менеджменті, розкрити основні підходи до управління науковими дослідженнями вчителів як соціальними процесами; визначити й обґрунтувати комплекс достатніх і необхідних умов для ефективного управління науково-дослідною діяльністю педагогів в закладі освіти адаптивного характеру; розкрити специфіку розвитку системи внутрішкільного управління в умовах розвиненої диференціації освітнього процесу, спрямованої на більш повне задоволення запитів і потреб учнів та їх батьків, що виступають у ролі соціальних замовників в освіті; висвітлити фактори впливу, що визначають ефективність управління науковими дослідженнями вчителів у закладі загальної середньої освіти на сучасному етапі розвитку; обґрунтувати й експериментально перевірити організаційно-

методичне забезпечення управління науково-дослідною діяльністю вчителів у сучасній школі

**5. Перелік графічного матеріалу:** таблиць – 1; рисунків – 6 із результатами дослідження.

#### **6. Консультанти розділів роботи**

Розділ	Консультант	Дата, підпис	
		Завдання видав	Завдання прийняв
Вступ	Сущенко Л. О.	03.02.22 р.	03.02.22 р.
Розділ 1	Сущенко Л. О.	25.03.22 р.	25.03.22 р.
Розділ 2	Сущенко Л. О.	14.05.22 р.	14.05.22 р.
Висновки	Сущенко Л. О.	18.10.22 р.	18.10.22 р.

**7. Дата видачі завдання:** 03.02.22 р.

### **КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН**

№ п/п	Назва етапів кваліфікаційної роботи	Строк виконання етапів роботи	Примітка
1	Збір та систематизація матеріалу	лютий	виконано
2	Написання вступу	березень	виконано
3	Написання першого розділу	квітень-червень	виконано
4	Написання другого розділу	серпень	виконано
5	Написання висновків	вересень	виконано
6	Оформлення роботи, рецензування	жовтень	виконано
7	Захист	грудень	виконано

Студент \_\_\_\_\_ **О. В. Бабченко**  
(підпис) (прізвище та ініціали)

Керівник роботи \_\_\_\_\_ **Л. О. Сущенко**  
(підпис) (прізвище та ініціали)

**Нормоконтроль пройдено**

Нормоконтролер \_\_\_\_\_ **Ю. Є. Зубцова**  
(підпис) (прізвище та ініціали)

## РЕФЕРАТ

Кваліфікаційна робота: 91 с., 1 таблиця, 6 рисунків, 110 джерел.

Мета дослідження – наукове обґрунтування й експериментальна перевірка організаційно-методичного забезпечення процесу управління науково-дослідною діяльністю вчителів у сучасній школі.

Об'єкт дослідження – система управління закладом загальної середньої освіти в сучасних умовах.

Предмет дослідження – організаційно-методичне забезпечення управління науково-дослідною діяльністю вчителів у сучасній школі.

Методи дослідження: *теоретичні* – аналіз наукових джерел з теми дослідження; порівняння, класифікація та систематизація теоретичних і експериментальних даних; метод теоретичного аналізу і синтезу на етапах визначення мети, предмета і завдань дослідження; вивчення нормативних документів, навчальних планів і програм, іншої навчально-методичної документації для систематизації даних; *емпіричні* – методи опитування (анкетування, інтерв'ювання); метод самооцінки й рейтингової оцінки; прямі й непрямі спостереження; педагогічний експеримент як комплексний метод пізнання; контент-аналіз. Теоретичне значення дослідження полягає в обґрунтуванні педагогічних умов та моделі застосування медіаосвітніх технологій у професійній підготовці майбутніх учителів початкових класів.

Теоретичне значення дослідження полягає в науковому обґрунтуванні гіпотетичної моделі управління науково-дослідною роботою вчителів у сучасному закладі освіти.

Практичне значення одержаних результатів дослідження полягає в експериментальній перевірці організаційно-методичного забезпечення процесу управління науково-дослідною діяльністю вчителів у сучасній школі.

Галузь використання: заклади загальної середньої освіти.

НАУКОВО-ДОСЛІДНА ДІЯЛЬНІСТЬ, ІННОВАТИКА,  
УПРАВЛІНСЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ, ВЧИТЕЛІ, ЗАКЛАД ЗАГАЛЬНОЇ  
СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ.

## SUMMARY

### **Babchenko O. V. Management of Teachers' Research in Modern School**

The qualifying paper consists of an introduction, two chapters, conclusions, a list of references (110 items). The volume of the qualifying work is 91 pages (75 pages of the main text). The work contains 1 tables and 6 figures.

The purpose of the study is to develop and theoretically substantiate a hypothetical model of management of teachers' research in a modern educational institution as a specific, intellectual activity of the subject of management, aimed at transforming the object of management and transferring it to a new quality state.

According to the purpose the following tasks are defined:

1. Cover the main approaches to the management of teachers' research as social process, based on the achievements of modern science and pedagogical practice in educational management.

2. Determine and substantiate a set of sufficient and necessary conditions for effective management of teachers' research in an adaptive educational institution.

3. Identify the specifics of the development of the school system in the conditions of developed differentiation of the educational process, aimed at more complete satisfaction of the requests and needs of students and their parents, acting as social customers in education.

4. Highlight the factors of influence that determine the effectiveness of management of teachers' research in general secondary education at the present stage of development.

5. Substantiate and experimentally check the organizational and methodological support for the management of teachers' research activities in a modern school.

The object of the research is the management system of a general secondary education institution in modern conditions.

The subject of the research – organizational and methodological support for the management of teachers' research activities in a modern school.

The first chapter «Theoretical foundations of the process of managing teachers' research activities in modern conditions» analyzes the main content and procedural components of research at school; it also presents characteristics of the process of scientific research management of a modern teacher.

The second chapter «Experimental verification of organizational and methodological support for the management of teachers' research activities in modern schools» is devoted to highlighting the role of the head in managing teachers' research in modern schools, and presents the results of experimental work and evaluates its effectiveness.

**Key words:** research activity, innovation, managerial activity, teachers, general secondary educational institution.

## ЗМІСТ

Вступ.....	9
Розділ 1. Теоретичні основи процесу управління науково-дослідною діяльністю вчителів у сучасних умовах.....	14
1.1. Науково-дослідна діяльність учителів як педагогічна інновація.....	14
1.2. Змістові та процесуальні компоненти науково-дослідної діяльності у школі.....	26
1.3. Характеристики процесу управління науково-дослідною діяльністю педагогів.....	37
Розділ 2. Дослідно-експериментальна перевірка організаційно-методичного забезпечення управління науково-дослідною діяльністю вчителів у сучасній школі.....	47
2.1. Роль керівника в управлінні науково-дослідною діяльністю вчителів у сучасній школі .....	47
2.2. Результати дослідно-експериментальної роботи та оцінка її ефективності.....	66
Висновки .....	80
Список використаних джерел.....	82



## ВСТУП

**Актуальність теми.** Розвиток сучасної цивілізації характеризується інноваційними процесами в усіх сферах суспільного життя. Активізація інноваційної педагогічної діяльності зумовлена масштабністю соціальних завдань, інтеграцією зусиль учених і педагогів, зростанням творчої активності вчителів, гнучкістю управлінської структури закладу загальної середньої освіти (далі – ЗЗСО), що дає педагогам можливість здійснювати пошуково-дослідницьку діяльність.

Професійна компетентність учителя включає вміння вільно орієнтуватися в потоці наукової інформації, створювати авторські навчальні програми, запроваджувати інноваційні педагогічні технології. Творчий підхід до розв'язання нестандартних педагогічних завдань можливий лише за умови свідомого оволодіння методами наукового пізнання, ознайомлення з методологією і логікою наукового дослідження. Тому одним із важливих завдань, які стоять перед школою – виховання творчих учителів, здатних до науково-дослідницької діяльності.

Досить серйозною є проблема підготовки педагогічних працівників до здійснення наукових досліджень. Розглядаючи науково-дослідну діяльність учителя загальноосвітньої школи як одне з нововведень, що характеризує сучасний стан системи загальної середньої освіти, зауважимо, що дане явище, з одного боку, свідчить про усвідомлення педагогічними колективами необхідності докорінних перетворень, з іншого боку, про розуміння заходів відповідальності за ці перетворення й необхідності підвищення свого науково-педагогічного рівня.

Разом із тим у процесі науково-дослідницької діяльності найчастіше допускаються помилки вже на стадії планування, що пояснюється відсутністю достатнього методичного забезпечення, а також недостатньої розробленості проблеми управління науково-дослідною діяльністю вчителів

в умовах закладу освіти. Вищеокреслені процеси тісно взаємопов'язані з відновленням управлінської структури школи, тому що, якщо не реформується система управління, відповідно виникає низка досить серйозних перешкод на шляху реалізації інновацій. Необхідно визнати, що цей аспект управлінської діяльності досліджений сьогодні найменше.

Таким чином, організація управління науково-дослідною діяльністю педагогів-практиків у сучасній загальноосвітній школі на основі глибокого комплексного критичного аналізу всіх аспектів її діяльності, з урахуванням прогнозування можливих наслідків інновацій, з'являється проблема, що вимагає якнайшвидшого осмислення з боку педагогів, учених і практиків. Ці положення й визначають актуальність запропонованої теми кваліфікаційної роботи: *«Управління науково-дослідною діяльністю вчителів у сучасній школі»*.

Але сама проблема представляється досить новою в запропонованому трактуванні. Розглядаючи освітній заклад як складну динамічну систему, якій властиві всі характеристики останньої, відзначимо, що більше число наукових досліджень ставлять собі за мету вдосконалення організації освітнього процесу, підвищення рівня професійної майстерності педагога, його професійної компетентності. Іншими словами, управління науково-дослідною діяльністю вчителів спирається на знання й облік керівником закладу освіти найважливіших принципів і специфіки управління школою.

Питанням управління освітнім процесом приділяли особливу увагу такі вчені, як Н. Бунаков, Н. Корф, М. Пирогов, В. Сухомлинський, К. Ушинський та ін. В умовах жорсткої регламентації суспільного й політичного життя України другої половини ХХ ст. вчені розробили основні принципи діяльності школи: професійна компетентність керівника, взаємодоповнення вимогливості й поважного відношення до учнів, залучення батьків до контролю щодо діяльності школи та ін.

Питання педагогічного новаторства, пошуку оптимальних прийомів навчання й виховання підростаючого покоління в умовах переходу до

адаптованої школи, чіткої дефініції понять, пов'язаних з формуванням нової галузі знань – педагогічної інноватики, одержали широкий розвиток у роботах нового покоління вітчизняних і зарубіжних педагогів: К. Ангеловські, В. Бондара, Л. Даниленко, Л. Калініної, Є. Роджерса, В. Лазарева, М. Моїсєєва, М. Поташника, К. Ушакова, Т. Шамової, Н. Юсуфбекової та ін., дослідження яких дозволяють практикам перейти до програмно-цільового управління освітою.

Ідеальний образ керівника й учителя школи, відкритого до змін, готового до наукового осмислення й теоретичного узагальнення процесів, характерних для освіти в різні періоди часу, з'являється перед нами в роботах низки вітчизняних учених-практиків Ш. Амонашвілі, В. Симонова, В. Сухомлинського, С. Хосе, Е. Ямбурга та ін.

Найважливіші професійні й особистісні характеристики педагога, схильного до творчої діяльності, знайшли відображення в роботах низки учених (О. Антонова, Є. Гергель, В. Дружинін, Т. Каракатсаніс, В. Клименко, Л. Корольова, В. Моляко, В. Роменець, С. Сисоєва, О. Туриніна та ін.).

Дидактичні й психологічні основи управління освітнім і дослідницьким (інноваційним) процесами стали предметом детального вивчення Ю. Бабанського, Ю. Васильєва, Г. Воробйова, Л. Карамушки, М. Кондакова, Ю. Конаржевського, Н. Островерхової, Є. Павлютенкова, М. Поташника, П. Підкасистого, В. Симонова, П. Третьякова, Т. Шамової, Р. Шакурова та ін.

У роботах А. Алексюка, О. Артеменко, В. Буряка, С. Гончаренка, В. Загвязинського, В. Краєвського, І. Лернера, М. Князян, В. Майбороди, О. Мороза, Н. Ничкало, О. Савченко, Л. Сущенко аналізуються методи наукового дослідження, розглядаються питання моделювання й управління науково-дослідною діяльністю у середній та вищій школах.

У сучасних умовах ефективно управління інноваційним процесом у закладі освіти має базуватися на досягненнях світової науки й практики в галузі менеджменту. Принципові питання управління соціальними організаціями й процесами знайшли своє відображення в роботах фахівців з

менеджменту М. Вебера, Є. Мейо, Д. Макгрегора, Т. Пітерса, Г. Саймона, Ф. Тейлора, Р. Уотермена, Т. Файоля й дослідженнях вітчизняних авторів В. Афанасьєва, І. Герчикової, Н. Кабушкіна, О. Лебедєва, Р. Фатхутдінова та ін.

Сучасні досягнення психолого-педагогічної науки, розвиток і широке розповсюдження знань в галузі управління, безцінний практичний досвід в педагогічному управлінні є базою для розробки гіпотетичної моделі управління науково-дослідною діяльністю вчителів в умовах сучасного закладу освіти із розвиненою диференціацією навчання, широким спектром освітніх послуг, що максимально задовольняють потреби, запити переважної більшості школярів та їх батьків.

Мета дослідження – наукове обґрунтування й експериментальна перевірка організаційно-методичного забезпечення процесу управління науково-дослідною діяльністю вчителів у сучасній школі.

Відповідно до поставленої мети визначено такі завдання:

1. Спираючись на досягнення сучасної науки й педагогічної практики в освітньому менеджменті, розкрити основні підходи до управління науковими дослідженнями вчителів як соціальними процесами.

2. Визначити й обґрунтувати комплекс достатніх і необхідних умов для ефективного управління науково-дослідною діяльністю педагогів в закладі освіти адаптивного характеру.

3. Розкрити специфіку розвитку системи внутрішкільного управління в умовах розвиненої диференціації освітнього процесу, спрямованої на більш повне задоволення запитів і потреб учнів та їх батьків, що виступають у ролі соціальних замовників в освіті.

4. Висвітлити фактори впливу, що визначають ефективність управління науковими дослідженнями вчителів у закладі загальної середньої освіти на сучасному етапі розвитку.

5. Обґрунтувати й експериментально перевірити організаційно-методичне забезпечення управління науково-дослідною діяльністю вчителів у сучасній школі.

Об'єкт дослідження – система управління закладом загальної середньої освіти в сучасних умовах.

Предмет дослідження – організаційно-методичне забезпечення управління науково-дослідною діяльністю вчителів у сучасній школі.

Методи дослідження. Для досягнення мети та виконання поставлених завдань застосовано такі методи дослідження: *теоретичні* – аналіз наукових джерел з теми дослідження; порівняння, класифікація та систематизація теоретичних і експериментальних даних; метод теоретичного аналізу і синтезу на етапах визначення мети, предмета і завдань дослідження; вивчення нормативних документів, навчальних планів і програм, іншої навчально-методичної документації для систематизації даних; *емпіричні* – методи опитування (анкетування, інтерв'ювання); метод самооцінки й рейтингової оцінки; прямі й непрямі спостереження; педагогічний експеримент як комплексний метод пізнання; контент-аналіз.

Теоретичне значення дослідження полягає в науковому обґрунтуванні гіпотетичної моделі управління науково-дослідною роботою вчителів у сучасному закладі освіти.

Практичне значення одержаних результатів дослідження полягає в експериментальній перевірці організаційно-методичного забезпечення процесу управління науково-дослідною діяльністю вчителів у сучасній школі.

Результати дослідження можуть бути використані керівниками закладів загальної середньої освіти з метою підвищення ефективності управління науково-дослідною діяльністю вчителів.

## РОЗДІЛ 1

# ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПРОЦЕСУ УПРАВЛІННЯ НАУКОВО-ДОСЛІДНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ ВЧИТЕЛІВ У СУЧАСНИХ УМОВАХ

### 1.1. Науково-дослідна діяльність учителів як педагогічна інновація

Удосконалення форм організації й підходів до формування змісту освіти створило умови до усвідомлення педагогами потреби в нових видах діяльності, необхідності й доцільності впровадження в практику роботи нововведень, що дозволяють збільшити ефективність освітнього процесу.

За останні роки в педагогічній теорії й практиці з'явилася велика кількість нових понять, термінів, запозичених з інших дисциплін. В умовах інтеграції педагогіки з іншими науками про людину, у галузі освіти все частіше використовуються терміни й поняття, запозичені з економіки. На наш погляд, одним із них стало поняття «інновація», яке знайшло широке застосування в педагогіці протягом останнього десятиліття. Не дивлячись на неможливість точно визначити походження цього терміна, безумовно те, що він прийшов у педагогіку з галузі природничих наук.

Інновації супроводжували людське суспільство протягом усього багатовікового періоду його розвитку, і все-таки для освітньої сфери цей термін є відносно новим. Поняття «інновація» уперше з'явилося в дослідженнях XIX століття й означало введення елементів однієї культури в іншу. На початку XX-го століття сформувалася нова галузь знань – наука про нововведення в основному в сфері матеріального виробництва. Педагогічні інновації стали предметом дослідження зарубіжних учених уже наприкінці 50-х років, і лише в останні десятиліття – у нас у країні.

На сьогоднішній день існує кілька різних підходів до визначення поняття, розроблених як вітчизняними, так і зарубіжними авторами [3; 5; 17; 19; 31; 38; 44; 60 та ін.]. Відмінності у визначеннях «інновації» пов'язані, у

першу чергу, із вживанням близьких і споріднених термінів для їхньої характеристики, що відображає синонімічне багатство мови й у той же час вимагає подальшого уточнення даного терміна; інша відмінність визначається широтою або вузькістю розуміння «інновації» (наприклад, під інновацією розуміється лише модернізація освіти); і, нарешті, третя відмінність у підходах до визначення названого терміна ґрунтується на заміні його на наступні: реформа, удосконалення, оптимізація й інші. Розглядаючи визначення поняття «інновація» (нововведення) як педагогічної категорії, пов'язаної з деякими поняттями в соціології, зупинимося на різних підходах, відомих сьогодні.

Найпершим визначенням «нововведення» вважається термін, сформульований Е. Роджерсом, а саме «нововведення – це ідея, що є для конкретної особи новою. Не має значення, чи є ідея об'єктивно новою чи ні, ми визначаємо її в часі, який минув з її відкриття або першого використання» [100, с. 34].

О. Майлс вважає [100, с. 37], що нововведення є ніщо інше, як «спеціальна нова, особлива зміна, від якої ми чекаємо ефективності при реалізації систематичних цілей». Французький учений Є. Брансуїк, розглядаючи поняття «педагогічних нововведень», розрізняє три можливі види:

1. У якості нововведень виступають освітні ідеї й дії цілком нові й раніше невідомі. Таких цілком нових і оригінальних ідей дуже мало.

2. Адаптовані та розширені ідеї й дії, які набувають особливої актуальності у певному середовищі й у певний період часу, становлять найбільшу кількість нововведень.

3. Педагогічні нововведення, що виникли в ситуації у змінених умовах: оскільки нові умови гарантують їхній успіх і успіх певних позитивних ідей.

В останні десятиліття проблема педагогічної інноватики стала предметом дослідження вітчизняних авторів [17; 19; 31; 35; 41; 44; 65; 68;

74]. Довгий час вивчення зазначеного вище питання було ускладнено в результаті панування тоталітарного підходу в управлінні всіма сферами життя школи. Сьогодні в умовах здійснення демократичних змін, що передбачають широкий простір для творчості учителя, проблема педагогічної інноватики набуває особливого значення. У роботах В. Загвязинського, У. Лазарєва, М. Поташника, Т. Шамової, Н. Юсуфбекової та ін. [3; 55; 64; 86; 108] знаходимо визначення поняття «педагогічної інновації», спроби класифікувати названі явища на основі змісту, тривалості й інших ознак, представити структуру педагогічної інновації як складного, багатогранного процесу.

Спираючись на дослідження зарубіжних учених, визначення поняття інновація, подане в сучасному словнику іноземних слів, учені – М. Поташник, В. Лазарєв, А. Моїсеєв та інші – трактують «інновацію» як нововведення, тобто цілеспрямовану зміну, що вносить у певне середовище нові стабільні елементи (нововведення), що викликають перехід системи з одного стану в інші [55; 66; 86]. Іншими словами, учені розрізняють поняття «нововведення» (синонім – «новий засіб») і «інновація» («нововведення»). Під нововведенням розуміється саме засіб (метод, методика, технологія тощо), а інновація розглядається як процес оволодіння цим засобом.

Здійснюючи аналіз вищезазначених понять, зауважимо, що наука розглядається нами «як сфера людської діяльності, функцією якої є вироблення й теоретична систематизація об'єктивних знань про дійсність».

У зв'язку із цим розглянемо це поняття у трьох аспектах:

- наука як соціальний інститут (співтовариство вчених, сукупність наукових установ і структур наукового обслуговування);
- наука як результат (наукові знання);
- наука як процес (наукова діяльність). Педагогіка, виступаючи як галузь наукового знання відкриває широкий простір для наукової діяльності в силу специфіки й багатоплановості досліджуваних об'єктів і явищ.

Форми організації наукового знання:



- факт (подія, результат);
- положення (наукове твердження, сформульована думка);
- поняття (думка, що відбиває в узагальненій і абстрагованій формі предмети, явища й зв'язку між ними за допомогою фіксації загальних і специфічних ознак – властивостей предметів і явищ);
  - принцип (основне вихідне положення будь-якої теорії, навчання, науки);
  - закон (істотне, стійке відношення, що повторюється між явищами й процесами);
  - теорія як комплекс поглядів, уявлень, ідей, спрямованих на пояснення явищ, процесів і зв'язків між ними, з одного боку, і як сама вища форма організації наукового знання, що дає цілісне уявлення про істотні зв'язки в певній області знання, з іншої.

Позиція науки стосовно практики, як правило, що випереджає, хоча в галузі гуманітарних, суспільних наук, у тому числі й педагогіки, передова практика сьогодні найчастіше випереджає педагогічну науку, залишаючи за нею функції пояснення й узагальнення. В цілому ж, стосовно практики наука виконує наступні функції: описову, пояснювальну, узагальнюючу, прогностичну. Зі сказаного вище очевидно, що в сучасній школі педагогічна наука й практика виступають у діалектичній єдності й тісному взаємозв'язку.

Наукова діяльність (поняття давалося вище) має низку особливостей, які визначаються різними формами її організації: індивідуальна – процес наукової роботи окремого дослідника, і колективна – діяльність усього співтовариства вчених, що працює в даній галузі науки, окремого колективу вчених та ін.

Найважливішим завданням педагогічних колективів є формування й розвиток креативної діяльності вчителя. Висвітливо вимоги до творчої діяльності педагога:

- уміння побачити в педагогічному процесі проблему і на цій основі сформулювати мету пізнавальної діяльності й вміння мобілізувати свої

знання, досвід та вміння, сформулювати гіпотезу пізнання й на цій основі визначити шляхи вирішення проблеми;

- організація дослідно-експериментальної роботи, спостереження за нею, узагальнення результатів у формі висновків й пропозицій;

- теоретичне й практичне осмислення ідей, які складають сутність гіпотези, так і всього педагогічного процесу;

- осмислення й перевірка цінності отриманих результатів творчої діяльності педагога-дослідника.

Отже, дослідження є видом педагогічної творчості, який завжди пов'язаний з передбачуваними результатами, які досягаються за певних умов.

Класифікуючи педагогічні дослідження за їхньою цільовою спрямованістю, учені пропонують виділити два основні типи: *фундаментальні дослідження*, спрямовані на розробку й розвиток теоретичних концепцій науки, її наукового статусу, історії, методології науки як вчення про принципи побудови, форми і способи наукового пізнання. Результати фундаментальних досліджень, як правило, не знаходять прямого виходу на практику освіти й збагачують теорію й методологію науки.

*Прикладні дослідження* в більшій мірі вирішують практичні завдання й теоретичні питання практичної спрямованості, найчастіше вони стають логічним продовженням фундаментальних досліджень, які носять допоміжний характер.

Розробки, необхідні для безпосереднього обслуговування практики освіти. Результатами розробок є навчальні програми, методичні посібники, рекомендації, інструкції тощо.

У практиці роботи закладів загальної середньої освіти, як правило, переважають прикладні дослідження й розробки, орієнтовані на одержання конкретних практиці значущих результатів, які будуть підлягати впровадженню в цьому ж закладі освіти.

Розпочинаючи дослідну роботу, педагог має пам'ятати про етичні норми, які склалися в науковому співтоваристві. Р. Мертон пропонує сукупність чотирьох основних цінностей:

1. Універсалізм полягає в тому, що істинність наукових тверджень повинна оцінюватися незалежно від віку, статі, расової приналежності, авторитету. У цьому змісті наука споконвічно демократична.

2. Спільність: наукове знання повинне ставати загальним надбанням.

3. Неупередженість означає, що вчений повинен шукати істину безкорисливо, де визнання й винагорода розглядаються не як самоціль, а лише як можливий наслідок наукових досягнень.

4. Раціональний скептицизм. Кожний дослідник відповідає за об'єктивну оцінку того, що зроблене його колегами. Це виявляється в повазі до того, що втілили в життя попередники, з одного боку, і в скептичному відношенні до спадщини, з іншого [92].

У зв'язку із цим представляється доцільним наступне визначення В. Латкіна: «Інновація (у нашому випадку, науково-дослідний процес у школі) – це створення принципово нових зразків діяльності, що виходять за межі норми й виводять професійну діяльність на принципово новий якісний рівень» [4].

Запропоноване вченими визначення інноваційного процесу дає можливість підійти до питання про його структуру, класифікацію, характер. «Інноваційний процес – це діяльність зі створення (розробки), освоєння, використання й поширення нововведень» [4].

Таким чином, можна сказати, що наукове дослідження як інновація становить складне багатомірне явище. Як і будь-який інший процес, воно носить діяльнісний характер. Розглядаючи структуру науково-дослідного процесу, ми спираємося на системний підхід, докладно висвітлений у роботах сучасних вітчизняних учених. Основою стали положення системного підходу, сформульовані Б. Беспальком, В. Симоновим, М. Поташником, Т. Шамовою [87; 93; 107].

Можна стверджувати, що науково-дослідний процес являє собою складну, динамічну систему, для якої характерна поліструктурність.

Розглядаючи науково-дослідну діяльність як педагогічну інновацію, наведемо, розроблені М. Поташником та іншими авторами [87] визначення складових та структур інноваційного процесу, а саме: діяльнісної, суб'єктної, рівневої, змістової, управлінської, організаційної, структури життєвого циклу. Зупинимось більш детально на кожній із названих типів структур.

«Діяльнісна структура, – на думку М. Поташника й групи дослідників, – являє собою сукупність наступних компонентів: мотиви – мета – завдання – зміст – форми – методи – результати» [87]. Названі компоненти реалізуються в певних матеріально-технічних, фінансових, морально-психологічних та інших умовах, які не є частиною системи, проте виявляють істотний вплив на її функціонування.

Суб'єктна структура є сукупністю діяльності всіх її учасників (суб'єктів): керівника освітньої установи, його заступників, учителів, учнів, їхніх батьків і т.д. Визначення суб'єктної структури дозволяє враховувати функціональну й рольову участь усіх суб'єктів у науково-дослідному процесі.

Рівнева структура передбачає встановлення зв'язків у межах науково-дослідної діяльності на різних рівнях (муніципальному, регіональному, обласному, міжнародному). Виділення рівневої структури названого процесу можливо й у межах однієї освітньої установи (індивідуальний, рівень малих груп, творчих колективів та ін.).

Змістова структура висвітлює народження, розробку й освоєння результатів педагогічного дослідження – нововведень. Інноваційний процес припускає нововведення у формах, методах, засобах навчання й виховання (тобто в технології), у змісті освіти, її цілях, умовах тощо.

Зарубіжний дослідник В. Загвязинський [31] досліджував життєві цикли різних інноваційних процесів й відзначав, що нерідко педагоги необґрунтовано прагнуть поширити на всі сфери педагогічної практики

нововведення, у результаті яких ними були отримані стійкі позитивні результати. Подібна практика найчастіше закінчується невдачею й приводить до дискредитації самої ідеї.

Управлінська структура представлена взаємодією чотирьох видів управлінських дій (у педагогіці зустрічається інша точка зору, що припускає виділення трьох основних видів управлінської діяльності): планування – організацію – керівництво – контроль. Ми погоджуємось з тим, що спочатку дослідницький процес у закладі освіти може носити стихійний характер, але в цьому випадку відсутність управління такою складною системою приводить до швидкого загасання самого процесу. Кожний компонент керуючої структури має у свою чергу власну будову. Фактично більш розповсюдженим і об'ємним різновидом управлінської діяльності є організаційна структура, що включає наступні етапи: діагностичний – прогностичний – організаційний – практичний – узагальнюючий – запроваджувальний.

Не зупиняючись докладно на розгляді зазначених видів структур інноваційної діяльності в школі, представлених М. Поташником [87], відзначимо, що знання й облік їх керівником школи дозволить здійснювати науково-дослідну діяльність на більш високому рівні, домагаючись більшої ефективності освітнього процесу в цілому.

Знання й облік керівником закладу освіти даної основи дозволить виявити всебічну характеристику освоюваного нововведення, зрозуміти те, що поєднує його з іншим, і те, відмінне від інших нововведень, що робить його особливим.

В. Лазарєв і група вчених пропонують низку якостей [55], які закладаються при розробці й обумовлюють відмінності між нововведеннями (відзначимо, що деякі з них уже були названі нами, і проте повністю наведемо класифікацію, представлену дослідниками). А саме:

– *предмет інновації*, тобто той елемент школи, який може бути перетворений за допомогою цього нововведення, і призначення зміни.

Можна виділити наступні відновлення у межах школи: в освітній підсистемі, внутрішкільному управлінні, господарській діяльності. У середині кожної із них предметом нововведень є мета, умови, зміст, форми, методи та ін. Таким чином, ознайомлюючись зі змістом нововведення, важливо виявити які компоненти й у якій області піддадуться зміні, який можливий корисний ефект від використання даного нововведення;

– *глибина перетворень*, тобто ступінь радикальності зміни предмета інновації, дозволяє розділити нововведення на модифіковані та радикальні.

У той час нововведення, що модифіковані, пов'язані із частковою зміною того, що вже використовується, удосконаленням окремих компонентів шкільної системи. Радикальні нововведення передбачають упровадження раніше невідомих ідей і технологій, що не мають аналогів. Як приклад таких нововведень у педагогіці може бути освоєння нових освітніх програм, підручників тощо.

На сьогоднішній день у педагогічній практиці найпоширеніші модифіковані нововведення, які надають змінам, що відбуваються в школі, м'який, плавний характер. У той же час трудомісткі радикальні зміни мають, безперечно, більший потенціал – масштаб перетворень, тобто число елементів, що залучаються до нововведень школи, пов'язаних із предметом інновації. За масштабністю зміни розрізняють локальні, модульні й системні.

«Локальні зміни передбачають невеликі зміни характеру на вузькій ділянці роботи школи» – вважає В. Лазарев [55]. Прикладами таких змін є розробка й використання вчителями різних комп'ютерних навчальних програм, безбального оцінювання, рейтингової системи оцінки знань, умінь і навичок учнів тощо.

Модульні нововведення передбачають цілісні зміни якої-небудь із підсистем школи: організацію освітнього процесу в паралельних класах, модифікованих програм з навчального предмету тощо.

Системні нововведення викликають перебудову всієї школи під яку-небудь ідею на основі загальної концепції або створення на базі існуючого

закладу освіти нового типу. Керівникові, що визначає масштабність можливих нововведень, важливо вже на першому етапі визначити які підсистеми вони будуть охоплювати і яка частина колективу буде задіяна при їхньому здійсненні:

– *ресурсоємність нововведення*, тобто обсяг оволодіння необхідними матеріальними людськими ресурсами, таким чином, ресурсоємність виражається в кількості часу, необхідного на оволодіння нововведеннями, рівнем професійної підготовки кадрів, необхідним розміром фінансування й іншими показниками. Приступаючи до визначення області й шляхів впровадження нововведення, керівник зобов'язаний визначити його ресурсоємність за якнайбільшим числом показників. Практика доводить, що визначити можливі витрати за всіма представленими показниками найчастіше не представляється можливим.

На підставі дані ознаки розрізняють нововведення:

- а) цілком підготовлені до впровадження в масову практику;
- б) недостатньо підготовлені до використання.

До перших ми відносимо наукові розробки, якщо ідея, покладена авторами в основу, пройшла всі етапи: від розробки наукової концепції до поширення в педагогічній практиці. До модифікованих нововведень належить, в більшості випадків, передовий педагогічний досвід.

Аналізуючи нововведення з погляду його підготовленості, керівник закладу освіти має визначити його джерело, наявність даних про дослідно-експериментальну апробацію, вірогідність результатів. Найважливішими характеристиками нововведень є критерії актуальності, корисності й реалізованості.

При запровадженні нововведення дуже важливо враховувати, що в результаті його реалізації буде вирішена певна проблема, яка на даний момент є найбільш актуальною для певного ЗЗСО. Практика в той же час показує, що педагогами не завжди чітко усвідомлюється сутність проблеми, що багато в чому спричиняє вибір того чи іншого нововведення.

Усвідомлення проблеми приходить лише тоді, коли виявляється невідповідність: що є в дійсності, і тим, що повинно бути.

Щоб визначити наявність проблеми та її симптомів, керівникові необхідно проаналізувати наступні джерела інформації:

- суспільна думка про склад і якість наданих освітнім закладом послуг і про соціальне замовлення школи з боку державних установ і, насамперед, батьків та учнів;
- директивні й нормативні документи обласних, регіональних і муніципальних органів влади;
- передовий педагогічний досвід;
- досягнення, розробки всього комплексу наук про людину, що дозволяють побачити змістові, організаційні або технологічні недоліки процесів функціонування школи.

Після виявлення й оцінки ступеню актуальності виявлених проблем, інтегральної оцінки передбачуваних нововведень можливий розгляд й оцінювання їх на підставі інших критеріїв, зокрема, визначення потенційної результативності.

На думку групи вітчизняних учених результативність нововведення (результатів наукового дослідження) може бути оцінена залежно від:

- інноваційного потенціалу нововведення: тобто ступеню потенційно можливого вирішення проблеми;
- надійності очікуваного ефективного результату (імовірності одержання очікуваного результату);
- перспективності нововведення, тобто тривалості збереження корисного результату його освоєння.

Інноваційний потенціал нововведення визначається його змістом, оцінюється на основі результатів експериментальної апробації або досвіду його оволодіння у ЗЗСО.



Найважливішою умовою ефективного оволодіння нововведення є професійна підготовка до нововведення як колективу вчителів у цілому, так і кожного конкретного вчителя.

Реалізація нововведення може бути ускладнена при відсутності доступу до нових розроблених, але ще недостатньо апробованих навчально-методичних комплексів. У цьому випадку найчастіше нові навчальні курси, як правило, інтегровані, розробляються конкретними педагогами або групою вчителів, що у свою чергу також визначають певні труднощі в реалізації нововведення.

Факторами, що виявляють значний вплив на запровадження нововведення в практику роботи закладу освіти, виступають також психологічні й когнітивні бар'єри (тобто психологічна й професійна невідповідність учителів до інноваційної роботи).

І, нарешті, як ми вже відзначали, загальна оцінка привабливості нововведення може бути отримана з урахуванням оцінок актуальності, потенційної результативності й реалізованості.

Таким чином, наукове дослідження як інновацію в умовах загальноосвітньої школи, можна розглядати як цілісну теоретичну, технологічну й методичну концепцію відновлення педагогічної діяльності.

Професійна діяльність педагога реалізується, насамперед, в організації освітнього процесу. Тому можна стверджувати, що освітній процес, являючись підсистемою складної системи – школи, виступає об'єктом педагогічних досліджень. Учені пропонують [58] для розгляду наступні сфери діяльності в межах освітнього процесу, а саме:

- організація діяльності закладу освіти в цілому, коли мається на увазі режим п'ятиденної або шестиденного навчального тижня, специфіка структури закладу освіти (школа – дитячий садок, школа – навчально-виховний комплекс, школа – ЗВО, ліцей, гімназія тощо), а, отже, режим урочної й позаурочної діяльності;

- організація праці вчителів: особливості визначеного й позаурочного

навантаження, взаємозв'язок змісту, методик і методів викладання з організацією освітнього процесу (лекції, семінари, уроки-заліки, конференції та ін.); технологія освітнього процесу як тло взаємодії учня й викладача, ланцюг процедур по відтворенню навчальних ситуацій; організація науково-дослідної, творчої діяльності й підвищення кваліфікації; спільна діяльність в умовах різних видів освітніх закладів (ЗВО, НДІ та ін.);

– організація праці учнів, яка повинна забезпечувати державний рівень освіти й певну спрямованість; умови для розвитку особистісних можливостей та інтересів, творчого потенціалу й фізичного стану відповідно до нормативних вимог санітарно-гігієнічного режиму й охорони здоров'я.

Отже, можна стверджувати, що освітній процес, являючись підсистемою складної системи – школи, виступає об'єктом педагогічних досліджень.

## **1.2. Змістові та процесуальні компоненти науково-дослідної діяльності у школі**

У підрозділі 1.1 нашого дослідження ми розглянули найважливіші закономірності розвитку науково-дослідної діяльності вчителів як інновації в сучасній школі, сформулювали визначення названого процесу:

– *наукове дослідження* як інновація в сучасній школі являє собою процес і результат наукової діяльності, спрямованої на одержання нових знань про закономірності, структуру, механізми навчання, виховання й розвитку; методики організації освітнього процесу (зміст, принципи, методи й організаційні форми).

Виходячи із вищезазначеного визначення розглянемо більш докладно найважливіші компоненти наукового дослідження в школі як педагогічної системи, з одного боку, і як найважливішої складової інноваційного процесу, з іншої.

Розпочинаючи дослідження, вчитель у співтворчості з колегами й керівниками закладу освіти визначає наукову концепцію своєї діяльності. Спираючись на загальношкільну концепцію й програму розвитку, педагог (група педагогів) виробляє стратегію й тактику власної діяльності, формулює власне бачення причинно-наслідкових зв'язків педагогічних процесів і явищ. Усе це становить методика дослідження, у якій викладаються тема, її актуальність, проблема, об'єкт і предмет дослідження, гіпотеза, завдання, методи дослідження та ін.

Тема, дослідження завжди несе в собі часткову проблему вивчення (протиріччя між відомим і невідомим). Прикладом протиріч для педагогічних досліджень є протиріччя між завищеними вимогами до творчої особистості педагога, здатного організувати вивчення й аналіз закономірностей освітнього процесу з метою одержання більш високих результатів, з одного боку, і недостатньою розробленістю питань психолого-дидактичної підготовки вчителів до роботи в сучасних умовах, з іншого.

Формулювання проблеми дослідження логічно впливає з розкритого протиріччя і, як правило, містить у собі питання: «Які умови необхідні й достатні для формування у педагогів умінь і навичок науково-дослідної роботи?»

Далі визначаються об'єкт (у гносеології це те, що протистоїть суб'єктові). Об'єкт педагогічного дослідження завжди лежить в основі цілеспрямованого освітнього процесу: теорії й методики організації, його змісту, принципів та іншого.

Предмет дослідження – це той бік, той аспект, та точка зору, з якої дослідник пізнає цілісний об'єкт, виділяючи при цьому головні, найбільш істотні ознаки об'єкта.

Найважливішою складовою концепції дослідження є мета, яка визначається на основі встановленої проблеми, зазначених об'єкта й предмету.

Уявлення про умови досягнення пізнавального результату, становить відому гіпотезу.

Гіпотеза – слово грецького походження, означає підставу, припущення щодо результатів діяльності. У гіпотезі в прихованому вигляді, точніше в згорнутому виді, позначена передбачувана новизна дослідження.

Гіпотеза, як робоче припущення про шляхи досягнення мети пізнання, виступає у двох видах: як *описова гіпотеза*, у якій описуються причини й можливі наслідки; як *пояснювальна*, характеризуючи умови, за яких виникає відповідний результат.

Що ж складає новизну дослідження?

Результати педагогічного дослідження містять у собі процесуальні особливості, продукти педагогічної діяльності, способи наукового пізнання.

Оцінку результатів дослідження з позиції їх новизни, можна проводити за трьома її характеристикам, одна з яких відображає концепцію, методику, класифікацію, гіпотезу, тобто тип знань, отриманий у процесі дослідження; інша характеризує опис отриманих результатів дослідження; третя відбиває рівень новизни результату дослідження, місця отриманих, даних у системі знань.

Отже, на рівні конкретизації отриманий новий результат уточнює відоме, конкретизує окремі положення, які стосуються предмета вивчення.

На рівні доповнення новий результат розширює відоме теоретичне й практичне значення, вносить нові елементи, без зміни суті досліджуваного об'єкта.

При загальноновизнаному рівні новизни будь-які сумніви зникають.

Концепція дослідження представлена також методами, які повинні бути адекватні цілям і завданням дослідження. Метод – слово грецького походження й означає шлях пізнання істини, сутності предметів і явищ.

В науці розглядають два рівні дослідницької діяльності: *емпіричний* і *теоретичний*. Розподіл цілісного педагогічного процесу на два рівні

дослідження (емпіричний і теоретичний) впливає з фундаментальних положень філософії:

- єдності теорії й практики;
- практика – основа пізнання.

Емпіричне пізнання (грец.) – це пізнання дослідним шляхом. Це пізнання має своїм предметом дослідження:

- практику;
- результати практичної діяльності;
- властивості і зв'язки, виявлені в процесі педагогічної практики.

Результати дослідження на емпіричному рівні виражаються:

- в узагальненні досвіду;
- у формуванні правил;
- у виробленні норм педагогічної діяльності;
- в одержанні фактів, їх аналізі й систематизації. Факти, явища,

процеси становлять змістовну базу науково-педагогічного дослідження проникнення в їхню сутність на теоретичному рівні.

Ефективність використаних методів у науковому дослідженні залежить від:

- їхньої відповідності цілям і завданням дослідження;
- їхньої адаптивності до об'єкта дослідження;
- повноти й точності відображення в них досліджуваного об'єкта;
- можливостей пізнання всіх властивостей і зв'язків

досліджуваного об'єкта;

– обліку рівня пізнавальної діяльності дослідника. До емпіричних методів належать: спостереження, порівняння, експеримент.

Розглянемо характеристики емпіричних методів.

*Спостереження* як метод пізнання на емпіричному рівні. У педагогіці метод спостереження застосовується дуже давно й широко. Спостереження може проводитися в природних або в спеціально організованих умовах. При

цьому фіксуються зв'язки, відносини, зміст діяльності. Саме чуттєве сприйняття суб'єктивне за формою, але об'єктивне за змістом. Об'єктивність і вірогідність одержуваних даних шляхом спостереження залежить від:

- характеру проведених занять, тобто об'єкта вивчення;
- організації спостереження, його планування;
- використання технічних засобів;
- інтенсивності почуттєвого сприйняття дослідника.

Спостереження дозволяє класифікувати факти, на основі заздалегідь обраних критеріїв, що є основою для узагальнення й висновків.

Результати спостереження фіксуються в щоденнику, який, як правило, ведеться на основі суцільної реєстрації фактів. Науковому спостереженню пред'являються наступні вимоги:

- точне визначення мети спостереження;
- ретельний вибір об'єкта спостереження;
- спостереження здійснюється на основі заздалегідь розробленого плану;
- проведення повної й точної фіксації результатів спостереження.

Метод спостереження має обмежені можливості:

- за допомогою спостереження неможливо проникнути у внутрішні, глибинні процеси, що відбуваються в особистості;
- важко відокремити випадкове від істотного, взаємовплив окремих факторів;
- факти, отримані за допомогою спостереження, не позбавлені відбитку суб'єктивізму.

*Бесіда* як метод дослідження. Бесіда надає можливість встановити живий зв'язок між співрозмовниками. Ефективність бесіди залежить:

- від встановлення доброзичливих відносин між співрозмовниками;
- від установлення мети бесіди;

- від ретельної розробки плану бесіди;
- від продуманого обмеження кола питань;
- від вибіркового підходу до співрозмовників;
- від коректної постановки питань.

*Порівняння* як метод педагогічного дослідження широко застосовується в експериментальній роботі, при аналізі кількісних показників.

Сутність порівняння виявляється у встановленні подібності й відмінності при вивченні умов, впливу факторів, засобів на виховання й розвиток рис особистості, формування вмій і навичок, засвоєння знань.

Ефективність методу порівняння залежить від дотримання наступних правил:

- порівнювані ознаки повинні належати до одного класу або з такими ж ознаками різних класів;
- порівняння має проводитися на базі кількісних і якісних показників;
- у порівнянні повинні використовуватися тільки порівняні величини.

*Опитування* як метод дослідження в педагогічних дослідженнях застосовується в письмовому (анкетному) і усному виді. Питання, як правило, пов'язані з висвітленням конкретного змісту педагогічного процесу:

- зміст дозволяє з'ясувати ступінь засвоєння знань, відносин, потреб, стану особистості та її соціального оточення;
- характер відкритих питань дозволяє респондентам виразити свою позицію, за допомогою її опису; закриті питання вимагають вибору з багатого набору, відповіді, що найбільше задовольняє дану особистість; непряме запитання дозволяє за допомогою колізійного підходу одержати дійсну відповідь;
- питання опитування пов'язані з функціональним підходом та поділяються на основні й другорядні.

Методи вимірювання та їх функції в педагогічному дослідженні. Вимірювання виступає як спосіб фіксації й реєстрації кількісних показників у педагогічному дослідженні.

Успішність застосування методу вимірювання в педагогічному дослідженні залежить від:

- наявності еталона, критеріїв вимірювання;
- розробленості методики вимірювання;
- обліку кількісних і якісних показників;
- точності вимірювання;
- урахування факторів і умов проведення вимірювання.

Кількісні і якісні показники дозволяють зробити обґрунтовані висновки, провести порівняння за конкретними показникам, провести класифікацію фактів, тобто – зробити науково обґрунтований аналіз. Особливе місце серед методів емпіричного пізнання займає експеримент – система пізнавальних операцій, пов'язаних з вивченням педагогічних факторів і умов, фактів і явищ, процесів у спеціально створених умовах для з'ясування властивостей, зв'язків, закономірностей.

У будь-якому педагогічному експерименті, як правило, виділяють три етапи:

1) організаційно-прогностичний включає наступні операції: визначення проблеми й мети дослідження; вибір предмета експериментальної роботи й теоретичне обґрунтування його проведення; формулювання гіпотези; визначення критеріїв і способів проведення експериментальної роботи;

2) змістовно-процесуальний етап пов'язаний з відбором змісту експериментальної роботи, проведенням експерименту; збором інформації;

3) аналітико-коригувальний містить у собі: аналіз отриманих експериментальних даних; порівняння аналітичного матеріалу з метою, завданнями й гіпотезою дослідження; корекцію експериментальної роботи; збір післякорекційного матеріалу; статистичну обробку результатів



експерименту, складання графіків, таблиць, моделей і т.д.; осмислення й аналітичний виклад матеріалів і висновків.

Ю. Бабанський відзначав, що педагогічний експеримент має вирішувати складні завдання дослідження:

- установлення залежностей між компонентами педагогічної системи;
- виявлення залежностей між факторами, умовами й результатами;
- визначення залежних зв'язків між умовами й витратою часу для проведення педагогічного процесу;
- порівняння на ефективність двох або декількох варіантів педагогічного впливу або видів експериментальної роботи; з'ясування причинно-наслідкових зв'язків у педагогічному процесі [6].

У педагогічних дослідженнях використовується кілька видів експериментальної роботи: що констатувальний етап експерименту надає можливість з'ясувати реальний стан освітнього, інноваційного та інших процесів, характерних для сучасної школи. Завдання названого виду експерименту – визначення вихідного стану педагогічної системи, формувальний (творчий) етап експерименту сприяє розкрити нові зв'язки, властивості, закономірності, принципи й шляхи вдосконалення освітнього процесу як складної педагогічної системи.

Його завдання – з'ясувати правильність припущень щодо засобів вирішення окресленої проблеми; формувальний експеримент дозволяє перевірити ще раз правильність теоретичних висновків уточнити їх.

*Метод аналізу* в педагогічному дослідженні пов'язаний із трьома операціями:

- ізоляцією, що пов'язано із систематичним вивченням окремо виділених елементів, характеристик педагогічного процесу, за певних умов;
- вибірковістю, тобто виділенням тих або інших ознак, елементів педагогічного процесу з метою їх вивчення;
- послідовним виділенням і вивченням елементів педагогічного

процесу, як системи, виходячи з педагогічної теорії й логіки дослідження.

Аналіз завжди пов'язаний із синтезом. Останній виступає як метод об'єднання різних теоретичних ідей, тверджень, що забезпечують одержання нових знань. Синтез у педагогічному дослідженні має більші можливості:

- дозволяє переносити знання з одного об'єкта на іншій;
- робити за аналогією теоретичні висновки або навіть будувати нові теорії;
- синтез допомагає формувати гіпотези, будувати моделі педагогічних явищ і процесів;
- дозволяє виділити й субординувати проблеми, визначити черговість їх розв'язання.

Синтетичний підхід до побудови педагогічної теорії можливий тільки на основі логічного аналізу педагогічного процесу.

*Індуктивно-дедуктивний підхід* як метод педагогічного дослідження. Індукція – слово латинського походження й означає наведення, сходження від часткового до загального, від одиничного до загального.

Дедукція також походить від латинського слова й означає виведення, тобто перехід у пізнанні від загального до часткового й одиничного. Дедуктивний умовивід використовується для пояснення окремих педагогічних фактів, на базі відомих закономірностей.

Індукція й дедукція – взаємозалежні методи педагогічного пізнання, ефективність їх застосування залежить від комбінації з аналізом і синтезом як методами дослідження.

*Структурно-системний підхід* як метод педагогічного дослідження.

Системний підхід виступає як спосіб (метод) пізнання педагогічного процесу з позиції наявності його компонентів і рівня їх розвитку; управління й виконуваних компонентами функцій; зв'язки між ними.

Педагогічний процес має всі ознаки процесуальної системи: ціль і її декомпозиція, зміст, організаційні форми й методи, фактори й умови, у ході

управління педагогічним процесом з усіма його компонентами, що й надають педагогічному процесу цілісність.

Вивчення педагогічного процесу за допомогою системного підходу означає:

- виявлення складових елементів, що входять до системи;
- визначення рівня розвитку елементів;
- установлення зв'язку між складеними елементами системи й іншими системами;
- з'ясування функцій як системи в цілому, так і складових елементів;
- визначення інтегративних факторів, що забезпечують збереження системи та її розвитку;
- установлення комунікативних зв'язків із соціальним середовищем як на макро-, так і на мікро- рівнях;
- визначення причин, рушійних сил розвитку системи.

Педагогічний процес виступає як керована система, функціонування якої реалізується на:

- організаційно-прогностичному рівні управління;
- змістовно-процесуальному (стимулюючому рівні);
- аналітико-коригувальному, пов'язаному з підведенням підсумків управлінської діяльності.

У педагогічному процесі у системі задіяна безліч факторів і умов. Тому необхідно системно-структурний підхід вивчення пов'язувати з іншими підходами й, у першу чергу, з комплексним підходом.

*Моделювання* як метод педагогічного дослідження. Модель у педагогічному дослідженні відбиває систему елементів, що відтворюють сторони, зв'язки, функції, умови функціонування педагогічного процесу. Модель – це ідеалізоване уявлення про відповідність її реальному об'єкту дослідження.

Моделювання може бути уявним, математичним, описовим, кібернетичним, схематичним, структурно-функціональним.

Теоретичне уявлення про педагогічний процес є його моделлю. Моделювання в педагогічному дослідженні виконує важливі функції: пізнавально-дослідницьку; науково-теоретичну; конструктивно-технічну; нормативну.

*Історичний і логічний методи пізнання в педагогічному дослідженні*

Для того, щоб розкрити сутність педагогічних явищ і процесів, необхідно розглянути їх з історичних позицій. Сам педагогічний процес складається з етапів. Етапний підхід до процесу вимагає зв'язку «історичного й логічного».

Стрижнем історичного підходу до педагогічних явищ і процесів є логічне сходження від абстрактного до конкретного. Педагогічний процес неможливо досить глибоко вивчити, зрозуміти, без осмислення його історичного становлення, тобто ретроспективи. Разом із тим, майбутній кінцевий результат функціонування педагогічної системи, тобто її перспективу немислимо представити без історичного підходу, з'ясування тенденцій її історичного розвитку.

Процес педагогічного дослідження буде позбавлений змісту, якщо дослідник не зможе співвіднести отримані результати з поставленою метою.

Зарубіжний учений В. Полонський до результатів завершених наукових досліджень відносить:

- розробку нових педагогічних концепцій в галузі виховання, навчання й пізнання;
- виявлення закономірностей і принципів педагогічного процесу;
- постановку нових проблем виховання й навчання;
- аналіз практики виховання й навчання; розробку класифікації фактів, явищ, процесів;
- підтвердження або спростування гіпотези [9].

Таким чином, до результатів педагогічного дослідження можна віднести теоретичні положення (наукові концепції, підходи, ідеї, що

виражають сутнісну думку та ін.) і практичні рекомендації (новітні методики, правила виховання й розвитку, алгоритми управління та ін.).

Найважливішою умовою є визначення критеріїв якості й ефективності завершених досліджень.

*Актуальність і перспективність* результатів дослідження може бути визначена також можливістю їх впровадження на різних рівнях: результати можуть бути впроваджені в найближчі роки в масштабах держави; результати можна впровадити в окремій області; результати дослідження можуть бути впроваджені в межах конкретного закладу освіти.

Отже, відзначимо, що змістові компоненти наукового дослідження в умовах сьогодення достатньо ґрунтовно презентовані в педагогічній літературі, разом із тим, існують різні погляди та думки, але ці відмінності не є принциповими.

### **1.3. Характеристики процесу управління науково-дослідною діяльністю педагогів**

Розкривши основні характеристики, структуру й зміст науково-дослідного процесу в сучасній школі, беручи до уваги керований характер науково-дослідної діяльності вчителів як один із видів педагогічної творчості, інновацій, що відрізняють розвиток сучасних закладів освіти, зупинимося більш детально на питаннях управління цими процесами.

В умовах ЗЗСО, як відмічалось, розрізняємо сьогодні як одиничні, так і системні наукові дослідження.

Таким чином, доцільний аналіз процесу управління із двох позицій: управління одиничними (окремими) науковими дослідженнями; управління системними (комплексними) науковими дослідженнями.

Оскільки друге передбачає суттєві, якісні зміни в підсистемах і самій школі, як відкритій педагогічній системі, об'єктом нашого вивчення є саме процес управління системними науковими дослідженнями вчителів.

Приступаючи до аналізу структури, змісту й характеру цього процесу, зупинимося більш детально на характеристиках, властивих управлінню, взагалі, а, виходить, і управлінню процесами, характерними для сучасної освіти, зокрема. В галузі педагогіки, психології, соціальних наук сьогодні є досить багато тлумачень поняття «управління».

Процес управління передбачає цілеспрямований вплив суб'єкта управління на об'єкт управління з метою переведення останнього в новий якісний стан. Під *суб'єктом управління* розуміється фізична або юридична особа, від якої виходить владний вплив. У нашому випадку суб'єктами управління виступають: учитель, група вчителів, менеджер (керівник) школи. У якості опосередкованих суб'єктів учні та їх батьки, які є замовниками на ринку освітніх послуг.

Об'єктами управління можуть бути фізичні і юридичні особи, а також соціально-економічні системи й процеси. В умовах закладу освіти ми розрізняємо кілька об'єктів управління. Так, наприклад, спільна цілеспрямована діяльність членів педагогічного колективу й творчих професійних об'єднань, державних службовців, учнів, з одного боку, а з іншого – освітній, інноваційний (науково-дослідний) та інші процеси, здійснювані в школі.

Під *управлінням* (у соціальному значенні) розуміють організований, планомірний і систематичний вплив на визначений об'єкт. Цей вплив забезпечує упорядкування й збереження його якісних особливостей, подальше вдосконалення й розвиток.

Процес управління характеризується низкою особливостей:

1. Управління – це процес, здійснюваний безупинно в часі й просторі.
2. Управління – це цілеспрямований процес, що вимагає глибокого аналізу, розроблення й постановки певних цілей.

3. У результаті впливу суб'єкта управління на об'єкт має бути отриманий якийсь результат. Чим точніше результат відповідає поставленій меті, тим ефективніше процес управління.

Підґрунтям процесу управління є об'єктивні закони природи, суспільства й мислення.

Закони, принципи, цілі, методи, функції й інші категорії управління утворюють механізм управління, який характеризує різноманіття зв'язків суб'єктно-об'єктних відносин. У механізм управління частково входять і суб'єкт, і об'єкт управління.

Створюючи умови для проведення наукових досліджень в закладі освіти, керівник повинен також брати до уваги різноманітні закони (як закони об'єктивного світу, так і специфічні закони управління), які діють у сфері управління, а саме: закон єдності й цілісності системи управління.

У законі наголошується на тому, що система управління повинна мати організаційну й функціональну єдність. Без забезпечення єдності й цілісності, без чітких принципів побудови неможлива ефективна діяльність керуючої системи.

*Закон забезпечення необхідної кількості ступенів свободи системи управління.* Реалізація даного закону досягається універсальністю законодавчих актів, чіткістю підзаконних актів, роз'ясненнями й коментарями виконавчої влади, що в сукупності характеризує гнучкість системи управління. Жорсткість керуючої системи надають суб'єктивні обмеження – рівень кваліфікації керівників, їх професійна компетентність, особистісні якості тощо.

*Закон необхідної різноманітності підсистем управління.* Типологічна спільність системи відрізняється різноманітністю, яка обумовлена різними факторами галузевого, природно-кліматичного, етнічного, демографічного, професійно-кваліфікаційного, релігійного характеру та ін.

*Закон співвідношення керуючих і керованих підсистем.* Співвідношення підсистем означає, що вони повинні відповідати один одному за

функціональними й структурними можливостями, рівнями, напрямками, цілями і завданнями розвитку, тобто підсистема управління повинна бути адекватна керованій підсистемі. Найважливішою категорією є принципи управління, які мають одночасно об'єктивний і суб'єктивний характер, що вимагає від керівника серйозного зваженого відношення до них як до керівництва до дії. До основних принципів управління можна віднести наступні: науковості; системності; комплексності; колегіальності; демократичного централізму; взаємодії галузевого й територіального підходу в управлінні.

Названі принципи досить жорстко визначають характер зв'язків у системі, структуру органів управління, прийняття й реалізацію управлінських рішень. Класифікація, що наводиться, не є єдиною, але, на погляд автора, класифікація принципів управління на основі відображення кожним із них різних сторін відносин управління може бути визнана найбільш правомірною.

Не зупиняючись докладно на вимогах, пропонованих до визначення мети (вони досить широко описані в науковій літературі [2; 8; 11; 16; 59]), відзначимо, що залежно від характеру поставленої мети розрізняють:

- ситуаційне управління, коли мета залишається сталою, і необхідне управління функціонуванням соціальної системи. Керуюча система реагує на відхилення, а звідси ще одна назва – реактивне управління;

- програмно-цільове (програмне) управління, при якому ціль формулюється в програмі дій;

- проблемно-орієнтоване. У випадку, коли програма не може бути сформульована чітко, а увага повинна бути приділена вирішенню проблем, мета поєднується із програмою [57; 58; 60; 66].

Управління правомірно розглядати як процес розв'язання певних завдань.

Функції управління займають одне із центральних місць в управлінській діяльності, мають універсальний характер, тобто застосовані



до будь-якого об'єкта управління. Між ними немає жорстких, однозначних меж. Той самий вид управлінської діяльності може розкривати ознаки двох або декількох функцій, а частіше їх переплетіння. Функції управління можуть бути класифіковані за їхнім об'єктивним змістом, а саме:

- планування – прогнозування – регулювання;
- організація – контроль – облік – аналіз.

Виділення функцій управління можливо на основі визначень поняття «управління школою», запропонованих ученими (зокрема, дослідником П. Підкасистим і групою його співавторів у підручнику з педагогіки): «Управління школою – це науково обґрунтовані дії адміністрації й педагогів, спрямовані на раціональне використання часу й сил вчителів і учнів у навчально-виховному процесі з метою поглибленого вивчення навчальних предметів, морального виховання, підготовки до свідомого вибору професії й всебічного розвитку особистості» [82].

Успішне вирішення названих проблем П. Підкасистий пов'язує з умінням керівників шкіл і вчителів творчо використовувати новітні досягнення науки й передового досвіду, взаєминами, які склалися в колективі, активністю педагогів та учнів у навчальній і виховній роботі [82].

На підставі зазначеного вище вчений виділяє наступні функції управління:

- аналіз як фундамент, на якому тримається вся система планування й організації освітнього процесу;
- планування – одна із найважливіших функцій управління, що включає в себе визначення найбільш ефективних шляхів досягнення поставлених цілей;
- організація – формування й встановлення стійких відносин у керованій й керуючій системах, що діють й розвиваються як одне ціле;
- координація, яка передбачає високу оперативність у встановленні гармонії між усіма ланками й напрямками освітнього процесу, між керуючою й керованою системами;
- контроль – це активна стадія процесу управління (дозволимо собі

висловити припущення про те, що процес управління, на наш погляд, припускає активність на всіх його етапах), коли співставляються досягнуті результати з тим, що було заплановано;

- стимулювання як система заходів, спрямованих на створення творчої працюючої педагогічного колективу й активну цілеспрямовану діяльність учнів.

Ю. Конаржевський відзначає, що процес управління «з погляду змісту буде уявляти собою цілеспрямовану діяльність органів управління щодо впорядкування педагогічного процесу й переведення всієї системи в новий більш якісний стан» [49]. А за формою – не що інше, як процес переробки інформації. Згідно із цим «технологія управління» як інформаційний процес складається із трьох основних етапів: збір інформації про стан керованого об'єкта (у нашому випадку про нововведення), її переробка й видача командної інформації».

Функції управління виступають предметом вивчення ряду вчених, що займаються проблемами педагогічного менеджменту. В. Симонов подає наступне визначення: «Педагогічний менеджмент – це комплекс принципів, методів, організаційних форм і технологічних прийомів управління освітнім процесом, спрямованих на підвищення його ефективності» [93]. Під освітнім процесом автор розуміє сукупність трьох складових: освітнього, навчально-пізнавального й самоосвітнього процесів.

Спираючись на теорію менеджменту й практичний досвід, учений виділяє наступні основні функції педагогічного менеджменту (управління):

- функція ухвалення рішення;
- функція організації виконання ухвалених рішень і планів, що включає в себе доведення ухваленого рішення до виконавця, забезпечення матеріально-технічних ресурсів, узгодженості;
- функція попереднього підсумкового контролю (координування діяльності виконавців на основі інформації, отриманої в ході цього контролю, облік результатів діяльності, аналіз і оцінка її ефективності на

підставі результатів цього контролю) [93].

Суттєвим представляється й те, що реалізація управлінських функцій може здійснюватися як постійно, так і періодично. Так, наприклад, контроль за результатами наукових досліджень здійснюється керівником школи постійно, тоді як розробка ними концепції ЗЗСО, у межах якої здійснюються науково-практичні дослідження, проводиться раз у кілька років.

Крім того, управління як процес має цілеспрямований, циклічний характер, а це передбачає, що усередині управлінського циклу можуть виділятися різноманітні дії. Так, наприклад, замкнений цикл може становити наступні види управлінської діяльності: планування, організацію, управління й контроль.

У практиці управління закладом освіти реалізуються не один, а безліч управлінських циклів, які носять як загальний, так і частковий характер.

Процес управління науково-дослідною діяльністю вчителів припускає одночасну реалізацію різних управлінських циклів, у зв'язку із цим особливо важливо, щоб керівник школи будував ці цикли й відслідковував їх, забезпечуючи тим самим цілісність управлінської діяльності.

У той час як циклічність процесу управління найчастіше прихована від недосвідчених, результати управлінської діяльності, її ефективність є предметом загального здобутку. Сьогодні ми все частіше говоримо про необхідність підвищення ефективності управлінської діяльності та у зв'язку із цим більш детально зупинимося на основних факторах управління, що впливають на результативність процесу. Відзначимо, що «ефективність управління виражається характеристикою, що відображає відношення між досягнутою й бажаною продуктивністю».

Під *продуктивністю* в цьому випадку розуміється характеристика діяльності, що показує співвідношення між ефективністю отриманих за якийсь період часу результатів і пов'язаних із цим витратами. Основні категорії управління як процесу, розглянуті нами вище, знайшли широке відображення в дослідженнях вітчизняних і зарубіжних авторів [2; 10; 12; 16;

24; 27; 60; 81], що, безумовно, демонструє широкий інтерес до цієї галузі знань, що спирається на досягнення таких наук, як соціологія, психологія, педагогіка та ін.

У роботах з менеджменту, питань управління закладами освіти знаходимо також детальний аналіз різних підходів з управління, а саме: раціоналістичного, функціонального (процесуального), поведінкового, системного, ситуаційного, мотиваційного та ін. Необхідно відзначити, що володіння даним питанням є ключовим, оскільки саме визначення провідного підходу є основою вибору управлінських функцій, стану ефективності управлінського процесу. Зупинимось докладніше на деяких з них, що знайшли широке розповсюдження у науковій літературі.

Значний внесок у розробку ідей системного підходу внесли Ч. Бернард, Г. Саймон, Р. Аккофф та ін. [92]. З позицій системного підходу організація (і школа в тому числі) – це відкрита система, яка взаємодіє із зовнішнім середовищем, обмінюючись із нею енергією, інформацією, матеріалами. При чому ефективність функціонування системи забезпечується не тільки її системними якостями, але й умовами постійно мінливого середовища, а виходить, будь-яка організація повинна розвиватися, набувати нових якостей. При системному підході до управління в центрі уваги знаходиться процес прийняття рішень, який здійснюється на всіх рівнях: від рівня рядових працівників до керівництва. І в цьому випадку саму організацію можна розглядати як сукупність центрів прийняття рішень, пов'язаних між собою каналів комунікації. На кожному рівні повинна виконуватися вимога до відповідності прийнятих рішень інтересам організації та їх координованості між собою.

Саме в межах системного підходу до управління починається розробка стратегічного розвитку керованого об'єкта. Ідеї системного підходу вплинула на розвиток управлінського мислення. Але реалізація їх вимагала високої підготовки керівників, що стало суттєвою перешкодою для масового

поширення. Невипадково у зв'язку із цим приблизно в той же період часу формуються основні напрями ситуаційного підходу до управління.

Учені, які досліджували моделі, в умовах зовнішнього середовища, виявляються найбільш ефективними. В галузі вивчення ситуаційного підходу до управління працювали англійські вчені Т. Берні й Г. Сталкер, американські – Ф. Фідлер, П. Лоуренс та Дж. Лорш [92]. Ними доводилася правомірність різних типів систем управління як жорстко регламентованих, так і заснованих на внутрішній свободі – залежно від конкретних характеристик «організаційного підтексту».

Ситуаційний і системний підходи в управлінні багато в чому доповнювали один одного. Разом з тим перехід до ситуаційного управління школою за результатами означав радикальну зміну підходів до управління освітнім, інноваційним та іншими процесами й, насамперед, його учасниками.

Передбачаючи, що система управління школою може ефективно функціонувати тільки тоді, коли всі її складові відповідають вимогам сьогодення, тобто постійно розвиваються, бо розвиток в управлінні за конкретними результатами означає вдосконалення структури всієї організації школи. А управління процесом перетворення школи (нововведеннями) означає перехід, насамперед, на горизонтальну корпоративну основу управління.

Ефективність ситуаційного управління школою стане ефективніше, якщо керівники будуть цілеспрямовано вдосконалювати себе й своїх співробітників паралельно. Таким чином, розвиток при такому стилі управління означає виховання високомотивованих, професійно підготовлених керівників і педагогів.

З переліку різних підходів до управління соціальними організаціями значне місце займає процесуальний, або так званий функціональний підхід, який розвиває ідеї класичної теорії управління.

*Управління* в цьому випадку розглядається як цілісний процес реалізації таких управлінських функцій як: планування, організація, мотивація, керівництво, координація, комунікація, контроль, прийняття рішень, аналіз, оцінка, добір кадрів тощо. Необхідно зауважити відмінність даного підходу від системного, при якому основою побудови керуючої системи виступає узагальнена модель процесу вироблення рішень. Тоді як процесуальний підхід розв'язує ці завдання на основі сукупності моделей реалізації функцій управління. Отже, ідеї ситуаційного підходу знаходять висвітлення в процесуальному напрямі, тому що доведено: не існує єдиного найкращого комплексу управлінських функцій для різних систем управління, і не існує універсального способу для реалізації функцій кожного типу.

## РОЗДІЛ 2

# ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ УПРАВЛІННЯ НАУКОВО-ДОСЛІДНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ ВЧИТЕЛІВ У СУЧАСНІЙ ШКОЛІ

### 2.1. Роль керівника в управлінні науково-дослідною діяльністю вчителів у сучасній школі

У розділі 1 нами були розглянуто організаційно-педагогічні аспекти управління науково-дослідною діяльністю вчителів школи як педагогічною системою, з одного боку, що становить інноваційність освітнього процесу, з іншої – зміст, структуру й характер наукових досліджень у сучасному закладі освіти.

Нами були уточнено основні напрями процесу управління науково-дослідною діяльністю вчителів, а саме:

- формування внутрішкільної системи управління як основи розвитку й підвищення ефективності освітнього процесу;
- створення умов для організації науково-дослідної роботи вчителя шляхом формування готовності до даного виду діяльності, усунення й подолання когнітивних і психологічних бар'єрів, виявлених у педагогів.

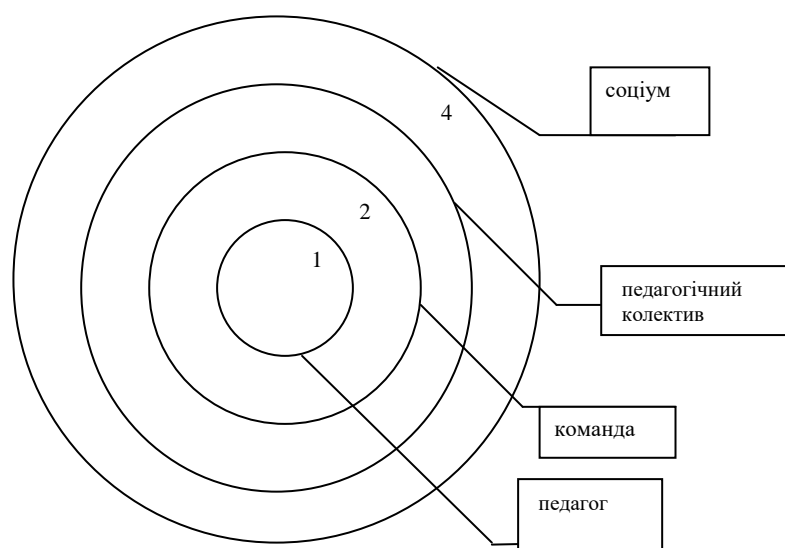
В якості провідного принципу в управлінні науково-дослідною діяльністю вчителів ми розглядаємо єдність системного й ситуаційного підходів. Управління має носити мотиваційний характер, тобто спиратися на реальне знання й облік мотиваційно-ціннісної сфери учасників освітнього процесу, сукупності умов зовнішніх та внутрішніх властивостей, що перешкоджають або сприяють формуванню готовності педагога до науково-дослідної діяльності. Модель представлено трьома структурними компонентами:

- мотиваційно-особистісний компонент;
- змістовий компонент готовності;

— діяльнісний компонент готовності.

У ході проведення педагогічного експерименту із виявлення цільових настанов як окремих учителів, так і групи (команди) творчо працюючих педагогів, ми виходили з основних принципів менеджменту: «Перша найвища мета будь-якої організації – задоволення потреб ринку» [25], іншими словами, сучасна школа орієнтована на те соціальне замовлення, яке надходить від соціуму. Приймавши за основу відому «Цибулину цілей» (рис. 2.1), ми спробували розкрити власне бачення даної проблеми: протиріччя цілей суб'єктів управління на окремих етапах освітнього процесу як складної, багатоступеневої системи, що приводить до усвідомлення педагогом необхідності вивчення, аналізу й узагальнення педагогічних процесів і явищ, тобто, науково-дослідної діяльності.

Дана схема побудована за принципом задоволення потреб (ЗП) і ліквідації вузьких місць (ЛВМ) освітнього процесу на кожному із представлених рівнів. До вузьких місць школи на сьогоднішній день ми можемо віднести наступні фактори: недостатньо підготовлений до роботи в нових умовах керівник (учитель), слабе управління, низький інноваційний потенціал педагогічного колективу в цілому, нестача фінансів, досить низький рівень матеріально-технічної бази тощо.



**Рисунок 2.1 «Цибулина цілей»**



Як приклад дії названої «Цибулини цілей» у межах закладу освіти можемо привести протиріччя, яке виникає між потребою вчителя у вияві творчих початків (дослідницька робота, на наш погляд, і є прояв творчості), і недостатньою підготовленістю до цієї роботи методичної служби школи. Як форма ліквідації «вузького місця» утворюється творча професійна група, яка вивчає дану проблему й розробляє рекомендації для інших педагогів школи. Наступна ланка в ланцюжку перетворень – зміна структури й принципів діяльності методичної служби всієї школи.

Теорії, розроблені В. Врумом, Ф. Герцбергом, А. Маслоу, надають змогу досить повно визначити мотивацію працівника на основі вивчення його потреб, «теорії очікування», що передбачає залежність мотивації від трьох факторів:

- очікування можливого результату;
- очікування винагороди за отриманий результат;
- очікуваної цінності цієї винагороди, спираючись на згадані теорії,

ми виділили в ході експерименту наступні фактори, що впливають на мотиваційну сферу педагога-дослідника, а саме:

Об'єктивні (або зовнішні):

- соціально-освітня ситуація в країні й у даному конкретному регіоні;
- потреба у творчому вчителіві, відкритому до змін;
- соціально-демографічний склад педагогів;
- створення в педагогічному колективі мікроклімату, що сприяє професійному творчому зростанню педагога, удосконалення його педагогічної майстерності;

– створення системи дидактичних умов для розвитку творчого потенціалу вчителя, його професійного вдосконалення, а саме: організація науково-дослідної роботи педагогів, науково-практичних семінарів з метою ознайомлення з досягненнями в галузі педагогічної інноватики, узагальнення інноваційного досвіду тощо;

- заробітна плата працівників освіти;

– ступінь і рівень контролю над роботою вчителів у взаємодії з високою мірою відповідальності кожного за результати професійної діяльності.

Суб'єктивні (або внутрішні):

- особистісне усвідомлення вчителем необхідності змін у професійній діяльності з метою досягнення більш високих навчальних результатів;
- динаміка ціннісних уявлень педагога;
- прагнення до професійного вдосконалення;
- наявність у вчителя достатнього рівня кваліфікації, поінформованості про характер, структуру й зміст наукового дослідження;
- подолання педагогами психологічних бар'єрів на шляху самовдосконалення, впровадження нововведень в освітній процес;
- сукупність особистісних якостей учителя тощо.

Під *інноваційним потенціалом* школи ми розуміємо її готовність до саморозвитку, різноманітність культурно-освітніх умов для саморозвитку особистості, різноманіття й високий рівень розвитку комунікативних зв'язків. Для окремого педагога – це сукупність соціокультурних і творчих особливостей його особистості, готовність удосконалювати педагогічну діяльність і наявність необхідних для цього внутрішніх засобів та методів.

До факторів, що сприяють розвитку інноваційного потенціалу, можна віднести наступні:

- творча здібність генерувати нові ідеї, проектувати й моделювати їх на практиці;
- культурно-естетична розвиненість й освіченість;
- відкритість особистості до нового, що базується на толерантності, гнучкості, масштабності мислення.

Усе сказане вище дозволило здійснити класифікацію педагогів за ступенем їх готовності до засвоєння й реалізації інновацій в освітньому процесі.

Соціологія починала неодноразові спроби до визначення основ для класифікації суб'єктів, що засвоюють сутність новацій залежно від часу їх готовності до освоєння, але найбільш вдалою дотепер визнається класифікація, представлена американським дослідником Е. Роджерсом. У колективі педагогів, таким чином, можна виділити п'ять груп:

– «новатори» (перша група) – завжди відкриті новому, буквально поглинені нововведеннями, для них характерний дух авантюризму;

– «ранні реалізатори» (друга група) – ідуть за новаторами, хоча й відрізняються від них тим, що більшою мірою орієнтовані на своє місцеве об'єднання й тим самим сильно впливають на нього. Їм, практично, не властивий ризик, виступають найчастіше як інформатори, радники та ін., тобто розумні реалізатори;

– «попередня більшість» становить третю групу. Вони опановують нововведення безпосередньо після виступають у ролі лідерів. Їм потрібно набагато більше часу для ухвалення рішення: не прагнуть виступати вперед, але також відставати;

– «пізніша більшість». Для представників четвертої групи характерний скепсис. Вони опановують нововведення, як «середні» суб'єкти в результаті оцінки власних потреб, а також під тиском соціального оточення, але тільки тоді, коли колектив починає висловлюватися на їхню користь;

– «похитна» (п'ята група) останніми опановують нововведення; для них характерні досить стійкі орієнтири на традиційні цінності. Часто соціально ізольовані або контактують переважно із собі подібними. Вирішення ухвалюють із урахуванням досвіду попередніх поколінь, є гальмом для поширення нововведень [92].

Наведену класифікацію важливо враховувати керівникові закладу освіти, що керує науково-дослідним процесом як інновацією в сучасній школі.

Реалізуючи свої управлінські функції в процесі спілкування, керівник має враховувати індивідуальні, психологічні особливості інших людей, їх темперамент. Поруч з відомими нам типами (вчення про чотири типи темпераменту людини було сформульовано ще давньогрецьким лікарем Гіппократом, і пізніше знайшло своє підтвердження в результатах, отриманих сучасними вітчизняними й зарубіжними вченими), а саме: сангвінік, холерик, флегматик, меланхолік. Виділяють й інші види типологізації людей за їхньою «відкритістю» у спілкуванні. Назви дані вченими є умовними, і проте вони розкривають наступні типи:

- «черепахи» – люди, щільно сховані під своїм «панциром», важко здогадатися про їхні внутрішні переживання;
- «дикобрази» – ці люди постійно чекають підступу, чимось стурбовані;
- «леви» – люди справи, вони постійно в русі, їх внутрішній світ схований за метою дій і операцій;
- «хамелеони» уміють добре «тримати ніс за вітром». Їхнє забарвлення змінюється залежно від ситуації;
- «безбарвні» – не піддаються характеристиці. Такі люди так зливаються із фоном, що зникають у ньому повністю.

Знання й облік керівником різних типів людей, особливостей людської психоемоційної, поведінкової сфер незамінні в роботі з підбору й розміщення кадрів, дозволяють йому впливати на співробітників.

У процесі управління науковими дослідженнями педагогів, як ми вже відзначали раніше, досить ефективним є створення групи (команди) однодумців, кожний з яких виконує в групі певну роль.

Рольовий підхід знайшов відображення в роботах вітчизняних і зарубіжних учених з формування організаційної культури школи [24; 42; 50; 58; 79; 92]. Як правило ролі розподіляються так: голова, організатор, генератор ідей, дослідник ресурсів, відповідальний за здійснення

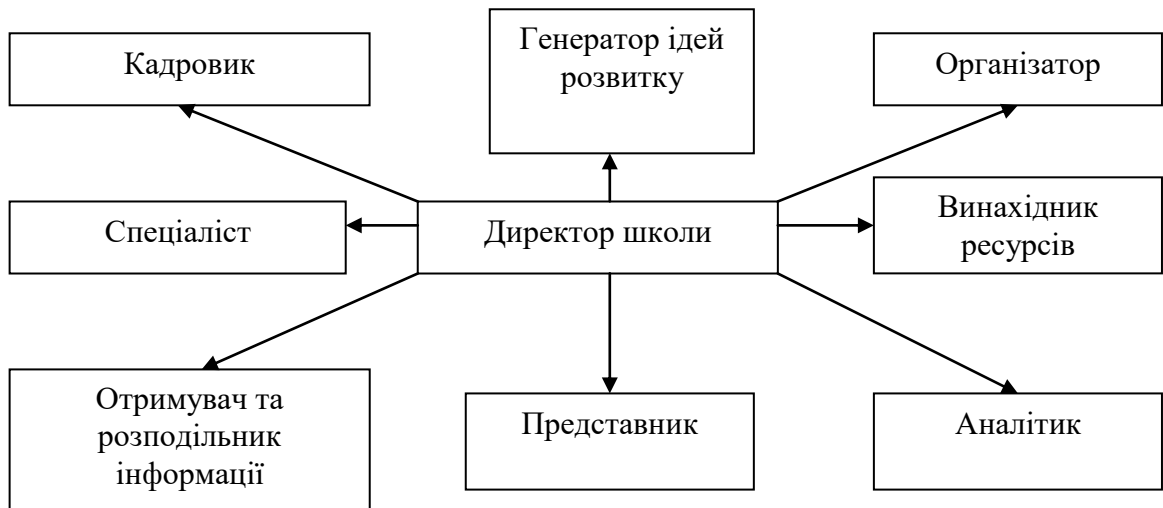
моніторингу й оцінювання, співробітник команди, учасник команди, що доводить завдання до стану «під ключ», ініціативний виконавець.

Дослідник К. Ушаков [109] відповідно дає наступну схематичну класифікацію ролей у команді: ініціативний виконавець, голова, організатор, індивідуаліст-аналітик, дослідник ресурсів, експерт, співробітник команди й завершальний роботу.

Упровадження нововведень передбачає формування керівником школи певного інноваційного механізму, що включає:

- розвиток творчої атмосфери в закладі освіти, культивування інтересу до інновацій та нововведень;
- створення соціокультурних і матеріальних умов для прийняття й впровадження нововведень у різних сферах діяльності;
- ініціювання пошукових освітніх систем і механізмів їх всебічної підтримки;
- інтеграцію найбільш перспективних нововведень і продуктивних проєктів у реально діючі освітні системи й переведення накопичених інновацій у режим постійно діючих пошукових експериментальних освітніх систем; ми можемо стверджувати, що в цьому випадку керівник школи, що упроваджує інновації, виступає також у якості своєрідного стратега, лідера, якому повинен бути властивий певний стиль поведінки.

У зв'язку із цим «рольова модель» керівника набуває особливого значення. Цікавий підхід до схематичного визначення основних ролей керівника знаходимо в роботі вченого-практика Є. Долотцевої (рис. 2.2).



**Рисунок 2.2. Рольові компоненти діяльності директора школи як менеджера освіти**

На наш погляд, подана вище схема дозволяє охарактеризувати найбільш важливі рольові характеристики діяльності директори школи як менеджера освіти (у нашому випадку керуючого інноваційними процесами в школі).

Виступаючи ініціатором змін, керівник часом «нав'язує» вироблену ним стратегію підлеглим. У зв'язку розглянемо етапи створення команди, а також можливі реакції членів колективу на запропоновані зміни.

К. Ушаков [109] припускає, що можливо представити якусь модель реакції людину на «нав'язування» йому змін, яку умовно можна розділити на п'ять фаз. Наведені дані лягли в основу нашого дослідження, у зв'язку із цим зупинимось на їхньому висвітленні більш детально.

«Заперечення – ця фаза може починатися із шоку, заціпеніння, відчуття неможливості що-небудь зробити, орієнтації на минуле» [109]. На цій фазі співробітники найчастіше продовжують діяти за старими шаблонами, начебто перевіряючи наскільки глибокі й серйозні наміри керівника. Ігноруючи виявлення незадоволення, орієнтуючи співробітників на майбутні зміни, керівникові необхідно давати більше інформації як: про саму ідею, розраховуючи на ефект звикання, так і про нові способи діяльності.

Друга фаза зазначеного процесу – опір. Керівник відчуває роздратування, депресію з боку колективу, що намагаються розглядати нові зміни як тривіальні. На даному етапі особливо важливим виступає надання підлеглим можливості «випустити пару», більше слухати, підтримувати, розмірковувати. Разом з тим можливе застосування твердих заходів за принципом: «Робіть або ідіть!»

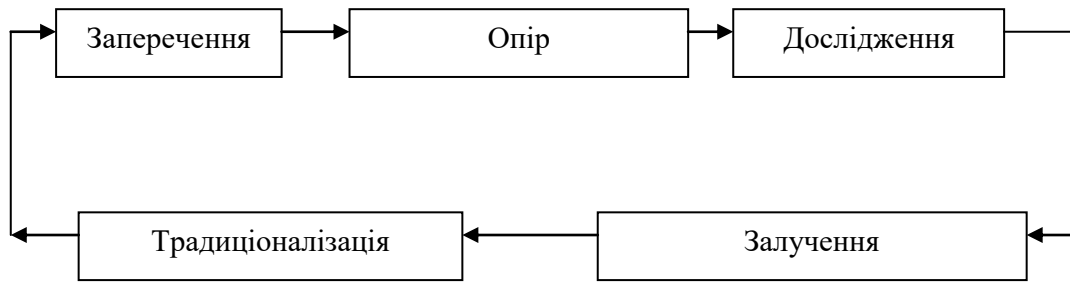
На етапі «дослідження» педагоги, прийнявши неминучість змін, починають випробовувати нові форми діяльності, сприймати нові ідеї, формуючи власну орієнтацію на майбутнє. У якості найбільш раціональної в цей період є діяльність керівника, яка спрямована на відбір найбільш прийнятних ідей та розв'язань. Із цією метою організують «мозкові штурми», утворюються творчі групи із вивчення проблеми тощо. Найважливішим є підтримувати динаміку розпочатого процесу.

Залучення – етап, що передбачає широкий розвиток творчих груп. Уточнюються цілі, триває пошук нових ідей (можливо навіть переформулюються первісні ідеї), створюються нові ритуали, різко поліпшується координація діяльності. У цей період керівник переходить до формування команди-однодумців.

Заключну фазу визначають як традиціоналізацію, що полягає в тому, що нововведення міцно входять у практику закладу освіти.

Зазначена періодизація досить умовна, проте її облік керівником закладу освіти, що працює в режимі інновацій або тільки здійснюючи перехід у даному напрямі, допоможе йому міцно закріпитися на вибраній позиції і, крім того, простежити зміну рівня самооцінки вчителя.

Умовно показані періоди (рис. 2.3), на яких відбувається демонстрація педагогом (у тому числі й керівником), що освоюють нововведення, різних рівнів самооцінки, фрустрації, депресії, активності, бажання співробітничати, на наш погляд можна виразити таким чином.



**Рисунок 2.3. Модель поведінки педагога в умовах упровадження інновацій в практику закладу загальної середньої освіти**

У сучасній школі керівник найчастіше виступає ініціатором тих або інших змін технологічного й змістовного характеру тоді, як педагоги не завжди охоче включаються в інноваційну діяльність.

У зв'язку із цим розгляд організаційно-методичного аспекту управління педагогічними й управлінськими інноваціями представляється нам неможливим без досить детального вивчення моделі поведінки керівника закладу освіти як менеджера науково-дослідної роботи.

Ефективність управлінської діяльності, багато в чому, обумовлена стилем професійної поведінки менеджера. У дослідженнях вітчизняних і зарубіжних учених досить докладно розглянуте дане питання, представлені класифікації управлінських стилів. Найпоширенішою є те, що наводиться нижче. В основі її – характер відносин між керівником і підлеглими. Жоден із трьох названих стилів практично не зустрічається в «чистому вигляді», і в той же час, визначаючи свій індивідуальний, відносно стійкий управлінський стиль, керівник спирається на нижченаведену класифікацію:

#### 1. Авторитарний.

Для нього характерна висока централізація керівництва, домінування єдиноначальності. Переважний метод управління – наказ. Керівник чітко контролює роботу підлеглих. Ініціатива співробітників не заохочується.

#### 2. Демократичний.

Відрізняє певний розподіл повноважень між керівником і підлеглими. Керівник, ухвалюючи рішення, в особливих випадках радиться зі



співробітниками. Форма спілкування – прохання, рекомендація, рада, іноді – наказ. Систематично контролює роботу, відмічаючи позитивні результати. Вимогливий, але справедливий. Ввічливий, доброзичливий.

### 3. Ліберальний.

Відсутня активна участь керівника в керуванні колективом, багато справ вирішуються без його участі. Чекає вказівок зверху. Форма спілкування – угоди. Низька вимогливість до підлеглих.

Існують й інші підходи. Так, наприклад, в основі одного з них – відомі «грати менеджера». Автори цієї класифікації Роберт Р. Блейк і Джейн С. Моутон [92]. У центрі – протиріччя між прагненням керівника до отримання максимальних виробничих показників («турбота про виробництво») і задоволення потреб працівників («турбота про підлеглих»).

З цих позицій розрізняють стилі:

1. «Убогість» управління. Мінімальні зусилля з боку керівника для того, щоб зберегти своє місце.

2. «Режим підпорядкування керівникові». Керівник створює такі умови, що активність підлеглих дорівнює нулю.

3. Комфортне управління. З боку керівника – максимальна увага до потреб людей, підтримка атмосфери довіри, створення комфортної обстановки.

4. Колективне управління. Зусилля відданих справі працівників забезпечують успіх. Атмосфера поваги й взаємодовіри.

5. «Золота середина». Досягнення достатніх показників у роботі стає можливим за рахунок створення прийнятних умов для співробітників.

Незважаючи на досить широке коло поведінкових стилів менеджера, кожний керівник вибирає й формує власний з урахуванням якостей особистості відповідно до ситуації, у якій відбувається управлінське спілкування.

І все-таки, можна стверджувати, що найбільш ефективно здійснює управління школою, що працює в режимі розвитку, керівник, якому

властивий демократичний стиль з елементами автократизму, що дозволяє поєднувати ці елементи персональної відповідальності менеджера із широкою активністю й ініціативністю підлеглих.

Аналіз літератури з проблеми менеджменту дозволив нам виділити основні характеристики, які повинні бути властиві сучасному керівникові, незалежно від сфери його діяльності. Наведемо деякі з них, а саме:

1. Менеджер – високоосвічений фахівець із багатим досвідом – розробляє й ухвалює рішення; сумлінний працівник, що використовує новітні досягнення в науці управління. Постійно підвищує свій професійний та науковий рівень.

2. Менеджер добре розуміє особливості системи з її правилами й процедурами (формальними й неформальними); розробляє нові правила й процедури в будь-якій формі, забезпечуючи їх застосування у стандартній системі.

3. Менеджер – прихильник кількісних, а не якісних показників при оцінці діяльності керованого підрозділу; зосереджений в основному на досягненнях короткочасного порядку, хоча часто готує ретельно розроблену довгострокову планову програму.

4. Менеджер розуміє, що йому сплачують за планування, організацію, набір і управління робочою силою, вважає: навіть висококваліфіковані підлеглі в роботі вимагають ретельно розробленого контролю, конкретних вказівок зверху.

5. Менеджер не вибачає помилок собі й іншим; рідко схвалює ризиковані операції; вважає, що в кризових ситуаціях необхідно виявити винуватців і змусити людей працювати так, як необхідно.

6. Менеджер прагне створити собі позитивний імідж, хоча часто це неможливо в силу конфліктної природи відносин між менеджерами й підлеглими.

7. Менеджер шукає сумлінних виконавців.

Ми розглянули риси, властиві якомусь ідеальному менеджерів (керівникові). Але частіше ми зустрічаємо тип менеджера – лідера, що значно доповнює названі характеристики. Лідери охоче озиваються на нововведення; вважають, що простота – головний принцип успіху. В основі роботи лідера з підлеглими лежить принцип рівності. Він здатний визнати свою помилку, відзначити успішну роботу співробітників, вступаючи за постійне вдосконалення людини та його діяльності. Виступаючи автократом (але не в класичному розумінні цього слова), лідер шукає однодумців, створює команду. Таким чином, у нашому дослідженні ми спробуємо розглянути основні особистісні й професійні характеристики менеджера-лідера, що виступає в ролі керуючого науковими дослідженнями в школі та реалізуються в його управлінській поведінці.

Дослідження в галузі розроблення критеріїв при відборі кандидатів у менеджери, проведені нідерландським ученим Ф. Коку, лягли в основу діяльності Нідерландського міжнародного бюро, у якому проводяться тестування та професійний відбір менеджерів закладів освіти. Використовуючи так званий поведінковий підхід, учені виділяють тринадцять критеріїв, які повинні бути властиві менеджерам [64; 77]:

1. Наполегливість – небайдужий до оточення, відкритий. Навіть у складних ситуаціях бачить можливості й шанси, ризикує, бере на себе відповідальність.

2. Педагогічне керівництво. Для формування у співробітників сучасних поглядів на нинішню систему освіти використовує актуальну педагогічну й суспільну інформацію. Розглядає власну діяльність у контексті розвитку системи освіти.

3. Здатність швидко адаптуватися. Сприймає почуття й потреби інших. Шукає взаємозв'язок.

4. Організаторські здібності. Планує свої дії. Вчасно виконує конкретні завдання. Керує чітко. Стежить за досягненням позитивного результату.

5. Уміння давати правильну оцінку. Виділяє в інформації важливі моменти й ступінь ризику. Розрізняє головні й другорядні завдання. Стежить за оцінкою якості.

6. Здатність ухвалювати рішення. Стежить за своєчасним прийняттям рішень, вносить пропозиції, доводить справу до кінця.

7. Керівництво групами. Спонукує групи заради досягнень результатів. Власну діяльність співвідносить із ситуацією, що відбувається в групах. Заохочує ініціативу.

8. «Довідник» з індивідуального принципу.

9. Спілкується з людьми прямо. Виходить із їхніх інтересів, знань і вмінь. Дає різні доручення. Зацікавлений в успіхові співробітників.

10. Енергійність і вміння протистояти стресам. Черпає енергію в роботі, здатний визнавати невдачі й швидко відновлюватися. У випадку необхідності зберігає активність.

11. Здатність адекватно сприймати діяльність і почуття, протидіє дисфункціональним труднощам. Усвідомлює значущість своїх зусиль.

12. Здатність вирішувати проблеми. Описує проблеми конкретно й чітко. Робить акцент на взаємозв'язок. Використовує різні «кути падіння». Творчо підходить до пошуку шляхів вирішення проблем.

13. Уміння знаходити виходи з конфліктних ситуацій. Уміло розв'язує конфлікти як між окремими співробітниками, так і між групами. Веде переговори в ситуаціях, коли зустрічаються протилежні інтереси.

При визначенні структури, характеру й змісту діяльності директора школи, що впроваджує інновації, доцільно, у першу чергу, звернутися до державних документів, що регламентують діяльність керівника закладу освіти – Правила внутрішнього розпорядку (про Типові правила внутрішнього розпорядку для керівників освітнього закладу системи МОН України). Статут школи, посадові інструкції та інші документи регламентують його управлінську діяльність, залишаючи проте широкий простір для самостійності й творчості.

Вивчення названих документів дозволяє підійти до виділення основних характеристик управлінської діяльності керівника школи на основі існуючих функцій управління або управлінських дій, названих нами у попередньому розділі.

Реалізація управлінських функцій керівника спрямована, як ми вже відзначали, на процес, з одного боку, і на людей, з іншого.

З урахуванням порядку функціонування видів діяльності відповідно до їхньої приналежності до певних управлінських функцій, реалізованих у своїй практичній діяльності керівником школи, можна виділити наступні складові:

- спеціальна. А саме: знання теорії й практики управління сучасною школою з урахуванням сучасних процесів, що відбуваються; правова й фінансово-господарча грамотність в управлінні; володіння сучасними науковими знаннями про людину та її розвиток тощо;

- діагностична (застосування соціально-психологічних методів дослідження в управлінській діяльності; уміння застосовувати методи математичної статистики для обробки зібраної інформації; вивчення стану матеріально-технічного, фінансового забезпечення; вивчення потреб професійного вдосконалення педагогів школи як носіїв і реалізаторів інноваційних ідей);

- прогностична – реалізується у визначенні потенційних можливостей (інноваційного потенціалу) педколективу; умінні прогнозувати результати, ставити цілі й завдання майбутньої роботи; і низці інших управлінських умінь і навичок керівника;

- конструктивна – складовими якої є планування впровадження внутрішкільних змін (нововведень); перспективне й поточне планування роботи школи й окремих утворень усередині неї з урахуванням здійснення нововведень; надання допомоги в плануванні роботи органів учнівського самоврядування та ін.;

- організаторська – організація освітнього процесу у школі, комплектування класів, ГПД; організація роботи з вивчення передового

педагогічного досвіду, досягнень науки й впровадження їх у практику; керівництво роботою з оснащення навчальних кабінетів обладнанням, засобами навчання; організація інноваційної роботи;

– координуюча – дозволяє забезпечити міжпредметні зв'язки в процесі навчання; керівництво здійсненням індивідуалізованого й диференційованого підходів у навчанні учнів, що, у свою чергу, виступає як одне з нововведень; координацію спільної діяльності школи, родини й громадськості, спрямовану на поширення й закріплення впроваджуваних нововведень;

– комунікативна – основа реалізації всіх управлінських функцій стосовно інноваційних процесів, припускає створення умов для повноцінного спілкування школярів; попередження й вирішення конфліктних ситуацій; культивування товариських, ділових відносин між учителями;

– контролююча – забезпечує збір даних про ефективність (результативність) нововведень у навчально-виховному процесі та виховній роботі; накопичення інформації про рівень вихованості учнів, розвитку учнівського колективу; контроль якості знань, умінь, компетентностей учнів;

– стимулюючо-регулятивна – широке використання в управлінській діяльності заохочення батьків і учнів за досягнення в навчанні й позакласній діяльності; створення умов для творчого зростання педагогів; визначення системи заходів для морального й матеріального стимулювання роботи вчителів та ін.;

– аналітична – виражається в умінні керівника здійснювати аналіз системи матеріально-технічного й фінансового забезпечення; спільної діяльності школи, батьків, громадських та інших організацій щодо навчання й виховання школярів; результатів навчальної діяльності, формування знань, умінь, компетентностей учнів, розвитку пізнавального інтересу.

Наведена класифікація була розроблена групою вчених при складанні методики «Квадрат функцій», що дозволяє визначити рівень сформованості тих або інших управлінських функцій у директора школи, а також виділити

напрями його діяльності. Доповнена й використана нами з урахуванням розглянутого питання, а саме: управління інноваційними процесами.

У нашому дослідженні ми звернемося до деяких досліджень в галузі педагогіки, психології, соціології, менеджменту. У зв'язку із цим доречно зупинитися на тих вимогах, які висуваються сьогодні до директора закладу освіти як менеджера освітнього процесу.

Автори книг з управління М. Вудкок і Д. Френсис [92] називають необхідні для успішного здійснення ефективного управління якості керівника, зокрема: вміння управляти собою; особисті цінності; особисті цілі; саморозвиток; навички вирішення проблем; вміння творчого підходу; вміння впливати на людей; розуміння управлінської праці; навички керівництва; вміння навчати; здатність формувати колектив.

На основі аналізу літератури й отриманих експериментальних даних можна представити умовну модель особистісних та професійно значущих якостей керівника школи, що складається з наступних компонентів.

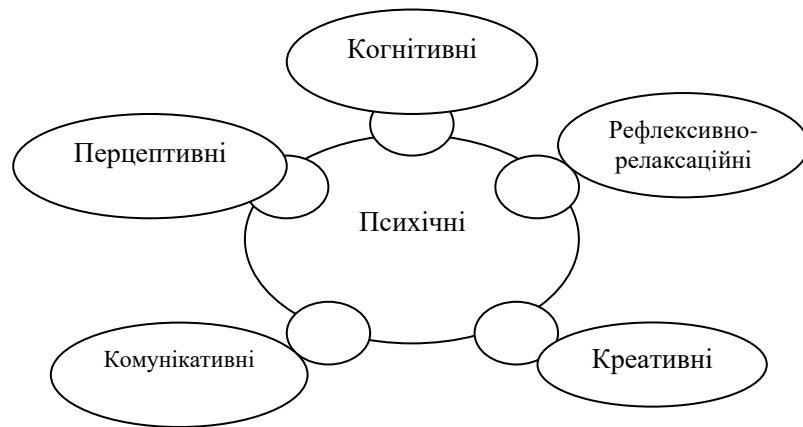
Представлена схема (імітаційна модель) сукупності якісних характеристик особистості керівника дозволяє конкретизувати наше бачення портрету ідеального керівника – менеджера освітнього процесу.

У центрі схеми – психічні якості особистості керівника, що відображають специфіку психічних процесів, що протікають у мозку людини, його схильність до раціонального, критичного мислення, інтелект, тип темпераменту тощо.

Когнітивні здібності представлені не тільки високим рівнем вже існуючих професійних знань, але й, насамперед, здатністю керівника до систематичного вдосконалення, вивчення й глибокого аналізу сучасної наукової літератури в галузі психології, соціології, педагогіки, менеджменту тощо.

Під креативними здібностями менеджера освіти ми розуміємо наявність у нього творчих початків. Прагнення до творчого використання

наявного педагогічного досвіду, досягнень сучасної науки, пошук нових, оптимальних розв'язань у нестандартних ситуаціях.



**Рисунок 2.4. Імітаційна модель сукупності якісних характеристик особистості директора школи, що керує науково-дослідним процесом**

Комуникативні здібності керівника реалізуються у спілкуванні з підлеглими. Основу комунікації представляє, як відомо, обмін інформацією. Таким чином, до комуникативних здібностей керівника ми відносимо володіння ним основами ораторської майстерності, формами невербальної комунікації (міміка, жести, взаєморозташування партнерів, зони спілкування та ін.), презентабельність, здатність до інтерактивності, тобто – взаємодії з оточуючими в процесі спілкування.

Комуникативні здібності керівника, багато в чому, перетинаються з його перцептивними якостями – здатністю адекватно сприймати партнера по спілкуванню. Як ми вже відзначали вище, механізми процесу сприйняття такі: ідентифікація, стереотипізація, емпатія, зворотний зв'язок, рефлексія (у цьому випадку під рефлексією розуміється усвідомлення діючим індивідом того, як він сприймається партнером по спілкуванню).

Однією з найважливіших складових сукупності якісних характеристик дослідника є його здатність до рефлексії й релаксації. Здатність до відновлення (релаксації) дуже важлива для керівника, вчителя, що виступає в якості суб'єкта управління, у силу конфліктної природи його управлінської



діяльності. Основу для релаксації становлять результати, отримані в процесі рефлексії (пізнання суб'єктом самого себе). Реалізація рефлексивно-ціннісного управління здійснюється на основі трьох процесів рефлексії: психологічному, дослідницькому й організаційному. Психологічний процес рефлексії передбачає подолання психологічних бар'єрів і стереотипів, а саме:

- прихильності інструкціям і вказівкам;
- своєрідності трактування мислення з позицій професійного статусу: мислення імперативне, запрограмоване, інертне, сковане, стандартне, авторитарне, замкнуте;
- практики поведінки: негнучкість поведінки, орієнтація на підпорядкування, звичка до узгоджень та ін.

Схема взаємозв'язку рефлексії в дослідницькому процесі із психологічними і організаційними процесами виглядає таким чином: фіксація стереотипів спричиняє усвідомлення необхідності змін і конструювання нової діяльності; формування уявлень про нові цінності; переосмислення минулого досвіду, необхідність усвідомлення своїх можливостей і оцінки своєї організаційної діяльності.

Рефлексія являє собою багатомірне явище, що має складну структуру. Недоліки рефлексії можуть бути пов'язані з недостатньо високим рівнем інтелекту керівника, інертністю його мислення та ін. До умов, що перешкоджають повноцінному формуванню рефлексії, можна віднести: непевність у собі і як – наслідок відмова від вірних розв'язань; високу чутливість до зовнішньої оцінки – відсутність внутрішньої стійкості, самостійності.

Названі групи якостей керівника реалізуються ним у процесі спілкування. Не викликає сумніву той факт, що керівник має бути стратегом, лідером, який визначає основні напрями функціонування й розвитку організації, мати авторитет у підлеглих.

Авторитет керівника багато в чому залежить від його особистісних і професійних якостей, стилю спілкування й керівництва. Але багато в чому

він обумовлений специфікою умов, у яких перебуває директор школи. Уже названий нами в роботі вітчизняний учений Р. Шакуров звертає увагу на наявність наступних груп:

1. Специфіка цільових функцій школи.
2. Специфіка посадових повноважень (переважне використання форм морального, а не матеріального заохочення, вплив на людей через «соціально-психологічні механізми»).
3. Специфіка кола спілкування (різновіковий, неоднорідний за соціальним статусом).
4. Специфіка праці вчителя (творчий характер діяльності педагога, відсутність критеріїв, що дозволяють дати об'єктивну оцінку його праці).
5. Особлива специфіка педагогічної діяльності (висока напруженість, ситуації, що вимагає від учителя, директора швидкості реакції, гнучкості мислення, врівноваженості).
6. Специфіка поєднання адміністративної й викладацької діяльності (директор – він же вчитель, покликаний «виховувати своїм прикладом»).
7. Специфіка педагогічного процесу в школі (необхідність координації зусиль колективу як запорука успіху у розв'язанні освітніх завдань [66]).

Отже, вищезазначені моделі надали можливість сформулювати наступне положення: керівник школи, що працює в режимі розвитку, є лідер, який володіє спеціальними знаннями й уміннями в галузі управління спільної діяльності людей з урахуванням їх мотиваційно-ціннісних орієнтирів, стратегій й визначає перспективу (концепцію) розвитку об'єкта управління.

## **2.2. Результати дослідно-експериментальної роботи та оцінка її ефективності**

Як будь-який цілеспрямований процес наукове дослідження базувалося на ряді принципів, сформульованих В. Загвязинським [32], а саме:

- науковості;
- об'єктивності (вірогідності) – обліку безперервної зміни, розвитку досліджуваних явищ;
- виділення основних факторів, що визначають результати процесу – обліку об'єктивної суперечності явищ – концептуальної єдності дослідження – постійного співвіднесення досягнутого, що існує й, що залишається в перспективі;
- поєднання аспектного й цілісного, а також системного підходів.

Опора на названі принципи дозволила всебічно, з урахуванням аналізу теорії й педагогічної практики, розкрити основні протиріччя, що полягають у невідповідності системи управління науковими дослідженнями педагогів як інноваційним процесом у школі сучасним вимогам, цілям і завданням, відновлення змісту й форм освіти; найважливіші фактори, що обумовлюють ефективність наукових досліджень в умовах функціонування й розвитку закладу освіти.

Концептуальна єдність дослідження базувалася на розумінні процесу управління як діяльній системі, сукупності організаційних форм, методів цілеспрямованого впливу на об'єкт управління з боку його суб'єкта. Досліджуючи діяльність суб'єктів управління науково-дослідною діяльністю вчителів (директори школи, його заступників, керівників творчих професійних об'єднань та ін.), ми виділили три аспекти:

- змістовий (відбір і компонування фактів, ідей, понять, теорій і логічних структур);
- процесуально-операційний (аналіз способів діяльності, сукупності дій і операцій);
- індивідуально-мотиваційний (аналіз способів мотивації й формування потреби, типологічних особливостей суб'єктів управління).

Вищевказані принципи стали каталізатором у визначенні цілей, завдань, проблеми дослідження, його основних етапів.

Приступаючи до процесу й результатів дослідно-експериментальної роботи, зупинимося на характеристиці колективу, що становить базовий експериментальний майданчик. У якості основної бази дослідження було обрано ЗЗОШ № 65, колектив якої характеризується високим творчим потенціалом, прагненням до професійного самовдосконалення. Виявивши протиріччя між мотиваційною тенденцією кожної людини до пошуку й реалізації себе в певній галузі знань і відсутністю такого цілепокладання в школі, її виховній системі; сьогодні ми можемо констатувати, що прагнучи долати їх, наша школа певним чином розвивалася, а саме:

1. Педагогічний колектив уточнив і осмислив нове соціальне замовлення, його провідні ідеї, відповідні до Закону «Про освіту», інтересам дитини, тенденціям суспільного розвитку. Визначив цілі, завдання, принципи [34].

2. Здійснено аналіз потенційних можливостей й бажань кожного педагога. Протягом кожного нового навчального року складався план занять для всього педагогічного колективу і його окремих категорій. Відбувся пошук ідей для проведення занять та консультацій.

3. Розроблялися варіативні навчальні плани для кожного рівня школи з урахуванням рівня розвитку учнів. Створювалися умови для розвитку пізнавальних і творчих здібностей в окремих учнів.

4. Поглиблене оволодіння педколективом відповідних психолого-педагогічних теорій, ознайомлення з різними освітніми й виховними системами, цільове відвідування занять, анкетування вчителів, учнів, батьків, проведення підсумкових робіт, діагностування темпів і рівня розвитку учнів – дають нам право заявити про підвищення професійного рівня педагогів.

Підвищилися якість і рівень пізнавальних інтересів у класах з поглибленим вивченням предметів.

Ще у 2018 р. ЗЗОШ № 65 була розроблена концепція стратегічного розвитку, у якій місія школи визначається як: «створити оптимальні умови для найбільш повного розкриття здібностей кожної дитини без обмежень і

привілеїв, забезпечити охорону здоров'я школярів. Виховувати громадянськість, працьовитість, повагу до прав, свободи, любові до навколишньої природи, Батьківщині, родини». У зв'язку із цим найважливішим педагогічним і одночасно управлінським завданням у школі є гармонізація взаємодії різних підходів, пошук оптимального співвідношення різних філософсько-педагогічних рішень у кожному конкретному випадку, виходячи з інтересів дитини. У концепції спроектовано модель розвитку школи. На рис. 2.5 зображена «Принципова модель додаткової освіти у ЗЗСО № 65», яка є складовою частиною загальної моделі освітнього процесу школи.

Модель представлена у вигляді піраміди, причому усіченої (за А. Маслоу).

1. Кожна грань піраміди наповнена певним змістом:

а) Рівні навчання («Провокація»; «Розвиток»; «Удосконалення»);

б) Мотиви освіти;

в) Цілі кожного рівня освіти;

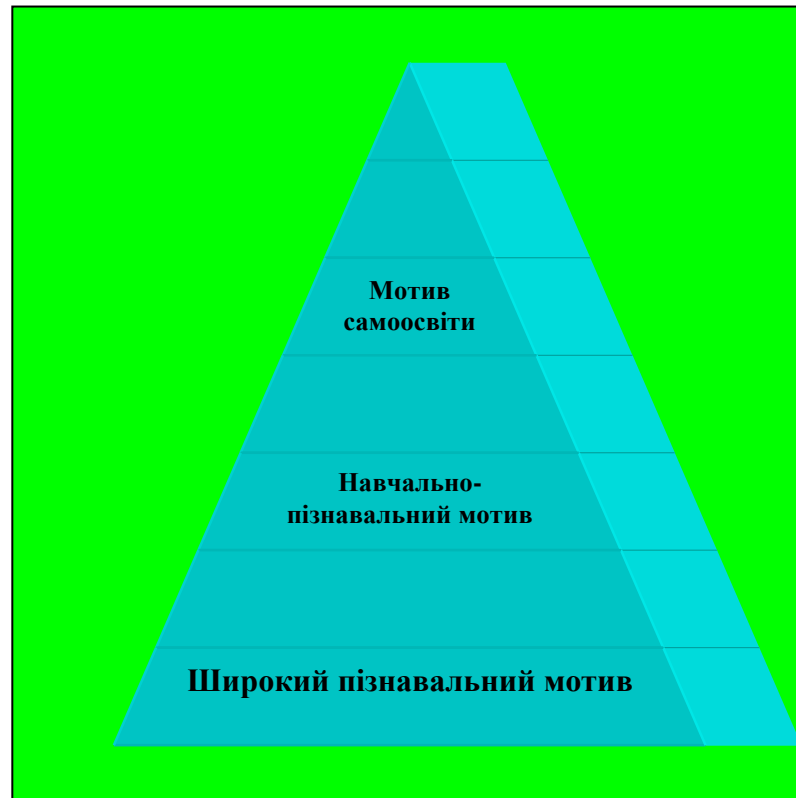
г) Освітня й виховна складові додаткового утворення у ЗЗСО № 65.

2. Співвідношення освітньої й виховної складової додаткового утворення на кожному рівні навчання різне. На першому – запропоновано школярам велику кількість кружків, клубів, студій, тому що цьому віку характерний широкий пізнавальний мотив, цей етап навчання має назву «Провокація» здібностей і можливостей; на другому рівні навчання відбувається доповнення до освітньої складової – (предметні секції, факультативи, спецкурси), тому що навчання стає – навчально-пізнавальним (етап навчання – «Розвиток»). У старшій школі, де мотив самоосвіти визначає вибір пріоритетних галузей для подальшої професійної орієнтації учнів, школа пропонує поглиблене й розширене вивчення предметів.

3. Простір, позначений навколо піраміди показує освітнє, соціальне середовище поза школою, яке впливає на розвиток особистості учня.

4. У цілому, за цією моделлю можна отримати уявлення про умови

розвитку особистості у школі. Шлях до вершини піраміди доступний усім. Прагнути до неї можна все життя. Але, відомо, що розвиток особистості не завжди прогресивний. На жаль, не кожна людина (школяр) прагне до пізнання й розвитку. Завдання педагогів проаналізувати умови розвитку кожного учня, сприяти подоланню негативних факторів, що заважають становленню особистості.



**Рисунок 2.5. Принципова модель додаткової освіти**

Реалізація даного проєкту дозволяє найбільше ефективно використовувати весь спектр додаткової освіти в школі.

У ЗЗОШ № 65 була проведена реструктуризація системи управління, що дозволило впорядкувати процеси взаємодії в діадах «адміністратор-учитель», «учитель-учень» тощо.

Наявність чіткої структури організаційної взаємодії суб'єктів освітнього процесу в школі забезпечує злагодженість дій усіх педагогів.

Дослідно-експериментальна робота здійснювалася в три етапи, на кожному з них автор визначав пріоритетні цілі, що реалізувалися через

розв'язання певних завдань. Результати проведеного дослідження будуть наведені нами нижче в межах змісту конкретних етапів.

На першому етапі (2018–2019 рр.) аналітико-пошуковому, або констатувальному, здійснювалися:

- вивчення й аналіз наукової літератури щодо проблеми дослідження;
- знайомство з досвідом роботи інноваційних шкіл і освітніх закладів адаптивного характеру, авторських шкіл області;
- проводилося вивчення потенціалу й реальних потреб функціонування й розвитку закладу освіти в сучасних умовах;
- уточнення предмета, об'єкта гіпотези дослідження.

У ході даного етапу дослідження виявлені умови, що забезпечують ефективність процесу наукового дослідження, рівні готовності педагога до даного виду діяльності.

Вивчення й аналіз наявних досліджень в галузі педагогіки, психології й соціології дозволили представити якусь сукупну модель, що дозволяє визначити ступінь готовності вчителя до науково-дослідної діяльності. Запропонована класифікація представляється нам досить ймовірною, реально застосовною в практиці сучасної школи.

Модель представлено трьома структурними компонентами:

- мотиваційно-особистісний компонент виражається в усвідомленні значимості науково-дослідної роботи як найважливішої умови впорядкування та якісної зміни змісту й форм організації освітнього процесу з метою досягнення найбільш високих результатів, як основи професійного самовдосконалення; прояву творчого початку в педагогів.
- змістовний компонент готовності передбачає знання вчителем і облік ним у роботі основних принципів, етапів організації й проведення наукового дослідження, здатність до глибокого теоретичного осмислення й узагальненню отриманих результатів з метою виявлення найважливіших закономірностей та явищ.

– діяльнісний компонент готовності забезпечується наявністю у вчителя умінь і навичок, що забезпечують реалізацію програми дослідження на основі виробленої концепції розвитку закладу освіти.

На цьому етапі нами здійснювався збір інформації (три рівні інформації):

– *адміністративно-управлінський* рівень (директор, заступники директора з навчально-виховної роботи, з науково-дослідної роботи, організатор позакласної та позашкільної роботи і т.д.);

– рівень колективно-колегіального управління (рада школи, педагогічна рада, методичні об'єднання вчителів-предметників, громадські організації);

– рівень учнівського самоврядування.

Усю інформацію можна розділити на оперативну й стратегічну (тематичну й підсумкову).

Оперативна інформація має своєю метою виявити, що намітилися відхилення в управлінні, наприклад, освітнім процесом. Це ті дані, які потрібні управлінському апарату нашої школи, щоб оцінити ефективність освітнього процесу за день, тиждень, місяць, семестр, а також виділити пріоритети на майбутнє.

Робота закладу освіти здійснюється відповідно до річного плану школи: концептуальною основою для побудови річного плану роботи школи № 65 є: аналіз роботи за минулий навчальний рік; наявні в школі протиріччя; протиріччя, актуальні для певного часу проблеми.

Усе це, якщо врахувати реальні можливості педагогічного колективу й інформацію, що надходить у школу ззовні, дозволило створити цільові настанови для формування завдань школи на майбутній плановий період. Традиційний варіант побудови річного плану роботи школи передбачає наявність у ньому трьох частин:

1. Стислий аналіз.
2. Головні завдання на новий навчальний рік.



### 3. Організаційно-педагогічні засоби виконання головних завдань.

У річному плані роботи школи необхідно зберегти цілісність, цілеспрямованість, системність конкретних заходів, які дозволяли б досягати головні цілі. Тому наш план містить у собі три рівні планування:

перший рівень (стратегія першого порядку): створення цільових настанов і формування головних завдань на майбутній період планової роботи;

другий рівень (стратегія другого порядку): формулювання підзадач і класифікація їх за розділами плану (підвищення якості освітнього процесу, методична робота з педкадрами, науково-дослідна робота педагогічного колективу);

третій рівень (стратегія третього порядку): визначення системи конкретних заходів для реалізації підзадач.

Використовуючи визначення К. Ушакова, ми розглядаємо експериментальний заклад освіти як модель: школа являє собою організм, усі частини якого перебувають у безперервній взаємодії між собою, розвивається за своїми законами, створює свою культуру, своє бачення цілей і шляхів їх досягнення. Суть політики відносно педагогів – досягнення результату й відповідальності кожного члена колективу. Координуючі механізми – горизонтальні зв'язки реалізовані в межах тимчасових і постійних груп, створені для вирішення проблем.

Планування здійснюється «знизу-нагору». Процес планування – постійний, при безперервному переформулюванні цілей. Контроль має функцію підтримки.

На другому етапі (2019–2020 рр.) дослідно-експериментальному або формувальному, нами була підготовлена Концепція розвитку й Положення про школу з високим рівнем диференціації навчання й виховання, з широким спектром освітніх послуг:

– проведено аналіз найважливіших понять, уточнено зміст поняття «управління науково-дослідною діяльністю вчителя»;

- визначено структуру керуючої системи, адекватної характеру й змісту керованої підсистеми;

- розроблено й апробовано модель дослідно-експериментальної роботи: моделювання системи внутрішкільного управління, спрямованого на розробку, впровадження, освоєння й поширення інновацій;

- виявлено низку зовнішніх і внутрішніх факторів, що визначають ефективність процесу управління науково-дослідною діяльністю вчителів у сучасних умовах;

- упроваджено план дослідно-експериментальної роботи; проведено перевірку її ефективності.

Домінуючими методами дослідження на даному етапі були анкетування, інтерв'ювання, самохарактеристика, рейтинг і самоаналіз найважливіших професійних і особистісних якостей педагогів як суб'єктів управління інноваціями, пряме й непряме спостереження. Поряд із цим автором здійснювався теоретико-методологічний аналіз проблеми на основі вивчення теорії й досвіду управління закладами освіти, що працюють у режимі розвитку (інноваційному режимі), аналіз директивних і нормативних документів, що регламентують діяльність школи та її керівника.

На цьому етапі вдосконалено зміст, форми й структуру методичної роботи в школі як однієї зі складових частин усієї роботи з підвищенням їх кваліфікації, що передбачає:

- ретельне вивчення, аналіз, узагальнення й упровадження педагогічного досвіду;

- теоретичну підготовку педагогів, що забезпечує зростання професійної майстерності;

- науково-теоретичну підготовку кожного вчителя до участі в науково-дослідній роботі.

Педагогічний колектив та адміністрація школи, протягом декількох років ведуть роботу з удосконалення методичної служби, прагнуть зробити її більш гнучкою, що забезпечує можливість кожному вчителю

вдосконалювати свою підготовку в тому напрямі, який для нього є найбільш доцільним.

Основною формою організації діяльності із вдосконалення теоретичної, педагогічної й методичної підготовки вчителів в експериментальній школі, є самостійна робота, яка здійснюється за індивідуальними планами. Такі плани розробляються кожним учителем з урахуванням його потреби в удосконаленні власної кваліфікації відповідно до його інтересів і здібностей.

Колективна методична робота вчителів здійснюється в шкільних або міських предметних об'єднаннях. Так, в ЗЗОШ № 65 працюють МО математиків, учителів української мови та літератури, історії, іноземних мов, а також міжпредметні МО вчителів початкової школи й природничо-наукової освітньої галузі.

Провідним напрямом діяльності МО вчителів математики (кер. Ю. Кияшко) є розвиток особистості й формування інтересів до математики засобами нестандартного підходу до вивчення предмета. Ефективне управління навчально-пізнавальною діяльністю учнів сприяло виведенню дослідної школи в число провідних закладів освіти міста за рівнем сформованості математичної компетентності у здобувачів освіти.

Гурток «Весела наука», клуб «Інтеграл», математичне товариство старшокласників – це творчі лабораторії учнів, у яких виховується інтелектуальна еліта двадцять першого століття.

Учителі історії метою наукового дослідження свого МО вважають вивчення умов для вдосконалення педагогічної майстерності з метою підвищення якості викладання суспільних дисциплін.

Учителі Н. Фесенко й С. Пузіна активно опановують інтегрований курс «Хімія – фізика» (8–9 клас). Відпрацьовують програму переходу до другого й третього періодів навчання з цих предметів. Викладачами інформатики Г. Легуцька і економіки С. Розсохач розпочато сміливу спробу створення курсу: «Основи бізнесу й комп'ютерна обробка інформації».

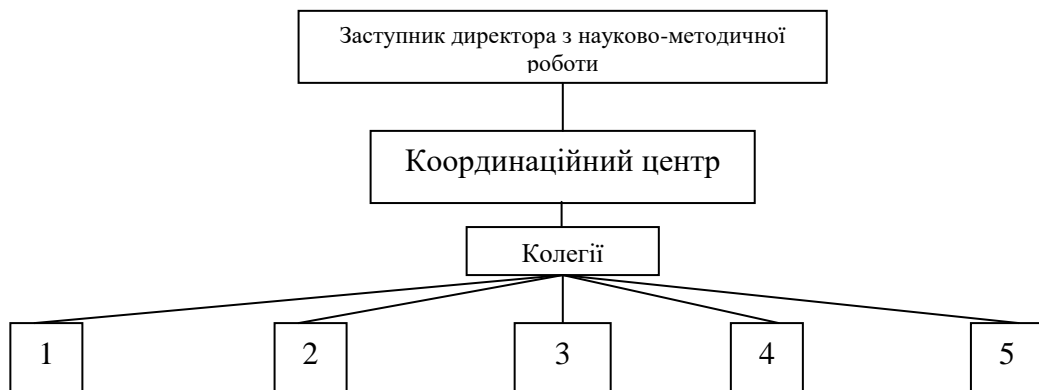
Даний курс дає можливість ознайомитися із сутністю підприємництва, одержати загальні знання й уявлення про зміст і види підприємницької діяльності. Вивчити нові інформаційні технології, і, насамперед, їх матеріальну основу. Комп'ютерна техніка вже стала перспективним інструментом, що забезпечує технологічні передумови розкриття творчого потенціалу учнів, формування повноцінної, наукової картини світу, сучасної планетарної свідомості й розкриття пізнавальних здібностей.

З метою наукового обґрунтування шляхів підвищення компетентності й відповідної професійної майстерності кожного вчителя авторами була розроблена концепція й програма ШФПК (шкільного факультету підвищення кваліфікації вчителів). ШФПК – шкільний факультет підвищення кваліфікації – методичний підрозділ школи, що надає різні послуги (діагностичні, освітні, методичні, психолого-педагогічні) для підвищення кваліфікації вчителів).

Зауважимо, що експериментальна школа працює в пошуковому режимі, а відповідно відбувається постійний її «рух уперед», тобто розвиток.

Тема науково-дослідної роботи ЗЗСО № 65 – «Науково-дослідна діяльність школи як важлива умова педагогічних інновацій».

У зв'язку з тим, що науково-методичне забезпечення дослідної роботи педагога є основою її успішності, ми змінили структуру, принципи формування змісту й організації методичної роботи в школі, надавши їй статус шкільного факультету підвищення кваліфікації, що має концепцію розвитку й програму роботи (рис. 2.6).



**Рисунок 2.6. Структура колективної методичної роботи школи**

Примітка.

1 – колегія *суспільно-наукового* циклу (історія, психологія, філософія);

2 – колегія *естетичного* циклу (українська мова та література, зарубіжна література, художня культура, зображувальне мистецтво, музика, іноземні мови);

3 – колегія *природознавчо-наукового* циклу (хімія, біологія, географія, економіка);

4 – колегія *фізико-математичного* циклу (математика, фізика);

5 – колегія *спортивно-оздоровчого* циклу (фізична культура, ритміка).

Пріоритетними напрямками інноваційної й експериментальної діяльності є:

- аналіз і коригування програми розвитку ЗОШ;
- удосконалення управління ЗОШ (реалізація програми ШФЛК);
- зміна організації освітнього процесу (робота в мобільних групах і класах наступності);
- розробка та упровадження авторських курсів, програм інтегрованих курсів;
- оволодіння програмами поглибленого вивчення предметів;
- реалізація програми «Весела наука».

Розвиток навичок науково-дослідної діяльності, вироблення вміння ставити проблему, шукати шляхи її вирішенні, уміння аналізувати, порівнювати результати, робити висновки, розвивати культуру спілкування, уміння дискутувати, інтересу до творчого пошуку й умінню самостійно здобувати знання – усе це цілі, які ставлять перед собою вчителі – дослідники. Міська експертна комісія оцінила діяльність педагогів – дослідників школи й запропонували його поширення. Досвід школи представлявся й узагальнювався на численних міських і обласних семінарах. Наші ідеї, роздуми про шляхи розвитку школи публікувалися в наукових і методичних збірниках, журналах. Усе назване вище свідчить про презентабельність отриманих результатів, можливості їх широкого

використання в практиці закладів освіти.

Таким чином, нами було здійснено глибоке теоретичне осмислення й перевірка отриманих результатів; уточнення теоретико-експериментальних висновків на основі встановлених закономірностей між окремими явищами й фактичними результатами дослідження; оформлення й упровадження в практику результатів дослідження, – що відповідало завданням третього етапу дослідження (2021–2022 рр.), обумовленого як оцінний, або контрольний.

У процесі опису теоретичної й експериментальної роботи з програми дослідження автором було висвітлено різні аспекти, що характеризують взаємообумовленість ефективності системи управління науково-дослідним процесом у школі:

- сукупністю професійно значущих й особистісних характеристик керівника закладу освіти;
- рівнем розвитку мотиваційно-ціннісної сфери педагогів, що виступають у якості суб'єкт-об'єктів управління науковими дослідженнями;
- характеристиками макро- і мікроклімату закладу освіти, що працюють в режимі розвитку;
- адекватністю організаційної структури керуючої підсистеми школи її цілям, місії, завданням, потребам усіх учасників освітнього процесу.

До показників ефективності запропонованої методики можуть бути віднесені дані, що наводяться в таблиці 2.1.

Отже, в результаті – зміна загального мікроклімату в закладі освіти, підвищення зацікавленості, створення позитивної мотивації щодо науково-дослідної (інноваційної) діяльності. Таким чином, можна сформулювати висновки про досить високу ефективність використаної методики, можливості її широкого використання в педагогічній практиці.

Таблиця 2.1

**Результати впливу інновацій на якість освіти, (%)**

Характеристика змін у школі	Режим роботи школи			
	Звичайне функціонування		Адаптований, інноваційний	
	2018 р.	2022 р.	2018 р.	2022 р.
Підвищилась якість освіти (за вербальними та математичними показниками)				
- так	30	36	45	78
- ні	65	49	19	9
Розширилась можливість розвитку індивідуальних здібностей учнів				
- так	49	57	77	92
- ні	27	25	10	3
Новий рівень розвитку єдності співтворчості та співпраці (керівник-учитель, учитель-учень тощо)				
- так	17	31	52	89
- ні	48	45	28	5
Підвищився професійний рівень учителів				
- так	37	47	67	95
- ні	35	32	12	–
Зростання загального рівня культури вчителів та учнів				
- так	28	35	36	87
- ні	43	40	27	11
Покращення атмосфери комфорту дітей та учителів у школі				
- так	47	55	52	83
- ні	53	37	38	15

## ВИСНОВКИ

Спираючись на досягнення сучасної науки й педагогічної практики в галузі педагогічного менеджменту, нами розкрито основні підходи до управління науково-дослідною діяльністю педагогів як соціальними процесами.

У кваліфікаційній роботі проаналізовано процеси, характерні для сучасної школи в умовах сьогодення. До них, без сумніву, можна віднести інноваційну діяльність, що активізує педагогів, які прагнуть розкрити власну творчу професійну індивідуальність, досягти високих результатів у своїй педагогічній діяльності. Разом із тим, характер інновацій носить найчастіше некерований стихійний характер, що вимагає серйозної уваги до вивчення й аналізу проблеми управління процесами, що зараз відбуваються.

Представляючи теоретичні й технологічні основи управління науковими дослідженнями вчителів у школі, ми виділили основні проблеми управління школою як цілісною педагогічною системою й окремими процесами (освітнім, інноваційним тощо) у теорії й практиці педагогічного менеджменту; розкрили й проаналізували структуру, зміст і керований характер науково-дослідної діяльності педагога як одного з інноваційних процесів у сучасній школі.

Розглядаючи *науково-дослідну діяльність* учителя як процес, що базується на цілісній теоретичній, технологічній й методичній концепції оновлення педагогічної діяльності, який сприяє її виведенню на якісно новий рівень, ми запропонували авторський підхід до визначення *готовності педагога до проведення наукового дослідження* – сукупну модель, що складається із трьох компонентів.

Уточнено основні напрями у висвітленні проблеми управління науково-дослідною діяльністю вчителя, зокрема:

- формування внутрішкільної системи управління досліджуваним



процесом як основи розвитку й підвищення ефективності освітнього процесу;

- створення умов для організації науково-дослідної роботи вчителя шляхом реалізації комплексу організаційно-педагогічних умов дидактичного й методичного характеру, а також шляхом усунення й подолання когнітивних й психологічних бар'єрів, виявлених у педагогів.

У дослідженні розроблено й змістовно обґрунтовано:

- структуру і зміст управлінської діяльності директора школи та його заступників у процесі розроблення, упровадження, опанування програм наукового дослідження в закладі загальної середньої освіти;

- модель науково-дослідного (інноваційного) процесу як складної діяльнісної підсистеми педагогічної системи – школи;

- програму розвитку закладу освіти адаптивного характеру з розвиненою диференціацією навчання, із широким спектром освітніх послуг, що максимально задовольняють запити й потреби реальних замовників освіти (учнів, їхніх батьків, представників суспільства);

- практичні рекомендації керівникам щодо організації управління науково-дослідною діяльністю вчителів з урахуванням сучасних досягнень педагогіки, психології, менеджменту;

- концепцію й програму роботи шкільного факультету підвищення кваліфікації вчителів.

Результати дослідно-експериментальної програми засвідчили ефективність управління науково-дослідною діяльністю вчителів у закладі загальної середньої освіти. Таким чином, вирішення завдань роботи забезпечило досягнення поставленої мети – наукового обґрунтування й експериментальної перевірки організаційно-методичного забезпечення управління науково-дослідною діяльністю вчителів у сучасній школі.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абрамова А. Н. Внедрение достижений педагогической науки в практику работы средних профессионально-технических училищ. Москва : ВНИЦ ПТОМ, 1986. 32 с.
2. Азбука управлінської діяльності : інформаційно-методичний посібн. / Автори-укладачі : Б. С. Набока, Є. І. Біденко. Кіровоград : Світ, 1998. Вип. 4. 102 с.
3. Ангеловски К. Учителя и инновации. Пер. с македонского В. П. Диденко. Москва : Просвещение, 1991. 48 с.
4. Анисимов Н. Слагаемые инновационного потенциала. Москва : *Директор школы*, 1997. №3 . С. 67–71.
5. Бабанский Ю. К. Избранные педагогические труды. Москва : Педагогика, 1989. 560 с.
6. Бабанский Ю. К. Проблемы повышения эффективности педагогического исследования. Избр. пед. труды. Москва : Педагогика, 1989. 491 с.
7. Бобровський М. В., Горбачов С. І., Заплотинська О. О. Рекомендації до побудови внутрішньої системи забезпечення якості освіти у закладі загальної середньої освіти. Київ, Державна служба якості освіти, 2019. 240 с.
8. Бондар В. Дидактичне забезпечення управління процесом навчання. *Освіта і управління*. 1997. Т. 1. № 2. С. 85–101.
9. Богданов С. Наши нововведения. *Директор школы*, 1997. № 5. С.67–71.
10. Болгаріна В. С. Культурологічний підхід до управління школою : посібник. Харків : Видавнича група «Основа», 2006. 107 с.
11. Бондарь В. И. Управленческая деятельность директора школы : дидактический аспект. Киев : Рад. школа, 1987. 156 с.

12. Бочкарева А. В. Объем и содержание понятия «управление». Вопросы философии. 1996. № 11. С. 46.
13. Бурков В. Н., Ириков В. А. Модели и методы управления организационными системами. Москва : Наука, 1994. 270 с.
14. Васильев Ю. В. Педагогическое управление в школе методология, теория, практика. Москва : ИПК РНО, 1996. 169 с.
15. Внутришкольное управление: вопросы теории и практики / под ред. Т. И. Шамовой. Москва : Педагогика, 1991. 191 с.
16. Внутришкольное управление: теория и опыт педагогических и управленческих инноваций / под ред. Н. В. Горбуновой. Москва : Новая школа, 1995. 112 с.
17. Волкова Н.П. Педагогіка : посібник для студентів вищих навчальних закладів. Київ : Академія, 2001. 576 с.
18. Вопросы внутришкольного управления (стиль и методы) / сб. статей. Вып. 5-й / под редакцией Н. С. Сунцова. Москва : Просвещение, 1980. 128 с.
19. Воробьев Г. Г. Школа будущего начинается сегодня. Москва : Просвещение, 1991. 237 с.
20. Гуменюк В. В. Інформаційне забезпечення управління загальноосвітнім навчальним закладом : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Київ , 2001. 20 с.
21. Державна національна програма «Освіта: Україна ХХІ століття». Київ : Райдуга, 1994. 61 с.
22. Даниленко Л. І. Менеджмент інновацій в освіті. Київ : Шк. світ, 2007. 120 с.
23. Елканов С. Б. Профессиональное самовоспитание учителя : книга для учителя. Москва : Просвещение, 1986. 143 с.
24. Сльникова Г. В. Основи адаптивного управління (тексти лекцій). Харків : «Основа», 2004. 128 с.

25. Єльнікова Г. В. Управлінська компетентність. Київ : Ред. загальнопед. газ., 2005. 128 с.
26. Єрмола А. М. Система науково-методичної роботи інформаційно-методичних центрів з учителями загальноосвітніх навчально-виховних закладів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Харків, 1998. 255 с.
27. Жерносеєк І. П. Удосконалення науково-методичної роботи в сучасних загальноосвітніх школах, ліцеях і гімназіях : монографія. Київ, 2001. 204 с.
28. Загвязинский В. И. Методология и методика дидактического исследования. Москва : Педагогика, 1981. 160 с.
29. Загвязинский В. И. Педагогическое предвидение. Москва : Знание, 1987. 80 с.
30. Загвязинский В. И. Педагогическое творчество учителя. Москва : Педагогика, 1990. 159 с.
31. Загвязинский В. И. Инновационные процессы в образовании и педагогическая наука. *Инновационные процессы в образовании* : сб. научных трудов. Тюмень, 1990. С. 8–9
32. Загвязинский В. И., Гильманов С. А. Творчество в управлении школой. Москва : Новая школа, 1992. 96 с.
33. Загвязинский В. И. Методология и методика социально-педагогического исследования. Тюмень, 1995. 98 с.
34. Закон України «Про освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
35. Зязюн И. А., Кривонос Н. Н. и др. Основы педагогического мастерства. Москва : Просвещение, 1989. С. 36.
36. Иванова Т. П. Формирование аналитических умений и навыков учителя в процессе внутришкольного контроля: дис. ... канд. пед. наук. Москва, 1996. 177 с.

37. Калініна Л. М. Інформаційне управління загальноосвітнім навчальним закладом : системи, процеси, технології : монографія. Інститут педагогіки АПН України. Київ : Інформавтодор, 2008. 470 с.
38. Кан-Калик В. А., Никандров Н. Д. Педагогическое творчество. Москва : Педагогика, 1990.
39. Карамушка Л. М. Психологія управління : навч. посібник. Київ : Міленіум, 2003. 344 с.
40. Каташов А. І. Педагогічні основи розвитку інноваційного освітнього середовища сучасного ліцею : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Луганськ, 2001. 20 с.
41. Карташов П. И. Внедрение рекомендаций педагогической науки в практику : организационно-управленческий аспект. Москва: Новая школа, 1994. 143 с.
42. Кириченко М. О. Управління загальноосвітнім навчальним закладом (методологічний аспект) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Київ, 2001. 22 с.
43. Кларин М. В. Как легко и с пользой провести аттестацию. Психологические рекомендации для администрации и учителей. *Директор школы*. 1995. № 6. С. 1–8.
44. Кларин М.В. Инновационные модели обучения в за рубежных педагогических поисках. Москва : Новая школа, 1996. 176 с.
45. Ковалева Т. Школа становится научной лабораторией. Москва : Народное образование, 1997. № 3. С. 73–78.
46. Конаржевский Ю. А. Функция педагогического анализа и его роль в управлении школой. Магнитогорск : Изд-во Магн. ГПИ, 2006. С. 51.
47. Конаржевский Ю. А. Педагогический анализ как основа управления школой. Челябинск : Изд-во ЧГПИ, 1982. 102 с.
48. Конаржевский Ю. А. Педагогический анализ учебно-воспитательного процесса и управление школой. Москва: Педагогика, 1986. С. 3–4.

49. Концепція нової української школи. URL : <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>
50. Кондаков М.И. Теоретические основы школоведения. Москва : Педагогика, 1982. 301 с.
51. Краевский В. В. Методология педагогического исследования. Самара :Изд-во СамГПИ, 1994. 164 с.
52. Кузьмина Н. В. Очерки психологии труда учителя. Психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности. Ленинград : Изд-во ЛГУ, 1967. С. 135–136.
53. Кунц Г., Доннел С. Управление: системный и ситуационный анализ управленческих функций. Т. 1. Пер. с англ. Москва : 1981. 215 с.
54. Лаврук В. Діагностика управлінської компетентності директора школи. Київ : Шк. світ, 2008. 128 с.
55. Лазарев В. С, Поташник М. М. Как разработать программу развития школы. Москва : Новая школа, 1993. 48 с.
56. Лізинський В. М. Директор школи та громадсько-педагогічне керування навчально-виховним процесом у школі: посібник для директорів шкіл. Харків : Веста : Ранок, 2007. 160 с.
57. Лозовая В. И. Активность личности в обучении и пути ее формирования. Джерело педагогічної майстерності : методичний бюлетень / під ред. Г. В. Єльнікової. Харків, 1995. С. 5–8.
58. Луговий В. І. Управління освітою : навч. посібник. Київ : Вид-во УАДУ, 1997. 302 с.
59. Лунячек В. Е. Алгоритми управління школою. Харків : Видавнича група «Основа», 2005. 173 с.
60. Мармаза О. І. Менеджмент освітньої організації. Харків : ТОВ «Щедра садиба», 2017. 126 с.
61. Маскин В. В., Иванов В. С., Петренко А. А., Меркулова Т. К. Слагаемые успешной управленческой деятельности руководителя

общеобразовательного учреждения : методические рекомендации. Рязань, 2000. 70 с.

62. Маслов В. И. Теория и методика организации непрерывного повышения квалификации руководителей школ : учеб. пособие. Киев : МНО УССР, 1990. 259 с.

63. Матрос Д. Ш. Иммитационное моделирование в управлении школой. Управление современной школой : пособие для директора школы / под ред. М. М. Поташника. Москва : Новая школа, 1992. С. 122–123.

64. Менеджмент в управлении школой : учебное пособие для слушателей системы подготовки и повышения квалификации организаторов образования / науч. ред. Т. И. Шамова. Москва : МИП «НВ Магистр», 1992. 231 с.

65. Моисеев А. М. и др. Нововведения во внутришкольном управлении. Научно-практическое пособие для руководителей образовательных учреждений и территориальных образовательных систем. Москва : Педагогическое общество России, 1998. 272 с.

66. Моисеев А. М., Моисеева О. М. Актуальные вопросы управления развивающейся школой. Новокузнецк : НГИУУ, 1994.

67. Моисеев А. М., Моисеева О. М. Заместитель директора школы по научно-методической работе (функции, полномочия, технология деятельности) : пособие для руководителей образовательных учреждений / Педагогическое общество России. Секция «Управление образованием» / М. М. Поташник (ред.). Москва : Педагогическое общество России, 2001. 253 с.

68. Морозов А. В., Чернилевский Д. В. Креативная педагогика и психология : учеб. пособие. Москва : Академический Проект, 2004. 560 с.

69. Москальова Л. Ю. Моделювання в системі управління освітою : навч. посібник. Мелітополь : Видавничий будинок ММД, 2009. 47 с.

70. Наука управління загальноосвітнім навчальним закладом : навчальний посібник / Т. М. Десятов, О. М. Коберник, Б. Л. Тевлін, Н. М. Чепурна. Харків : Вид. група «Основа», 2004. С. 79–136.
71. Національна доктрина розвитку освіти. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/347/2002#Text>
72. Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи : монографія / за ред. І. А. Зязюна. Київ : Віпол, 2000. 636 с.
73. Новиков А. М. Как работать над диссертацией. Москва : Педагогический поиск, 1994. 148 с.
74. Новиков А. М. Научно-экспериментальная работа в образовательном учреждении. Москва : АЛО РАО, 1998. 135 с.
75. Олійник В. В. Наукові основи управління підвищенням кваліфікації педагогічних працівників профтехосвіти : монографія. Київ : Міленіум, 2003. 594 с.
76. Оніпченко О. І. Навчально-виховна та методична діяльність педагогічних рад освітніх закладів України у другій половині ХІХ століття : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Харків, 2003. 21 с.
77. Освітній менеджмент : навчальний посібник / за ред. Л. Даниленко, Л. Карамушки. Київ : Шкільний світ, 2003. С. 46–51.
78. Основы внутришкольного управления / под ред. П. В. Худоминского. Москва : Педагогика, 1987. 164 с.
79. Островерхова Н. М. Парадигми управління авторськими закладами освіти. Київ : Глобус, 1998. 274 с.
80. Павлютенков Є. М., Крижко В. В. Основи управління школою. Харків : Видавнича група «Основа», 2006. 171 с.
81. Підготовка керівника середнього закладу освіти : навч. посіб. / за ред. Л. І. Даниленко. Київ : Міленіум, 2004. 272 с.
82. Педагогика. Учебное пособие / под ред. П. И. Пидкасистого. Москва : Рос. пед. агентство, 1995. 637 с.



83. Пікельна В. С. Управління школою : у 2 ч. Харків : Видавнича група «Основа», 2004. 112 с.
84. Пикельная В. С. Теоретические основы управления : школоведческий аспект. Москва : Высшая школа, 1990. 17 с.
85. Подсолонко О. А. Менеджмент : теорія та практика. Київ : ЦУЛ, 2003. 370 с.
86. Попова О. В. Становлення і розвиток інноваційних педагогічних ідей в Україні у ХХ столітті. Харків : ОВС, 2001. 256 с.
87. Поташник М. М. Оптимизация управления школой. Москва : Просвещение, 1980.
88. Протасова Н. Г. Післядипломна освіта педагогів: зміст, структура, тенденції розвитку. Київ, 1998. 176 с.
89. Пуцов В. І. Системний підхід до організації науково-методичної роботи. *Післядипломна освіта*. 2002. № 2. С. 13–15.
90. Рекомендації щодо організації і проведення методичної роботи з педагогічними кадрами в системі післядипломної педагогічної освіти / Лист Міністерства освіти і науки України №1/9–318 від 03.07.2002 р. *Освіта України*. 2002. 9 липня.
91. Робота з педагогічними кадрами. Харків : Вид. група «Основа», 2006. 208 с.
92. Саймон Г., Смитбург Д., Томпсон В. Менеджмент в организациях. Сокр., пер. с англ. Москва : Экономика, 1995. 168 с.
93. Симонов В. П. Диагностика личности и профессиональных качеств учителя. Москва : Международная пед. академия, 1995. С. 102.
94. Словник іншомовних слів / укладачі: Л. О. Пустовіт, О. І. Скопненко, Г. М. Сюта, Т. В. Цимбалюк. Київ : Видавництво «Довіра», УНВЦ «Рідна мова», 2000. 1017 с.
95. Сунцов Н. С. Управление общеобразовательной школой : Вопросы теории и практики. Москва : Педагогика, 1982. 145 с.

96. Сухомлинский В. А. Разговор с молодым директором школы. Москва : Просвещение, 1973. С. 124.
97. Теоретично-методичні засади вдосконалення підготовки кадрів у вищих закладах освіти I-II рівнів акредитації. Збірник наукових праць першої міжнародної науково-практичної конференції. 1-2 червня 2000 р. / за ред. С.Б. Белікова. Запоріжжя : ЗДТУ, 2000. 184 с.
98. Технологія експертизи управління освітнім процесом у загальноосвітньому навчальному закладі : науково-методичний посібник / А. М. Єрмола, Л. Г. Москалець ; під загал. ред. А. М. Єрмоли. Харків : Пошук, 2000. 260 с.
99. Третьяков П. И. Практика управления современной школой (Опыт педагогического менеджмента). Москва : ОЦ «Педагогический поиск», 1995. 204 с.
100. Уилмс Д. Системы мониторинга и модель «вход-выход». *Директор школы*. 1995. № 1. С. 36–41.
101. Управління навчальним закладом : навчально-методичний посібник : у двох частинах. Ч. 2. Ключ до професійного успіху / В. В. Григоращ, О. М. Касьянова, О. І. Мармаза та ін. Харків : Веста : Видавництво «Ранок», 2004. С. 57–70.
102. Управління профільною школою : з досвіду роботи директорів загальноосвіт. навч. закл. : збірник / Управління освіти і науки Луганської обласної держ. адміністрації; Луганський обласний ін-т післядипломної педагогічної освіти / Т. М. Сорочан (уклад.). Луганськ : Знання, 2007. 156 с.
103. Управление развитием школы / под ред. М. М. Поташника и В. С. Лазарева. Москва : Новая школа, 1995. 462 с.
104. Управління сучасним навчальним закладом: словник-довідник: навч. вид. довід. характеру / Мелітопольський держ. педагогічний ун-т ім. Б. Хмельницького / М. І. Приходько (ред.), М. В. Елькін (упоряд.). Мелітополь : Видавничий будинок ММД, 2008. 159 с.

105. Управління школою : наук.-метод. журн. / ТОВ «Видавнича група «Основа» ; В. Григораш (ред.). Харків, 2002.
106. Управление – это наука и искусство. А. Файоль, Г. Эмерсон, Ф. Тейлор, Г. Форд. Москва : Республика, 1992. 345 с.
107. Шамова Т. К., Калинин А. Н, Тюлю Г. М. Инновационные процессы в школе как содержательно-организационная основа механизма ее развития. Москва, 1993. С. 7–17.
108. Юсуфбекова Н. Р. Общие основы педагогической инноватики: опыт разработки теории инновационных процессов в образовании. Киев : Новая школа, 1991.
109. Ямбург Е.А. Эта «скучная» наука управления. Москва : Новая школа, 1992. 243 с.
110. Ямбург Е. А. Школа для всех. Москва : Новая школа, 1996. 191 с.