

**Міжнародні тенденції розвитку педагогічного менеджменту  
(кінець XIX –XX ст.)**

*Киевский национальный торгово-экономический университет*

За часи існування людської цивілізації було апробовано чимало підходів до управління соціальними, у тому числі й педагогічними системами. Ці підходи у своїй більшості залежали від характеру відносин у суспільстві, від панівної державної ідеології. Сучасні тенденції розвитку педагогічного менеджменту в Україні та світі характеризуються соціальним замовленням на гуманізацію відносин в освітньому процесі, що обумовило активну розробку нової управлінської парадигми, заснованої на суб'єкт-суб'єктній взаємодії. У цьому контексті актуальності набуває проблематика управління освітніми процесами як важливий напрямок оптимізації освіти та підвищення її ефективності в умовах глобалізації.

Саме тому вивчення зарубіжного досвіду є тією ключовою передумовою удосконалення української освіти. Дослідження зарубіжної практики дозволяє осмислити досвід розвинених країн, зокрема Великобританії, та адаптувати до національної освітньої системи ті цінні набуття, які дозволяють покращити управління освітніми закладами. Витоки педагогічного менеджменту, який передбачає гуманні відносини учителя й учня, свободу їхнього спілкування, були закладені ще в епоху античної демократії – такими мислителями, як Платон, Аристотель, чиї філософські ідеї лягли в основу розвитку педагогічного менеджменту та освітніх моделей народних шкіл Стародавньої Греції та Риму.

У період Відродження визначилися протиріччя у підходах до освіти: традиційне навчання – класична освіта (точніше, її прообраз) та отримання професії протистояли вільній моделі самоосвіти, яка формувала образ відкритої школи, спрямованої на розкриття можливостей учня (її прихильниками були

англійський філософ Ф. Бекон, французький філософ М. Монтень). Концепція вільного виховання, закладена ще у часи античності, отримала розвиток у працях Я.А. Коменського, Дж. Локка, Ж.-Ж. Руссо. Саме у період XVII–XVIII ст. оформилися загальнолюдські педагогічні принципи, які були основані на педагогічній антропології, зокрема і ідея доцільності педагогічного менеджменту. У цей історичний період в освіті остаточно виявилися дві протилежні позиції – авторитаризм і демократичні принципи свободи вибору, автономії, самодіяльності.

До початку XIX ст. у Європі, в тому числі й Великій Британії, сформувалися системи освіти, склалися системи управління – як централізовані, орієнтовані на державу, так й децентралізовані, орієнтовані на школу, на збільшення шкільної автономії.

Власне науковий менеджмент з'являється лише у кінці XIX ст. “Донауковий” період, який йому передував (межі цього періоду визначаються дослідниками приблизно з 1840-х по 1890-ті рр.) – це епоха інтуїтивних і прецедентних управлінських дій, які направлені на упорядкування стихійних процесів, що відбувалися у суспільстві. Основою успіху керівника у цей час були його особисті досвід, інтуїція, організаційні здібності. У розвитку управлінської думки “донаукового” періоду пріоритетним вважався пошук не лише оптимальних способів і засобів управління, але й особистих якостей керівника, які характеризували його здатність до ефективного управління.

Головна ідея наукового менеджменту, що зароджувався, полягала у визначенні універсальних способів управління, дієвість яких дозволить організувати масове навчання менеджменту, задовольнити зростаючу потребу виробництва в управлінцях-професіоналах.

Можна припустити, що із виникненням педагогіки породжується і функція управління освітою. І, як наслідок, тип педагогічного менеджменту залежить від типу відносин, які складаються всередині освітньої системи і поза нею. Фактично педагогічний менеджмент являє собою сполучний елемент між системою освіти і системою громадянських відносин. Педагогіка як наука про

педагогічні системи описує історичні типи й особливості навчання і виховання. Процеси ж управління освітніми системами в основному залишаються осторонь. Тому на сьогоднішній день педагогіка досі не має чітко вибудованих типологій і класифікацій систем педагогічного менеджменту. Проте можна зафіксувати наявність достатньо великої кількості фактологічного матеріалу з даного питання. Наприклад, просвітницькі програми Кирила і Мефодія на слов'янських територіях можна розглядати не лише як культурне дійство, а й як управлінське. Створення класно-урочної системи Я.А. Коменським, її експериментування і розповсюдження також можна вважати управлінським феноменом, як і формування мережі університетів у Європі під керівництвом єзуїтських орденів у середні віки тощо [1].

На сучасному етапі розвитку теорії педагогічного менеджменту можна зафіксувати декілька підходів до його формування:

1. Освітній підхід, за яким управління освітою в першу чергу залежить від специфіки і форм практик самої системи освіти. Тобто норми і методи управління освітою повинні складатися з теорії педагогіки і особисто її доповнювати. Такий підхід формувався достатньо довгий час і має право на своє існування. На сьогоднішній день можна зафіксувати, глибоку методичну напрацьованість окремих технічних аспектів управління освітою, в основному управління навчально-виховним процесом у школі і на уроці. З іншого боку, можна констатувати обмеженість і закритість даного підходу, а також його неспроможність у вирішенні глобальних проблем розвитку освіти у межах всієї країни або окремого регіону. Для вирішення таких завдань слід відмовитися від жорстко заданих предметних рамок навчання і виховання на уроці і значно розширити свою предметність до рамок гуманітарних технологій освітніх систем. Такий підхід вже розпочався у педагогіці через запровадження елементів методологізації і гуманітаризації. І, безумовно, потребує рефлексивного і організаційного відношення, а також культурного і теоретичного закріплення.

2. Підхід класичного менеджменту. Такий підхід складається поза системою освіти як універсальна теорія менеджменту, яка імовірно, може бути використана і у педагогічному менеджменті. Теорія класичного менеджменту формувалася спочатку як галузь, яка описувала найбільш вдалі приклади управлінських практик на виробництві, які потім теоретично узагальнювалися із припущенням, що даний досвід може застосовуватися до інших систем діяльності. Розвиток шкіл менеджменту безпосередньо пов'язаний із розвитком форм масового виробництва і ринкових відносин, а також проблемами управління, які виникають у процесі становлення ринку. Як вже зазначалося у попередньому підрозділі дисертації, виділяють наступні школи менеджменту, що склалися у процесі свого історичного розвитку: школа наукового управління (Ф. Тейлор, Ф. Гілберт, Г. Гантт); класична адміністративна школа (А. Файоль, Д. Муні, М. Вебер); школи людських відносин і поведінкових наук (М. Фоллетт, Е. Мейо, А. Маслоу); школи 40-60-х років (емпірична школа управління, теорії технократичного менеджменту, школа науки управління), сучасні школи менеджменту (процесний, системний і ситуаційний підходи).

Класичний менеджмент складно назвати наукою через відсутність чіткої предметності, універсальних методологій дослідження, мови тощо. Це скоріше теоретичний напрям, який відштовхується від емпірики управлінських систем, і кожного разу знаходить адекватні способи управління системами у ході виникнення проблем розвитку виробничих сфер. Класичний менеджмент черпає свої теоретичні уявлення з багатьох гуманітарних і технічних наук, таких як психологія, кібернетика, технологія виробництва, теорія інформації тощо, намагаючись їх синтезувати і застосувати до вирішення конкретних управлінських завдань, створюючи, таким чином, власну теорію менеджменту.

Доробки у галузі класичного менеджменту, безумовно, необхідно використовувати у практиці педагогічного менеджменту. Освіта, набувши масовості, також є своєрідною виробничою сферою. Проте, досвід управління технічним виробництвом не може бути перенесено на сферу освіти “під

копірку”. Необхідно враховувати специфіку цієї гуманітарної сфери і налагоджувати менеджмент як окремий галузевий напрям.

3. Комплексно-методологічний підхід, або підхід, який об’єднує два вищезазначені підходи. Здійснити такий синтез досить складно, але можливо через конфігурацію методів і сенсів різних напрямів.

Слід зазначити, що міжнародні тенденції розвитку педагогічного менеджменту завжди були тісно пов’язані із суспільними процесами та обставинами загальної демократизації суспільства, які були характерною особливістю реформування зарубіжної школи. На рубежі XIX–XX ст. у Європі, Америці та інших країнах світу набирає сили рух за оновлення школи, широко розповсюджуються ідеї провідних учених, які засновували свої авторські школи.

Так, загальні ідеї засновника наукової організації праці та менеджменту Ф. Тейлора (Frederick Taylor) та його послідовників щодо управління соціальними організаціями, про що мова йшла вище, послужили основою для наукової розробки проблеми управління у сфері освіти, тобто педагогічного менеджменту.

Через два роки після публікації у 1911 р. праці Ф. Тейлора “Принципи наукового менеджменту”[2], викладач Чикагського університету з адміністрування освіти Дж. Ф. Боббітт спробував застосувати науковий менеджмент Ф. Тейлора у педагогічному менеджменті. Так, у 1913 р. було опубліковано статтю “Деякі загальні принципи менеджменту, які застосовуються до міських шкільних систем”, в якій Дж. Ф. Боббітт розповідав про свій досвід використання ідей наукового управління у застосуванні до шкільних систем. У цьому ж році, завідуючий школами м. Ньютон штату Массачусетс зробив доклад щодо застосування принципів наукового управління у школах міста [3, р.189].

У 20-30-ті рр. XX ст. у США, а потім і у Європі (Великій Британії, Німеччині, Франції та Швейцарії), значно розширилися дослідження з використання наукових методів.

У цей час центральним напрямом, що виражав ідеали виховання і освіти в інтересах особистості, була реформаторська педагогіка (“гуманістичне виховання”, особистісно-орієнтована освіта, “гуманістична педагогіка”), яка базувалася на анти авторитарному та емансипованому вихованні. З’явилися інноваційні ідеї, проекти експериментальних шкіл і моделі освітніх закладів.

Яскравим проявом таких ідей у першій половині ХХ ст. стала педагогіка і філософія Дж. Дьюї (John Dewey), що лежала у руслі філософії прагматизму, орієнтованого на сутність людини у процесі діяльності. Для Дьюї характерним було ставлення до дитини як до рівного партнера, а освітній процес розглядався як ситуація взаємодії. Звідси й нова роль школи – співтовариства, де ніхто нікому нічого не нав’язує, школа, яка виховує вільну особистість. Не випадково багато праць Дж. Дьюї присвячено проблемам демократії у школі. Із демократичними процесами, які відбуваються у школі, Дж. Дьюї пов’язував концепцію цінностей: якщо знання не тягне за собою діяльності, то таке знання не має цінності; обов’язково включення учня у соціальну практику [4].

Ідеї егалітарного підходу (Ж.-Ж. Руссо, А. Лінкольн) до освіти сьогодні реалізуються у вигляді гарантії права на освіту, та рівного доступу і постійно відтворюють протиріччя між проголошенням демократичними державами такого права у конституціях, законодавчих актах та реалізацією такого права на практиці. Те ж саме можна сказати і про обов’язкове навчання. Диференціація навчання також тісно пов’язана із демократизацією навчального процесу. Існує і “елітарний” підхід до демократії, який передбачає розвиток лідерства, відповідальності, конкуренції.

Можемо констатувати, що міжнародні тенденції розвитку педагогічного менеджменту пов’язані, з одного боку з посиленням ролі громадськості в практиці управління школою, а з іншого, з тими теоретичними позиціями, які на сьогодні прийняті в зарубіжній педагогіці.

Ідеї педагогічного менеджменту проникали до зарубіжної школи давно: йдеться про участь громадськості у створенні опікунських рад навчальних закладів, що здавна практикувалося у таких країнах, як Велика Британія, поява

асоціацій директорів шкіл, батьківських асоціацій – як на місцевому, так і на національному рівні.

Перші кроки у розвитку педагогічного менеджменту (1912 – 1930 рр.) знаходилися під впливом класичної теорії управління, багато принципів якої і досі відіграють важливу роль.

Друга фаза розвитку педагогічного менеджменту на Заході пов'язана із розповсюдженням ідей теорії “людських відносин”[5, с.7]. Цей період, який тривав приблизно до 50-х рр. часто називали поворотом до демократичного управління, характеризувався суттєвим посиленням уваги до людського фактору.

Російська дослідниця І. Курдюмова розрізняє демократизацію управління освітою на наступних рівнях:

- центральному (національному);
- регіональному, муніципальному;
- на рівні освітнього закладу;
- у взаємодії із зовнішнім середовищем (суспільством) [6, с.18].

Відхід від адміністративно-бюрократичної системи управління був пов'язаний з проникненням ідей сучасного менеджменту до педагогіки, з людино-центристським підходом до управління та розробкою поведінкового підходу, який реалізується не лише у процесі навчання, але й у процесі управління.

Такий поворот у бік людського фактору відбувся завдяки низці наукових праць. Так, зокрема, у 1943 р. американський соціолог Дж. Купман (G. Robert Coorman) видає книгу “Демократія у шкільному управлінні”, у якій детально описує тенденції розвитку педагогічного менеджменту 40-х рр. ХХ ст. У праці йдеться про те, як задля більш ефективного управління адміністратори школи запозичили із галузі промисловості організаційні прийоми, що характеризувалися стандартизацією, дисципліною, централізацією, єдиноначальністю і контролем. Особливо велику увагу автор приділяє проблемі

демократизації в управлінні школою й розробці ідеї двосторонньої участі учителів і учнів у прийнятті управлінських рішень [7].

Ще однією роботою того ж часу, яка вплинула на міжнародні тенденції розвитку педагогічного менеджменту, була книга У. Йоха “Покращення людських відносин в управлінні освітою”, яка приділяла достатньо уваги ідеї участі вчителів в управлінні [8, с. 2].

Важливу роль у розвитку педагогічного менеджменту відіграв австрійський учений-педагог Р. Штайнер (Rudolf Joseph Lorenz Steiner), автор концепції “вальдорфських шкіл”. У цих школах управління здійснювалося колегіальним органом управління, без директора (20-ті рр. ХХ ст.). Штайнер і його прибічники – антропософи вважали, що школа, яка знаходилася під впливом політичних або економічних інтересів, не може у повній мірі врахувати закони розвитку людської особистості. Вони вважали, що тогочасна школа була відображенням авторитарно управляючої держави, яка її створила; учитель був посадовим функціонером, який практично не приймав самостійних рішень; результатом освіти стала “конформістська невинахідлива людина”. Тому створили альтернативні недержавні школи. [6, с. 18-20].

До позитивних моментів цього історичного періоду можна віднести й той факт, що освітнє законодавство розпочало активно діяти та реально впливати на формування освітньої системи країни. Не обійшлося і без побічних ефектів: багато законів носили ідеологічний характер, а їх застосування часто сприяло нестабільності; багато нововведень через декілька років було визнано незручними і відмінено, що ще раз підтверджувало стару істину – поява нового закону не гарантує її успішного впровадження.

Разом з тим, важливо зазначити, що у системі освіти Великої Британії закон завжди розглядався як діючий інструмент для введення змін. На наш погляд, це сприяє динамічному проведенню реформ, адаптації системи освіти, яка здавна славилася своєю консервативністю до загальнополітичних ситуацій. Законодавчою основою діяльності всієї системи педагогічного менеджменту у Великій Британії був і залишається Закон про освіту 1944 р. (EducationAct



1944) [9]. Прийняті у наступні роки закони доповнюють і прояснюють основні положення цього закону. Сам закон 1944 р. називають прелюдією до безпрецедентного росту і розвитку освітньої системи Англії і Уельсу, який триває вже більше чверті століття [10, с. 19].

На пострадянському просторі з 50-х рр. років ХХ ст. зароджується і претендує на право називатися сучасною школою інтелектуального менеджменту напрямок системодумкодіяльнісної (СДД) методології, який у галузі управління називається ОКУ (організація, керівництво, управління) [11]. На відміну від західних шкіл ринкового менеджменту, даний напрямок формувався в умовах планової радянської економіки через критику й ідеалізацію методів управління. ОКУ-напрямок скоріше виходить не з емпірики управління, а з теорії щодо універсальних уявлень про системи, мислення, діяльність і комунікації. У цей період на пострадянському просторі особливої актуальності набуло СДД-направлення у формі культурної політики і гуманітарних технологій у галузях управління державою, засобами масової інформації, комунікаціями, бізнес-консалтингом та освітою. На сучасному етапі ставиться завдання закріплення й узагальнення в культурі напрацьованих методів діяльності думки і культурної політики [1].

Стосовно галузі менеджменту, унікальність такого підходу полягає в його універсальності й системності. СДД-підхід не заперечує прагматику і ситуаційність. Скоріше, навпаки, доповнює існуючі теоретичні уявлення класичного менеджменту, систематизує їх, коректно вводить представлення з інших наук, відпрацьовує універсальні теоретичні схеми і пристосовує їх до реальних умов діяльності.

Зарубіжні і вітчизняні дослідники історії педагогічного менеджменту відмічають, що центральне місце в школах менеджменту 1930-50-х рр. відводилося ролі людини в організації, а також гуманізації відносин між керівником і підлеглими. Школи “людських відносин” і “поведінкових наук” у менеджменті заклали основи сучасних уявлень про управління персоналом як

обов'язкової функції управління організацією і особливої галузі теорії управління.

У другій половині 50-х рр. ХХ ст. починається третій період розвитку педагогічного менеджменту, теорії освіти управління школою, який тривав приблизно до 70-х рр. Для цього періоду характерним було обґрунтування теорії управління з позицій соціальних наук – соціології, психології, філософії. Важливу роль у визнанні значущості соціальних наук у шкільному менеджменті відіграли національні структури освіти, перш за все у США: Національна конференція професорів з управління освітою (1947 р.), Кооперативна програма з управління освітою (1950 р.), Університетська рада з управління освітою (1956 р.) [5, с. 8].

У наступні роки тенденції розвитку педагогічного менеджменту з позицій соціальних наук поширилися у Канаді, Австралії, Новій Зеландії, і, пізніше, у Великій Британії. Помітний внесок у цей рух внесли праці Дж. Берона і В. Тейлора “Управління освітою і шкільне середовище” (Англія, 1969) та Р. Глеттера “Розвиток менеджменту для освітньої професії” (США, 1972) [5, с. 8].

Таким чином, освітні установи і управління ними стали розглядатися з позицій соціологічної теорії організації. У 50-70-ті рр. з'явилися роботи, які популяризували теорію управління освітніми установами і аналізували освітні структури як соціальні системи.

З питань використання соціологічних теорій в освітніх системах на Заході і дотепер існують різні точки зору. Якщо одні науковці вважали, що управління, по суті, є однаковим процесом для всіх організацій, незалежно від галузі – освітньої, промислової або церковної. Інші дотримувалися протилежної точки зору і запевняли, що існують специфічні характеристики освітніх систем, які виокремлюють їх серед інших організацій. До числа цих специфічних характеристик відносили:

- більш складне визначення задач і цілей освітньої організації через їх спеціальний сервісний характер;
- відсутність єдиного джерела формування політики;

- труднощі з оцінкою кінцевих результатів обстеження;
- існування особливих відносин між педагогами і учнями як первинними клієнтами [5, с. 8].

Разом із впливом соціальних наук на освітній менеджмент, популярною течією у 60-70 рр. ХХ ст. стала концепція управління за цілями (МВО – managementbyobjectives). Її основні ідеї були сформульовані найбільшим авторитетом у галузі соціального управління – американським вченим П. Друкером (Peter Ferdinand Drucker). Їхня суть полягала у тому, що управління завжди повинно бути орієнтовано на результат. Дана теорія передбачає, що керівник повинен сконцентруватися на виробленні узгоджених на різних рівнях організації цілях і спільному із підлеглими пошуку шляхів їх реалізації.

Книга П. Друкера “Практика менеджменту”[12] визначала нові тенденції в управлінні протягом десятиліть, і до тепер багатьма науковцями вважається остаточним варіантом теорії управління. У своїй праці автор визначив сім задач для майбутнього менеджера, а саме:

- управляти цілями;
- ризикувати та дозволяти траплятися ризикованим рішенням на більш низьких рівнях організації;
- уміти приймати стратегічні рішення;
- уміти побудувати інтегровану команду із членами, здатними керувати і вимірювати власну діяльність і результати щодо загальних цілей;
- уміти спілкуватися швидко і чітко, а також вмотивовувати співробітників до отримання обов’язків та участі у діяльності;
- уміти бачити бізнес у цілому та інтегрувати їх функції співробітників у його межах;
- уміти співвідносити продукт і галузь щодо загального середовища для того, щоб з’ясувати що є важливим, а що повинно бути прийнято до уваги. Така позиція повинна охоплювати розвиток за межами конкретного ринку компанії або країни, а керівник повинен бачити економічний, політичний і соціальний розвиток у світовому масштабі”[13].

Застосування концепції МВО широко практикувалося у 70-80-х рр. у Канаді, США та Великій Британії. В основному використовували її у внутрішкільному управлінні і плануванні, а також у ході підготовки педагогічних кадрів.

Для нашого дослідження є особливо цікавими праці дослідників у галузі педагогічного менеджменту, зокрема американського вченого Д. Орлоскі (D. Orlosky), канадця Л. Ге (L. Gue) та французького Р. Пер'є (R. Perier), дослідження яких були направлені на вирішення проблеми підготовки студентів, що вивчають галузь управління освітою. Вони розглядають основні функції і процеси управління на всіх рівнях освіти [14, с. 18].

У 70-х роках міжнародні тенденції розвитку педагогічного менеджменту визначали ідеї системного підходу. Застосовувався цей підхід в аналізі і вирішенні управлінських проблем на різноманітних рівнях управління і навіть до окремих аспектів управління. М. Джонсон (M. Johnson) (США, 1974) запропонував використовувати загальну модель управління освітою, а Д. Хааг (Haag D) (Швейцарія, 1976) використовував системний підхід для аналізу управління шкільною освітою [15].

Через його складність, застосування системного підходу до управління освітніми закладами не було масовим. Тим не менш, цей підхід у 80-90-ті рр. XX ст. достатньо активно застосовувався в дослідженнях з педагогічного менеджменту. Прикладом успішного використання даного методу є перекладена російською мовою книга голландських учених Л. Де Калуве, Е. Маркса та М. Петрі "Розвиток школи: моделі і зміни" (1993) [16]. У ній розкрито основний принцип системного підходу – взаємодія і взаємопов'язаності всіх компонентів освітньої організації в умовах розвитку.

У 80-х рр. XX ст. через зацікавленість теорією і практикою управління взагалі, також почав зростати інтерес і до шкільного менеджменту зокрема. У цей час помітно змістилися акценти у державній освітній політиці: кількісне розширення освітніх систем 60-70-х рр. змінилося на підвищення якості освіти відповідно до вимог постіндустріального суспільства. Вдосконалення

професійного рівня внутрішкільного керівництва та демократизація школи знайшли своє відображення у шкільному законодавстві.

Наразі розвиток освітніх установ призвів до появи великих навчальних закладів, які нараховували тисячі учнів, сотні персоналу та величезні суми річного бюджету. У цих умовах традиційні методи управління освітою виявилися недостатніми для вирішення завдань підвищення якості освіти.

80-ті роки ХХ ст. відзначилися проведенням значних освітніх реформ в ряді країн. В багатьох країнах відбувалася децентралізація управління та посилення автономії освітніх установ за принципом партисипативності: в нових умовах школи не могли більше обходитися авторитарними системами управління, їм потрібні були більш досконалі структури й механізми управління. Все це привело до інтенсифікації наукових досліджень з управління освітою як теоретичного, так і прикладного характеру. Одночасно проводилися дослідження і розробки, які базувалися на класичному, людському, поведінковому, системному і ситуативному підходах. Було характерним використання найрізноманітніших філософських шкіл, течій і концепцій від позитивізму до суб'єктивізму і неомарксизму.

У наступні два десятиліття “лавина” законодавчої інформації обрушилася на систему британської освіти і торкнулася практично всіх її аспектів: початкову і середню освіту, професійну і вищу, підготовку учителів, управління школами і коледжами, місцеві органи управління освітою, інспекцію, її органи і функції та інші.

Особливе місце посів Закон про реформу освіти 1988 р. (EducationReformAct 1988) [17]. Він торкався тих важливих моментів, які свідчили про посилення централізації управління. Для школи – це, перш за все, було впровадження національних навчальних планів для дітей віком від 5 до 16 років у всіх державних школах Англії та Уельсу за допомогою таких органів, як Національна Рада з програм, Рада з програм для Уельсу. Також було введено обов'язкові іспити для оцінки досягнень учнів на національному рівні, створено Раду з оцінювання та іспитів.

Почала проводитися політика “відкритого набору” учнів до школи: школи отримали право набирати стільки учнів, скільки дозволяють їх фізичні можливості. Така установка полегшила можливості вибору школи батьками. Закон 1988 р. покладав на всі середні школи відповідальність за управління більшої частини бюджету, включаючи оплату персоналу. Закон дав право школам вийти з-під опіки місцевих органів і отримувати фінансування (гранти) безпосередньо від уряду Англії. По суті, відбулося послаблення впливу місцевих органів на школи і посилення впливу урядових органів. Місцеву владу зобов’язали надавати державному секретарю схеми фінансування шкіл і бюджет, розроблений спільно із шкільними радами.

Згідно Закону 1988 р. було внесено зміни до структури і фінансування професійної та вищої освіти задля посилення звітності і допомоги в області планування і управління. Ця система, на думку авторів закону про реформу, повинна була стати більш гнучкою і більшою мірою відповідати економічним і соціальним вимогам суспільства. Була реформована система фінансування освіти в Англії, Уельсі й Шотландії.

Окрім того, через прагнення уряду Великої Британії більш повно враховувати інтереси промисловості, у вищому і професійному навчанні намітився поворот від гуманітарних дисциплін до технічних [18, р. 2].

У другій половині 80-х – на початку 90-х рр. було опубліковано низку теоретичних праць, які було направлено на розвиток самої теорії управління освітою, на узагальнення її стану і популяризацію вже напрацьованого досвіду для практичних робітників. Наприклад, роботи Т. Буша “Теорії менеджменту в освіті” (Англія, 1986)[19], П. Сілвера “Управління освітою: теоретичні перспективи на практиці і дослідження” (США, 1983)[20], К. Еверс і Г. Лакомського “Пізнаючи управління освітою. Протиріччя і дослідження” (Австралія, 1991), У. Раства “Керівництво з менеджменту для вчителів” (Англія, 1985), роботи англійських управлінців-практиків Дж. Діна і Р. Блетчфорда “Управління середньою школою” (1985), Н. Адамса “Управління середньою школою сьогодні” (1987) та ін. [5 с. 9]. У ці ж роки виділилися в окремий

напрямок дослідження в області оцінки кадрів освіти і управління розвитком освіти.

До середини 80-х рр. дослідження в області управління освітою торкалися, головним чином, управління функціонуванням освітніх організацій. Проте, через постійні та іноді різкі зміни в соціально-економічній сфері, що відбувалися у суспільстві, дослідники і освітні організації 90-х рр. ХХ ст. почали звертатися до методів стратегічного планування і управління розвитком.

Отже, можемо зробити висновок, що теорія педагогічного менеджменту за кордоном – це практико-орієнтована область наукового знання, яка інтенсивно розвивається, активно асимілює загальні управлінські підходи, розробляє на їх основі спеціальні моделі і методи для підвищення ефективності управлінської діяльності у сфері освіти.

Ще однією з основних тенденцій у розвитку педагогічного менеджменту за кордоном є висування на перший план ідеї громадянської школи, тобто школи як органу й інституту громадянського суспільства. Німецький вчений Ф.Р. Ях (Frank-Rüdiger Jach) формулює це у стислому вигляді так: “Лише громадянська школа, в якій батьки і вчителі на основі загальних переконань в рамках обов’язкових для всього суспільства цільових установок, формує визначену педагогічну програму і здатна відповідати вимогам освіти, орієнтованої на цінності й навчальні досягнення в умовах плюралістичного суспільства” [21, р. 56]. Ця ідея на протязі останніх років успішно реалізується у ряді країн і знаходить своє відображення в положеннях закону.

Російський науковець з педагогічного менеджменту у зарубіжних країнах М. Курдюмова у загальному плані називає деякі передумови розвитку педагогічного менеджменту, серед яких є соціально-політичні, соціально-психологічні, матеріальні, кадрові й ін.[6, с.; 22].

До важливих соціально-політичних умов розвитку педагогічного менеджменту дослідниця відносить наступні:

- розширення кола осіб, які отримують освіту (“освіта для всіх”, у тому числі професійна освіта, яка дає молоді можливість отримати роботу відразу після закінчення навчального закладу);

- освіта протягом всього життя – необхідність і можливість отримання нової професії;

- освіта в умовах мультикультурного середовища (збільшується кількість мігрантів, виникають проблеми етнічного характеру і серед корінних жителів);

- глобалізація, яка впливає на усереднення вимог до результатів навчання (як результат розширення ринку праці) і на підвищення якості цих результатів.

Соціально-психологічні умови відображують готовність суспільства і його членів, прийняти на себе частину відповідальності за результати освіти молодого покоління своєї країни. Ця готовність формується у руслі загального розвитку неурядових організацій (Ріо-де-Жанейро, 1992), одним із неформальних лозунгів яких є вираз: “Ніщо не росте згори до низу”, який характеризує створення так званих “корневих” громадських організацій, покликаних впливати на вищестоящі органи управління.

Матеріальні й кадрові умови відображують постійну потребу освітньої галузі у додатковому фінансуванні, у долученні до справи батьків, членів громади, представників бізнесу.

У 1993 р. вийшла доповідь національної комісії з освіти “Учитися досягати успіху”, у якій було зроблено аналіз стану освіти, вказано стратегічні напрями її розвитку і зазначено сім цілей:

1. Високоякісне дошкільне виховання у віці 3–4 роки.

2. Навчальні курси повинні розвивати в дітях все краще; замість 10 обов’язкових предметів ввести 5 основних галузей знань (мова, математика, природничі науки і технологія, виразні мистецтва і фізкультура, гуманітарна сфера). Впровадити новий диплом після 11-річної обов’язкової школи і 13-річної повної середньої школи замість сертифікатів про неповну, повну загальну середню освіту і професійну кваліфікацію.



3. Кожен учень на кожному уроці має право на хороше викладання і відповідні умови навчання. Цей розділ стосується вчителя, його підготовки, підвищення кваліфікації. Кожен учитель повинен мати план особистого розвитку і два робочі дні на рік на підвищення кваліфікації на професійних курсах.

4. Кожен повинен учитися впродовж всього життя, і це потрібно заохочувати. Освіта повинна бути неперервною.

5. Управління освіти і підготовки кадрів повинні бути об'єднані, а департамент освіти об'єднаний з департаментом зайнятості.

6. Слід збільшити інвестиції (суспільні і приватні) в освіту і підготовку кадрів.

7. Досягнення повинні зростати, і зрушення в освіті і підготовці кадрів повинні бути відкриті для оцінки кожному члену суспільства [22, с. 484].

Таким чином, з цього документу можна зробити висновок, що в 90-ті рр. ХХ ст. педагогічному менеджменту у Великій Британії надавалося більше значення, ніж раніше, оскільки країна потребувала “знаючих” робітників і професіоналів у сфері управління освітою.

Тенденції розвитку педагогічного менеджменту на пострадянському просторі почали активно обговорюватися починаючи на початку 1980-х рр., коли намітилася подальша активізація досліджень проблеми управління школою. Це, головним чином, було пов'язано із проникненням ідей і теорій соціального управління до освітньої сфери. На зміну терміну “внутрішкільне керівництво” приходить термін “внутрішкільне управління” [14, с. 18].

Функції управління стають повноправними поняттями у педагогічному менеджменті. Починається перехід від традиційного школознавства до розробки наукових основ внутрішкільного управління, до теоретичного осмислення процесів та явищ. Цікавою в цьому контексті є праця радянського дослідника М. Кондакова “Теоретичні основи школознавства” [23]. Також слід відмітити праці російських науковців Є. Березняка [24], Т. Шамової [25] та В. Сімонова [26].

На думку В. Сімонова, педагогічний менеджмент, як і будь-яка діяльність, має цілеспрямований характер. Учений стверджує, що виконавцем педагогічного менеджменту є менеджер освітнього процесу, предметом його діяльності є керований суб'єкт, продуктом його праці є інформація, знаряддям праці – слово, мова, мовлення. Результатом праці менеджера навчально-виховного процесу є ступінь навченості, вихованості та розвитку другого суб'єкта менеджменту – того, хто навчається [27, с. 57].

В. Сімонов визначає такі основні цілі педагогічного менеджменту:

- ефективно та планомірно використання сил, засобів та часу всіх робітників та студентів навчального закладу;

- відповідність діяльності менеджерів освітнього процесу конкретним цілям та реальним планам соціально-економічного та духовного розвитку суспільства;

- повнота, співставлення, узгодженість, взаємопов'язаність, конкретність та реальність визначених цілей та їх підпорядкованість головній меті – вихованню, навчанню та розвитку людини як вільної, відповідальної та творчої особистості, формуванню у неї готовності до праці, активної життєвої позиції, наукового світогляду [26, с. 57].

Сучасні тенденції вітчизняного педагогічного менеджменту розвиваються у руслі нової управлінської парадигми, яка сформувалася у ХХ ст. під впливом закордонних наукових шкіл управління і обумовила необхідність гуманізації відносин в освітньому просторі як важливої умови розвитку освіти. Характерними рисами цієї парадигми є:

- відмова від адміністративно-командного стилю, управлінського раціоналізму та інваріантності засобів і способів управління;

- єдність управлінської та виконавчої відповідальності;

- визнання пріоритетності людини в управлінському процесі;

- адаптивність управління;

- націленість на розвиток, удосконалення управлінської системи;

- синтетичний підхід, який інтегрує найбільш продуктивні управлінські підходи і концепції.

Узагальнюючи сучасні уявлення про управління в галузі освіти, російський дослідник С. Сидоров виділяє провідні тенденції розвитку педагогічного менеджменту у ХХІ ст.:

- цілісний погляд на підлеглого як на особистість, гуманне відношення до нього;

- особистісна орієнтація управління, яка дозволяє оптимальніше організувати діяльність окремих робітників і всього трудового колективу;

- широке делегування повноважень зверху вниз, колективне прийняття рішень, створення умов для колективного ціле покладання;

- відмова від нормативно-репресивних методів впливу, мотиваційне управління педагогічною діяльністю [28, р.179].

Отже, міжнародні тенденції розвитку педагогічного менеджменту кінця ХІХ–ХХ ст. визначалися характером відносин в суспільстві, панівною ідеологією різних країн та умовами загальної демократизації всієї системи суспільного життя.

Науковці і дослідники з питань управління освітою успішно застосовували ідеї шкіл певного історичного етапу (наукового і адміністративного управління, людських відносин, поведінкових і соціальних наук) до педагогічного менеджменту. У своїх працях вони піднімали питання щодо запозичення керівниками шкіл організаційних прийомів із галузей промисловості, проблем демократизації в управлінні школами, участі вчителів та учнів у прийнятті управлінських рішень тощо.

Слід зазначити, що у системі освіти Великої Британії важливу роль у тенденціях розвитку педагогічного менеджменту відіграло законодавство, яке сприяло динамічному проведенню реформ і адаптації педагогічного менеджменту до загальнополітичних умов. Так, законодавчою основою діяльності педагогічного менеджменту в цій країні стали Закон про освіту 1944 р. та Закон про реформи 1988 р.

Тенденції педагогічного менеджменту на теренах пострадянських країн почали активно розвиватися з 80-х рр. ХХ ст. і відбувалися у руслі нової управлінської парадигми, яка сформувалася у ХХ ст. під впливом закордонних наукових шкіл управління і обумовила необхідність гуманізації відносин в освітньому просторі як важливої умови розвитку освіти.

Література:

1. Мацкевич С. Менеджмент образования: история и типология подходов [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.methodology.by/?p=710>
2. Taylor F.W. The Principles of Scientific Management. New York: Harper & Row, 1911.
3. Sharma S.L. Educational Management: A Unified Approach of Educational. New Delhi: Global India Publications Pvt Ltd. – 2009. – 313 p.
4. Dewey J. The Need for a Philosophy of Education. The New Era. 1934. November, p. 211.
5. Гришан И.П. Менеджмент образовательных учреждений. – Владивосток: ДВГУ ТИДОТ, 2002. – 65 с.
6. Курдюмова И.М. Реализация демократических принципов в управлении общим и профессиональным образованием за рубежом: дис. ... док. пед. наук : 13.00.01, 13.00.08 / Курдюмова Ирина Михайловна. – Москва, 2004. – 355 с.; с. 18
7. Koopman G. Robert. Democracy in school administration / by G. Robert Koopman, Alice Miel and Paul J. Misner. New York: Appleton-Century, 1943. – 330 p.
8. Утешева Т.П. Педагогический коллектив как субъект управления образовательным учреждением: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Институт повышения квалификации и переподготовки работников народного образования Московской области. – М., 2004. – 26 с.
9. DES. Education Act 1944. London, DES.
10. Саймон Б. Общество и образование. М.: Прогресс, 1989, 200 стр.

11. Schedrovitsky G.P. On the Method for the Study of Thinking. Moscow: Developing Institute, 2006. – 598 p.

12. Peter F. Drucker. The Practice of Management. New York: Harper&Row, 1954. – 404 p.

13. Peter Drucker. Management Thinkers // Management & Business Studies Portal [Электронный ресурс]. – Access mode: <http://www.mbsportal.bl.uk/taster/subjareas/busmanhist/mgmthinkers/drucker.aspx>. – The title from the screen.

14. Шакиров Р.Р. Проблемы формирования и развития управленческой культуры менеджеров в сфере образования // Менеджмент образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.hetoday.org/arxiv/VOS/2\\_2009/16\\_18.pdf](http://www.hetoday.org/arxiv/VOS/2_2009/16_18.pdf). – С. 16–18.

15. Haag D. The Right to Education: What Kind of Management? -P.: Unesco, 1982, 175 p.

16. Де Калувэ Л., Маркс Э., Петри М. Развитие школы: модели и изменения. Пер. с англ. науч. ред. А.К. Зайцев. Калуга: КаИС, 1993. – 240 с.

17. DES. Education Reform Act 1988. London, DES.

18. Adler M. (1997) Looking Backwards to the Future: Parental Choice and Educational Policy // British Educational Research Journal, Vol. 23, I. 3, p. 297. – 18 p. – 3 charts.

19. Bush T. Theories of Educational Management. London: Harper and Row, 1986. – 143 p.

20. Paula F. Silver. Educational administration: Theoretical Perspectives on Practice and Research. New York: Harper & Row, 1983. – 415 p.

21. Jach Frank-Rpдiger, Schulfassung und Bprgergesellschaft in Europa. Berlin: Duncker & Humblot, 1999. – 137 p.

22. Максимюк С.П. Педагогіка: Навчальний посібник. – К.: Кондор, 2009. – 670 с.

23. Кондаков М.И. Теоретические основы школоведения. М.: «Педагогика», 1982. – 190 с.

24. Березняк Е.С. Руководство современной школой. М.: Просвещение, 1983. – 205 с.

25. Шамова Т.И. Управление образовательными системами / Т.И. Шамова, Т.М. Давыденко, Г.Н. Шибанова; Под ред. Т.И. Шаповой. – М.: «Академия», 2002. – 384 с.

26. Симонов В.П. Педагогический менеджмент. – М., 1999. – 430 с.

27. Куріченко А.Ю. Історичний екскурс у педагогічний менеджмент // Збірник наукових праць. Педагогічні науки. Випуск 45. – Херсон: Видавництво ХДУ, 2007. – С. 53–59.

28. Сидоров С.В. Актуальные идеи зарубежных научных школ управления конца XIX–XX вв. в отечественном педагогическом менеджменте [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.gramota.net/materials/3/2011/2-2/42.html>