

**МАРІУПОЛЬСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**

**ГЛУХІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ОЛЕКСАНДРА ДОВЖЕНКА
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

Задорожної-Княгницької Леніни Вікторівни

Прим. №
УДК 378.046.091.113(043.3/5)

ДИСЕРТАЦІЯ

**ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ДЕОНТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ
МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТИ В УНІВЕРСИТЕТАХ**

**13.00.04 – теорія і методика професійної освіти
Освітні, педагогічні науки**

Подається на здобуття наукового ступеня
доктора педагогічних наук

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей,
результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело
_____ Л. В. Задорожна-Княгницька

Науковий консультант
Соколова Ірина Володимирівна,
доктор педагогічних наук, професор

Маріуполь – 2018

АНОТАЦІЯ

***Задорожна-Княжницька Л. В.* Теорія і методика деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.**

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук зі спеціальності 13.00.04 – «Теорія і методика професійної освіти». – Глухівський державний педагогічний університет імені Олександра Довженка, Глухів, 2018.

У дослідженні вперше в педагогічній науці здійснено цілісне дослідження теорії та методики деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах.

У дисертації визначено і схарактеризовано періоди становлення та розвитку управлінської деонтології: перший (кінець XIX – початок XX ст.) – період зародження деонтологічних поглядів; другий (1917 – 1991 р.) – період становлення управлінської деонтології у межах теорії школознавства протягом окремих періодів (1917–1919 рр. – ствердження деонтологічних поглядів у контексті національно-патріотичних пріоритетів; 20-ті – кінець 30-х рр. XX ст. – формування обрисів керівника «нового типу»; початок 40-х – початок 50-х рр. XX ст. – формування професійних вимог до керівника закладу освіти відповідно до вимог радянської номенклатури; 50-х рр. – 1991 р. – розробка проблем професійного обов'язку і відповідальності фахівця у межах різних галузей наукових знань); третій (з 1991 р. – до сьогодення) – період розвитку управлінської деонтології як складової професійної деонтології.

Обґрунтовано сутність управлінської деонтології як складової професійної деонтології, що вивчає проблеми формування морально-етичних норм поведінки і професійного обов'язку менеджерів освіти у процесі реалізації управлінських функцій.

Базові поняття дослідження класифіковано у три групи: поняття, в яких відображено загальний контекст філософсько-деонтологічного знання, розкрито теоретичні засади деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах

(«деонтологічна теорія», «деонтологічні цінності», «управлінська деонтологія», «професійна підготовка»); поняття, що розкривають професійний аспект деонтологічної підготовки менеджерів освіти («деонтологічна підготовка», «система деонтологічної підготовки» «професійний стандарт», «освітня програма»); поняття, що відображають особистісний аспект деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах («менеджер освіти», «керівник закладу освіти», «деонтологічна компетентність», «нормативна поведінка»).

Деонтологічна підготовка менеджерів освіти в університетах як процес забезпечує безперервний професійний розвиток фахівців, що являє собою набуття ними базових деонтологічних знань, деонтологічно актуальних умінь, навичок, практичного досвіду, усвідомлення морально-правових норм поведінки, необхідних для реалізації управлінських функцій. Результатом деонтологічної підготовки на другому рівні вищої освіти в університеті є сформована деонтологічна компетентність менеджерів освіти, яку визначено як динамічну комбінацію деонтологічних знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, деонтологічних цінностей, що визначає здатність особи здійснювати належну професійну поведінку й виконувати професійний обов'язок.

Проаналізовано сучасний стан професійної підготовки менеджерів освіти в університетах України та з'ясовано, що вона в цілому відображає загальні тенденції Європейського простору вищої освіти, спрямовується на формування інтегральної, загальних та фахових компетентностей, але не забезпечує формування деонтологічної компетентності. Питання деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах вирішується фрагментарно, опосередковано, в контексті викладання окремих навчальних дисциплін.

Показано, що переважна більшість керівників закладів освіти мають фрагментарні деонтологічні знання, демонструють їх фрагментарне використання у контексті професійної взаємодії, мають труднощі в формуванні власної нормативної поведінки, що свідчить про недостатню сформованість деонтологічної компетентності.

Визначено вимоги до професійної підготовки менеджерів освіти у міжнародному освітньому просторі: відповідність мети морально-правовим нормам поведінки керівників закладів освіти за умов розширення функцій освітніх і професійних стандартів; посилення деонтологічної складової на основі міждисциплінарної інтеграції, фундаменталізації, професіоналізації; компетентнісно орієнтований підхід до формування змісту й результатів; студентоцентрований підхід до реалізації навчання; практико-орієнтований підхід для забезпечення гнучкості й динамічного оновлення програм з широким використанням у навчанні професійних ситуацій морального вибору; надання переваги освітньо-професійним програмам над освітньо-науковими з метою практичної підготовки менеджерів освіти до управлінської діяльності.

Здійснено аналіз змісту деонтологічної складової професійних стандартів для менеджерів освіти та розроблено класифікацію стандартів за структурою та способом подання цієї складової: наскрізні (деонтологічна компонента є наскрізною для всіх доменів); модульні (деонтологічна складова формується в межах окремо взятого домену); комбіновані (містять у собі характеристики зазначених вище типів). Визначено і проаналізовано моделі формування стандартів (європейську, американську та канадську, арабську, африканську), що мають загальні, особливі і специфічні характеристики.

Визначено тенденції деонтологічної підготовки менеджерів освіти у зарубіжних країнах: конвенційність (широка співпраця закладів освіти різних типів у забезпеченні якісної підготовки управлінських кадрів); практична спрямованість управлінської теорії, продуктивність і максимальна професіоналізація; широка варіативність форм та методів професійної підготовки; актуалізація деонтологічних знань через залучення здобувачів вищої освіти до реалізації моделі нормативної поведінки та демонстрування професійних стандартів.

Обґрунтовано компоненти деонтологічної компетентності (мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний) та критерії сформованості деонтологічної компетентності менеджерів освіти на магістерському рівні в університеті

(мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний). Подано дескриптори рівнів сформованості деонтологічної компетентності менеджерів освіти (критичний, базовий, функціональний, оптимальний), в яких узагальнено очікувані результати деонтологічної підготовки на магістерському рівні вищої освіти.

Провідною ідеєю концепції деонтологічної підготовки менеджерів освіти за спеціальністю 073 Менеджмент є розуміння такої підготовки як підсистеми професійної підготовки фахівців у закладах вищої освіти України, що у свою чергу є складовою неперервної педагогічної освіти. Теоретико-методологічними основами розробленої концепції визначено системний, особистісний, аксіологічний, діяльнісний, соціокультурний, деонтологічний, компетентнісний підходи. Ядром концепції виступають закономірності (загальнопедагогічні та специфічні) і принципи (загальнодидактичні та спеціальні), врахування яких забезпечує організацію ефективної діяльності системи деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах. Змістовно-сміслове наповнення концепції є проєкцією вище визначених підходів; являє собою сукупність базових положень і принципів організації такої підготовки на другому рівні вищої освіти; представлено сукупністю форм і методів навчання, педагогічних технологій для створення середовища безперервної деонтологічної практики. Верифікація положень концепції відбувається відповідно до обраних критеріїв, показників та рівнів сформованості деонтологічної компетентності менеджера освіти як результату деонтологічної підготовки на другому рівні вищої освіти в університеті.

Теоретично обґрунтовано і представлено систему деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах у складі методологічного, змістово-процесуального, методичного, оцінювально-результативного блоків. Методологічний блок відображає наукові підходи, закономірності, принципи деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах; змістово-процесуальний – організаційно-методичний супровід навчальних дисциплін, спрямований на визначення і характеристику етапів деонтологічної підготовки менеджерів освіти (адаптивного, інформаційно-когнітивного, операційно-

діяльнісного); форми організації освітнього процесу, форми і методи навчання, особистіно-орієнтовані, проблемні, інформаційно-комунікативні педагогічні технології, спрямовані на формування деонтологічної компетентності; оцінювально-результативний – засвідчує позитивну динаміку сформованості деонтологічної компетентності менеджерів освіти за визначеними критеріями і рівнями.

Розроблена модель системи деонтологічної підготовки виконує гносеологічну, дескриптивну, трансляційну, пояснювальну, прогностичну функції.

Організаційно-методичними умовами ефективності деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах визначено: організаційне забезпечення її компонентів; створення деонтологічно насиченого освітнього середовища через реалізацію матеріально-технічних, особистісних, організаційно-технологічних, репутаційних можливостей закладу вищої освіти, факультету, випускової кафедри; забезпечення міжпредметної інтеграції, що сприяє створенню цілісної системи деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах.

На основі комплексу принципів (методологічних, загальнодидактичних, специфічних) обґрунтовано зміст деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах, визначено його компоненти: сутодеонтологічний (сукупність знань, що відображають сутність та зміст управлінської деонтології), аксіологічний (сукупність деонтологічних та пов'язаних з ними цінностей, засвоєння яких формує деонтологічну свідомість); соціокультурний (розуміння управлінської деонтології як універсального соціального регулятора поведінки менеджера освіти), антропологічний (орієнтація на людину як цілісну, активну, гуманну, духовну, творчу особистість), акмеологічний (обґрунтування управлінської деонтології як складової фундаменту професіоналізму менеджера освіти); праксеологічний (практична спрямованість деонтологічних знань).

У процесі дослідження розроблено і упроваджено навчальну дисципліну «Управлінська деонтологія» як обов'язковий компонент освітньо-професійної

програми підготовки за спеціальністю 073 Менеджмент (Управління закладом освіти), яка забезпечує формування деонтологічної компетентності.

У дисертації з'ясовано переваги форм організації аудиторної і самостійної роботи здобувачів вищої освіти, що характеризуються діалогічністю, практичною спрямованістю, міжпредметістю, організацією на засадах динамічності, прогностичності, індивідуального підходу, диференціацією та індивідуалізацією. Доведено, що ефективність деонтологічної підготовки менеджерів освіти в межах неперервної педагогічної практики забезпечується: дотриманням принципів міждисциплінарної інтеграції, єдності деонтологічної теорії та практики, самостійності й активності, наступності і прогнозованості результатів на кожному етапі; залученням широкого кола керівників закладів дошкільної та загальної середньої освіти в якості партнерів-наставників; забезпечення індивідуальної траєкторії практичної підготовки для кожного здобувача вищої освіти.

Ефективність системи деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах перевірялася за визначеними критеріями (мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний), які характеризують рівні (критичний, базовий, функціональний, оптимальний) сформованості деонтологічної компетентності. Мотиваційно-ціннісний критерій відображає наявність мотивації на здійснення нормативної поведінки, сформованість цінностей-сенси та цінностей-норм, що обумовлюють належне виконання менеджером освіти професійного обов'язку, його цілі і потреби як носія професійно-моральних цінностей; когнітивний – ступінь оволодіння деонтологічними знаннями; технологічний – ступінь сформованості деонтологічно значущих умінь та навичок.

Педагогічний експеримент показав, що всі компоненти деонтологічної компетентності менеджерів освіти мають позитивну динаміку сформованості. 35 % випускників із кваліфікацією магістра менеджменту має функціональний та 65 % – оптимальний рівень розвитку деонтологічної компетентності.

Визначено прогностичні напрями деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах України: розроблення Кваліфікаційної характеристики

керівника Нової української школи, узгоджену з Національною рамкою кваліфікацій; створення нормативно-правової бази реалізації програм спільних\подвійних дипломів підготовки магістрів з менеджменту; прийняття Державного стандарту для другого рівня вищої освіти, спеціальності Менеджмент, враховуючи специфіку галузі – освітній менеджмент; розроблення освітньої програми «Управління закладом освіти», що ґрунтується на компетентнісному підході; диверсифікацію освітньо-професійних програм, які орієнтовані на різні цільові групи (керівників зі стажем управлінської діяльності, новопризначених\ молодих керівників, педагогів зі стажем роботи у закладах освіти, бакалаврів освіти тощо), забезпечують індивідуальні освітні траєкторії опанування програмою і постійну навчально-методичну підтримку здобувачів; формування змісту професійної підготовки на міждисциплінарній основі з обов'язковим визначенням наскрізної деонтологічної складової у компонентах загальної і професійної підготовки; організацію середовища безперервної практики набуття досвіду поведінки

Практичне значення роботи полягає в розробці і впровадженні навчально-методичного комплексу деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах, спрямованого на формування деонтологічної компетентності, який включає освітню програму, навчально-методичні комплекси дисциплін професійної підготовки («Управлінська деонтологія», «Історія управління освітою в Україні», «Інноваційна діяльність керівника закладу освіти»), навчальні програми («Педагогічна майстерність керівника закладу освіти», «Управління початковою освітою», «Регіональні проблеми управління освітою», «Самоменеджмент керівника», «Креативний менеджмент»), комплекс навчально-методичного забезпечення практичної підготовки для здобувачів другого ступеню вищої освіти спеціальності 073 Менеджмент (Управління закладом освіти) і керівників закладів загальної середньої освіти.

Ключові слова: теорія, методика, управлінська деонтологія, менеджер освіти, професійна підготовка, деонтологічна підготовка, деонтологічна компетентність, система деонтологічної підготовки.

Zadorozhna-Kniahnytska L.V. Theory and Methods of Deontological Training of Education Managers at Universities. – Qualifying academic paper – manuscript copyright.

Thesis for obtaining the scientific degree of Doctor of Pedagogical Sciences in Specialty 13.00.04 – Theory and Methods of Vocational Education – Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University, Hlukhiv, 2018.

For the first time in pedagogical science the thesis provides the extensive study of the theory and methods of deontological training of education managers at universities.

The study identifies and describes the stages of managerial deontology formation and development: the 1st period – (the end of the XIXth century – the beginning of the XXth century) the origination of deontological views; the 2nd period – (1917 – 1991) developing managerial deontology concepts within the framework of the theory of schooling over certain sub-stages (1917 – 1919 – establishing deontological views from the perspective of national patriotic priorities; the 20's – the end of the 30's of the XXth century – shaping the outlines of the manager of «a new type»; the beginning of the 40's – the beginning of the 50's of the XXth century – developing professional requirements to heads of educational institutions in conformity with soviet nomenklatura; the 50's – 1991 – researching into the problems of professional duty and responsibility of a specialist within various fields of scientific knowledge; the 3rd period – (1991 – present day) – identifying managerial deontology as a component of professional deontology).

The thesis provides a rationale for considering managerial deontology a constituent of professional deontology which studies the aspects of forming moral and ethical norms of behavior and professional duty of education managers while performing managerial functions.

The basic concepts of the research are classified into three groups: concepts explaining the general context of philosophical and deontological knowledge, highlighting theoretical bases of education managers' deontological training at universities («deontological theory», «deontological values», «managerial

deontology», «professional training»); concepts describing the professional aspect of deontological training of education managers («deontological training», «the system of deontological training», «professional standard», «education program»); concepts revealing personal aspect of deontological training of education managers at universities («education manager», «head of an educational institution», «deontological competence», «normative behavior»).

Deontological training of education managers at universities as a process provides continuing professional development of specialists, which means getting fundamental deontological knowledge, deontological abilities and skills, practical experience, awareness of moral and ethical standards of behaviour essential for performing managerial functions. The result of deontological training in the second cycle of higher education at university is deontological competence gained by education managers. In the thesis deontological competence of education managers is defined as professional and personal characteristic which determines the ability of a person for normative behavior and performing professional duty based on the system of deontological knowledge, abilities and practical skills, well-developed deontological values

The author provides the analysis of current professional training of education managers at Ukrainian universities and proves that on the whole it reflects general tendencies of the European Higher Education Area, aims to form integrated, general and professional competencies but fails to build up deontological competence. The problem of deontological training of education managers at universities is being solved fragmentarily, indirectly, in the context of teaching certain academic subjects.

The following requirements to the deontological training of education managers in the global educational space have been defined: correspondence of the aim to moral and legal norms of behavior of heads of educational institutions under the condition of functional extension of educational and professional standards; strengthening the deontological component on the basis of interdisciplinary integration, fundamentalization, professional development; applying competency-based approach to forming the content and results; student-centered learning approach; a practice-oriented approach to ensure the flexibility and dynamic update of programs with a

wide use of professional situations aimed to encourage moral decision making.

The thesis provides the results of the analysis of the deontological component of educational and professional standards for education managers, introduces the classification of standards according to the structure and the way of representation of the component: cross-module, module, mixed standards. The researcher defines and analyses the models of forming the standards (European, American-Canadian, Arabic, African) characterized by common, special and specific features.

The following tendencies of deontological training of education managers in foreign countries have been determined: diversification of education managers' professional training; standardization and professionalization of education managers' deontological training at universities; internationalization of professional training programs of education managers, providing individual educational trajectory promoting academic mobility of higher education students, developing their leadership skills.

The author has examined the components of deontological competence (motivation and value-based, cognitive, activity-based) and the criteria of forming education managers' deontological competence at university master's level. The researcher has defined the descriptors of the levels of education managers' deontological competence (critical, basic, functional, optimal) which summarize the expected results of deontological training at the master's level of higher education.

The principal idea of the paradigm of education managers' deontological training in the specialty 073 Management is the understanding of such training as a subsystem of professional training of specialists in higher educational institutions of Ukraine, which in its turn is an integral part of continuing pedagogical education. The systemic, personal, axiological, activity-based, sociocultural, deontological and competency approaches are considered as theoretical and methodological foundations of the conception. The core elements of the concept are the regularities (general pedagogical and specific) and principles (general didactic and special), which, when being taken into account, ensure the organization of efficient functioning of the system of education managers' deontological training at universities. The content and semantic

constituent of the concept reveals the representation of the above-mentioned approaches; consists of a complex of basic provisions and principles for organizing the training at the second cycle of higher education; includes a set of forms and methods of teaching, pedagogical technologies for creating the environment of continuous deontological practice. The verification of the provisions of the concept is carried out in accordance with the selected criteria, indicators and levels of forming education manager's deontological competence demonstrating the result of deontological training at the second cycle of higher education at university.

The system of education managers' deontological training at universities is theoretically substantiated and presented through the goal-based, content-oriented, procedural, methodological, evaluation and result-based components. The goal-based component reveals the aim of education managers' deontological training, all the other components of the system being subordinated to its achieving; the content-based component refers to the principles of content choice, constituent parts of the deontological training content (purely deontological, axiological, sociocultural, anthropological, acmeological, praxeological); procedural component is aimed to define and characterize the stages of education managers' deontological training (adaptive, information-based and cognitive, managerial and activity-based, reflection and evaluation-based); methodological component reveals the forms of educational process organization (classroom, self-study, research work, workplace practices), teaching forms and methods, personality-oriented, problem-solving, information and communications pedagogical technologies aimed at forming deontological competence of education managers at universities. The evaluation and result-based component testifies to the positive dynamics of forming education managers' deontological competence in compliance with certain criteria and levels.

The suggested model of the system of deontological training performs gnoseological, descriptive, translational, explanatory, prognostic functions.

The following organizational and methodological conditions of education managers' deontological training at universities have been determined: creating deontologically loaded educational environment at every stage of deontological

training; defining and implementing the principles of forming the content of training; developing the educational-professional program «Educational Institutions Management» for the second cycle of higher education; organizational and methodological support of the educational process in the specialty «Management»; building the individual trajectory of deontological training.

On the basis of the set of principles (methodological, general didactic, specific) the content of education managers' deontological training at universities has been substantiated, its components have been determined: purely deontological, axiological; socio-cultural, anthropological (orientation towards a person as a holistic, active, humane, spiritual, creative personality), acmeological, praxeological.

In the course of the research the academic discipline «Managerial Deontology» has been developed and introduced as a compulsory component of the educational-professional training program in the specialty 073 Management (Educational Institution Management), which ensures forming deontological competence.

The thesis explores the advantages of organizational forms of higher education students' classroom and independent work characterized by dialogueness, practical focus, interdisciplinarity, organization based on dynamism, predictability, individual approach, differentiation and individualization. The author has proved that the effectiveness of education managers' deontological training within the framework of continuous pedagogical practice is ensured by: adhering to the principles of interdisciplinary integration, unity of deontological theory and practice, autonomy and commitment, succession and prognostication of the results at every stage; involving a wide range of heads from pre-school and general secondary education institutions as mentoring partners.

The effectiveness of the methodology of education managers' deontological training at universities has been tested according to certain criteria (motivation and value-based, cognitive, activity-based). The motivation and value-based criterion indicates the motivation for normative behavior, developed sense-values and norm-values that determine the proper performance of professional duties by education managers, their aims and needs as bearers of professional and moral values; cognitive

criterion defines the degree of acquisition of deontological knowledge; technological criterion shows the degree of forming deontological abilities and skills.

The pedagogical experiment has demonstrated that all the components of deontological competence of education managers have a positive formation dynamics. 35 % of the graduates awarded with the qualification of Master of Management have the functional level and 65 % of the graduates gain the optimal level of deontological competence development correspondingly.

The generalization of the scientific research results has provided a rationale for prognostic vector of education managers' deontological training at universities of Ukraine: developing the Qualification profile of the head of the New Ukrainian School in compliance with National Qualification Framework; creating the normative and legal basis for implementing joint/double master's degree programs in management; adopting the State Standard for the second cycle of higher education, specialty Management taking into account the specific features of the field of study – educational management; designing the educational program «Educational Institution Management» based on the competency-based approach; diversifying educational-professional programs which are aimed at various target groups (experienced managers, newly appointed/young managers, teachers with work experience in educational institutions, bachelors of education, etc.), provide individual educational trajectories of mastering the program and constant educational and methodological support of students; forming the content of professional training on the interdisciplinary basis with the obligatory specification of cross-cutting deontological component in general and professional training; organizing the environment of continuous practice for gaining the experience of behaviour.

The practical significance of the thesis is manifested in developing and introducing the educational and methodological complex for education managers' deontological training at universities aimed at forming deontological competence including the educational program, educational and methodological complexes of disciplines of professional training («Managerial Deontology», «History of Education Management in Ukraine», «Innovative Activity of the Head of the Educational

Institution»), the educational programs («Pedagogical Mastery of the Head of the Educational Institution», «Management of Primary Education», «Regional Problems of Education Management», «Self-management of the Head of Educational Institution», «Creative Management»), the educational and methodological complex for practical training of students of the second level of higher education in specialty 073 Management (Educational Institution Management) and heads of general secondary education institutions.

Key words: theory, methodology, managerial deontology, education manager, vocational training, deontological training, deontological competence, the system of deontological training

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗДОБУВАЧА ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ:

Наукові праці, в яких опубліковані основні результати дисертації:

1. Задорожна-Княгницька Л. В. Деонтологічна підготовка менеджерів освіти в університетах: теорія і практика: монографія. Маріуполь, 2017. 372 с.
2. Задорожна-Княгницька Л. В. Забезпечення якості професійної підготовки менеджерів освіти в контексті глобалізаційних процесів. *Інтернаціоналізація як фактор конкурентоспроможності сучасного університету*: кол. монографія / за науковою ред. К. В. Балабанова. Маріуполь, 2017. С. 323–346.
34. Задорожна-Княгницька Л.В. Підготовка менеджера освіти у процесі неперервної педагогічної практики. *Наукові записки УКУ. Серія «Педагогіка. Психологія»*. Львів. 2013. №1. С. 43–47.
3. Zadorozhna-Knyagnitska L. V., Andrievska-Gerlanetc R. M. The quality of the training of education managers in higher education: methodological aspect. *Science and education a new dimension*. Vo2. 1., Budapest, 2013. P. 74–79.
4. Задорожная-Княгницкая Л. В. Культурологический концепт подготовки менеджеров образования. *Проблемы современной науки*. Ставрополь. Вып. 10. Ч. 1. 2013. С. 104–111.
5. Задорожна-Княгницька Л. В. Методологічні засади розвитку комунікативної компетентності майбутніх керівників закладів освіти. *Молодь і ринок*. Дрогобич, 2013. №11 (106). С. 114–119.
6. Задорожна-Княгницька Л. В. Управлінська антропологія як методологічна основа професійної підготовки керівника сільської школи. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. Кам'янець-Подільський, 2013. Вип. 15. С.34–39.
7. Задорожна-Княгницька Л. В. Управлінська майстерність керівника навчального освітнього закладу як наукова проблема. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. Серія 16*.

Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики. Київ, 2013. Вип. 22 (32). С. 8–13.

8. Задорожна-Княгницька Л. В. Удосконалення професійної підготовки менеджера освіти в сучасному вищому навчальному закладі на антропологічних засадах. *Витоки педагогічної майстерності: збірник наукових праць.* Полтава, 2014. Вип. 13. С.133–139.

9. Задорожна-Княгницька Л.В. Особистість керівника навчального закладу в освітньому полі тоталітарної держави: історична ретроспектива. *Освітній менеджмент: теорія і практика.* Маріуполь, 2014. С. 23–36.

10. Задорожна-Княгницька Л. В. Особистість директора школи як предмет наукового дискурсу (60-80-ті рр. ХХ ст.). *Освітологічний дискурс.* 2014. №4 (8). С. 145–155. URL: <http://od.kubg.edu.ua/index.php/jornal/article/view/172> (Дата звернення 17.04.2017).

11. Задорожна-Княгницька Л. В. Особистість керівника закладу освіти у світлі суспільних подій 1917-1935 рр. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології: науковий журнал.* Суми, 2015. №1 (45). С.83–92.

12. Задорожна-Княгницька Л. В. Особистість керівника навчального закладу в європейському освітньому просторі. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Серія: Педагогіка.* Глухів, 2015. Вип. 27. С. 43–49.

13. Задорожна-Княгницька Л. В. Особистість керівника навчального закладу у вітчизняній педагогічній теорії та практиці другої половини ХІХ – початку ХХ ст. *Науковий вісник Кременецького обласного гуманітарно-педагогічного інституту ім. Тараса Шевченка. Серія: Педагогіка.* Кременець, 2015. Вип. 4. С.15–24.

14. Задорожна-Княгницька Л. В. Деонтологічні засади професійної підготовки керівників навчальних закладів: концепція дослідження. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах.* Запоріжжя, 2015. Вип. 40 (93). С. 128–137.

15. Задорожна-Княгницька Л. В. Деонтологічна складова кваліфікаційних

стандартів магістрів з управління освітою у США. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О.Сухомлинського. Педагогічні науки*. Миколаїв, 2015. №3 (50). С. 70–76.

16. Задорожна-Княгницька Л. В. Деонтологічна складова кваліфікаційних стандартів керівників навчальних закладів у країнах Європейського Союзу. *Science and education a new dimension. Pedagogy and Psychology*. Budapest, 2015. III (36), Issue 74. P. 23–27.

17. Задорожна-Княгницька Л. В. Деонтологічна складова кваліфікаційних стандартів керівників навчальних закладів у країнах Європейського Союзу. *Science and education a new dimension. Pedagogy and Psychology*. Budapest, 2015. III (36), Issue 74. P. 23–27.

18. Zadorozhna-Knyagnitska L.V. The international program of training of heads of educational institutions at the second level of higher education. *Sciences of Europe*. Global science center LP. Praha, 2016. Vol 2, No 2 (2). P. 80–85.

19. Задорожна-Княгницька Л.В. Сучасні вимоги до керівника навчального закладу: досвід міжнародних досліджень. *Освітній менеджмент: теорія і практика*. Маріуполь, 2015. С. 94–105.

20. Задорожна-Княгницька Л. В. Генеза становлення та розвитку управлінської деонтології. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики*. Київ, 2016. Вип. 26 (36). С. 47–54.

21. Задорожна-Княгницька Л. В. Професійний портрет інспектора народних училищ в Україні (за матеріалами педагогічної періодики другої половини XIX – початку XX ст.). *Український педагогічний журнал*. Київ, 2016, №2. С. 120–126.

22. Zadorozhna-Knyagnitska L.V. The international program of training of heads of educational institutions at the second level of higher education. *Sciences of Europe*. Global science center LP. Praha, 2016. Vol 2, No 2 (2). P. 80–85.

23. Задорожна-Княгницька Л. В. Деонтологічні імперативи модернізації професійної підготовки керівників навчальних закладів. *Освітній менеджмент: теорія і практика*. Маріуполь, 2016. С. 6–19.

24. Задорожна-Княгницька Л. В. Управлінська деонтологія у сфері освіти: науково-педагогічний дискурс. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики*. Київ, 2017. Вип. 28 (38). С. 15–22.

25. Задорожна-Княгницька Л. В., Кулагіна А. Я. Професійна підготовка менеджерів освіти в умовах магістратури. *Освітній менеджмент: теорія і практика*. Маріуполь, 2017. С. 365–376.

26. Zadorozhna-Knyagnytska L.V. Essential characteristics of the notion «deontological preparation of a head of an educational institution». *The scientific method*. Warszawa. 2017. №5 (5). VOL.1. P. 29–38.

27. Задорожна-Княгницька Л. В. Самостійна робота як чинник підвищення ефективності деонтологічної підготовки керівників навчальних закладів на другому рівні вищої освіти. *Нова педагогічна думка*. Рівне, 2017. № 3 (91). С. 3–7.

28. Задорожна-Княгницька Л. В. Концептуальні основи деонтологічної підготовки керівників навчальних закладів на другому рівні вищої освіти. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. Київ, 2017. № 3–4. С. 19–26.

35. Zadorozhna-Knyagnytska L. Theoretical basis of managerial deontology as an interdisciplinary field of knowledge. *American Scientific Journal*. New York, 2017. № 3 (11). P. 27–32.

29. Задорожна-Княгницька Л. В. Теоретико-методологічні засади формування змісту деонтологічної підготовки керівників навчальних закладів на другому рівні вищої освіти. *Педагогічні науки*. Херсон, 2017. №78, т. 2. С. 129–136.

30. Задорожна-Княгницька Л. В. Організаційно-методичні умови деонтологічної підготовки менеджерів освіти у вищих навчальних закладах. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія : Педагогіка*. Тернопіль, 2017. №3. С. 90–98.

31. Задорожна-Княгницька Л. В. Форми і методи деонтологічної підготовки менеджерів освіти в умовах магістратури. *Теоретико-методологічні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. Тематичний випуск «Вища освіта України*

у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». Київ. 2017. Вип. 21. Кн. 3. Т. IV (78). С. 178–189.

32. Задорожна-Княгницька Л. В. Дослідження сучасного стану деонтологічної підготовки менеджерів освіти. *Педагогічні науки*. Херсон, 2018. №80, т. 2. С. 136–147.

33. Задорожна-Княгницька Л. В. Обґрунтування змісту й структури деонтологічної компетентності менеджера освіти. *Sciencerise: pedagogical education*. Харків, 2018. №2(22). С. 24–28 .

34. Задорожна-Княгницька Л. В. Структурно-компонентна модель деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах. *Молодий вчений*. Херсон, 2018. №1. С. 48–56.

Публікації, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації:

35. Задорожна-Княгницька Л.В. Роль і місце «Педагогічної майстерності керівника навчального закладу» як навчальної дисципліни в системі професійної підготовки менеджерів освіти. *Розвиток науки на сучасному етапі: матеріали Міжнар. заоч. конф. Частина V (Київ, 22 січня 2012)*. Київ. С.33–36

36. Задорожна-Княгницька Л.В. Структура та зміст програми практики в якості заступника директора навчального закладу магістрів спеціальності 8.18010020 – «Управління навчальним закладом». *Проблеми та перспективи розвитку науки на початку третього тисячоліття у країнах СНД: зб. наукових праць VII Міжнар. наук.-практ. конф. (Переяслав-Хмельницький, 29–31 січня 2013 р.)*. Переяслав-Хмельницький, 2013. С. 161–163.

37. Задорожна-Княгницька Л.В. Теоретико-методологічні засади формування дискурсивних умінь менеджерів освіти в умовах магістратури. *Дискурс у сучасному науковому, соціокультурному та інформаційному просторі: зб. тез доповідей Міжнар. наук.-практ. конф. (Маріуполь, 24-25 травня 2013 р.)*. Маріуполь, 2013. С.208–210.

38. Задорожна-Княгницька Л.В. Педагогічна антропологія у контексті наукового пошуку. *Актуальні проблеми науки та освіти: зб. матеріалів XVI*

підсумк. наук.-практ. конф. викладачів МДУ (Маріуполь, 1 лютого 2013 р.). Маріуполь, 2013. С.216–218.

39. Задорожна-Княгницька Л. В. Модернізація підготовки керівника навчального закладу у професійній магістратурі. *Nauka dzis: teoria, metodologia, praktyka: zbior raportov naukowych* (Wroclaw, 28.–30.09.2013). Wroclaw. 2013. – P. 62–67.

40. Задорожна-Княгницька Л. В. Регіональні проблеми освіти в контексті підготовки керівників освітніх закладів. *Наука в інформаційному обществі: сб. докладов Междун. конф.* (21 липня 2013 р.). Ч. 2. Донецьк. 2013. С. 78–83.

41. Задорожна-Княгницька Л.В. Самоменеджмент керівника навчального закладу в системі професійної підготовки менеджерів освіти. *Психологія и педагогіка в системі сучасного наукового знання: матеріали четвертої Междунар. науч.-практ. конф.* (Донецьк, 5–7 жовтня 2013 г.). Донецьк. 2013. С.74–79.

42. Задорожна-Княгницька Л. В. «Інноваційна діяльність керівника закладу освіти» як навчальна дисципліна в системі професійної підготовки менеджерів освіти. *Інноваційні педагогічні технології у підготовці майбутніх фахівців з вищою освітою: досвід, проблеми, перспективи: матеріали Міжнар. наук.-метод. Інтернет-конф.* (Вінниця, 8–10 жовтня 2013 р.). URL: <https://docs.google.com/file/d/0B23XOM6EvX0gJkZzVIUWw4NjQ/edit?pli=1> (Дата звернення 11.04.2014).

43. Задорожна-Княгницька Л. В. Культурологічні засади підготовки менеджерів освіти: концепція дослідження. *Актуальні проблеми науки та освіти: зб. матеріалів XVI підсумк. наук.-практ. конф. викладачів МДУ* (Маріуполь, 31 січня 2014 р.). Маріуполь, 2014. С.205–207.

44. Задорожна-Княгницька Л. В. Вимоги до підготовки сучасного керівника навчального закладу в світлі інноваційного розвитку освіти. *Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний та національний виміри змін: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф.* (Суми, 4–5 березня 2014 р.). Том 2. Суми. 2014. С.6–9.

45. Задорожна-Княгницька Л. В. Дескриптор кваліфікації керівника освітнього закладу в контексті управлінської антропології. *Теоретико-*

практична спадщина А.С.Макаренка в контексті євроінтеграційних тенденцій вітчизняної освіти: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (Полтава, 1–2 квітня 2014 р.). Полтава, 2014. С. 38–40

46. Задорожна-Княгницька Л. В. Аксіологічний підхід у системі професійної підготовки менеджерів освіти: концепція дослідження. *Актуальні проблеми науки та освіти: зб. Матеріалів XVII підсумк. наук.-практ. конф. викладачів МДУ (Маріуполь, 30 січня 2015 р.).* Маріуполь, 2015. С.169–171

47. Задорожна-Княгницька Л. В. Регіональні проблеми управління освітою. *Управління в освіті: зб. матеріалів VII Міжнар. наук.-практ. конф., (Львів, 16-18 квітня 2015 р.).* Львів. 2015. С. 62–64

48. Задорожна-Княгницька Л. В. Деонтологічний компонент професійної підготовки керівників навчальних закладів. *Стратегічні пріоритети в XXI столітті: матеріали I Міжнар. наук.-практ. конф. (Київ, 19 травня 2016 р.).* Київ, 2016. С. 135–139.

49. Задорожна-Княгницька Л. В. Практичні аспекти формування інноваційної компетентності майбутнього керівника навчального закладу на другому рівні вищої освіти. *Інноваційний менеджмент у закладах освіти: зб. матеріалів Всеукр. наук.-практ. конф. (Житомир, 21 березня 2017 р.).* Житомир. 2017. Ч.2. С. 149–154.

50. Задорожна-Княгницька Л. В. Керівник навчального закладу нового покоління: конструкт поведінки. *Нова українська школа : багатовимірні простори якісних змін: зб. тез доповідей I Регіон. наук.-практ. конф. (Маріуполь, 12 квітня 2017 р.).* Маріуполь, 2017. С. 89–92.

51. Задорожна-Княгницька Л. В. Забезпечення якості професійної підготовки менеджерів освіти: досвід міжнародної співпраці університетів. *Інтернаціоналізація як фактор конкурентоспроможності сучасного університету: зб. матеріалів Міжнар. наук.-практ. конф. (Маріуполь, 25–26 травня 2017 р.).* Маріуполь. 2017. С. 305–307.

52. Задорожна-Княгницька Л. В. Компоненти змісту деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах. *Нова українська школа : теорія і*

практика: зб. тез доповідей II Регіон. наук.-практ. конф. (Маріуполь, 23 лютого 2018 р.). Маріуполь. 2018. С. 123–125.

53. Задорожна-Княгницька Л. В. Людиноцентризм як філософська основа реформування змісту професійної підготовки менеджера освіти. *Управління закладами освіти на засадах акмеологічного підходу*: зб. матеріалів Всеукр. наук.-практ. конф. (Житомир, 16 березня 2018 р.). Житомир. 2018. Ч. 1. С. 168–172.

54. Задорожна-Княгницька Л. В. Професійний портрет керівника навчального закладу в освітньому просторі Греції та Кіпру: екстраполяція досвіду у простір підготовки менеджера освіти для Нової української школи. *Інтернаціоналізація вищої освіти України в умовах полікультурного світового простору: стан, проблеми, перспективи*: матеріали II Міжнар. наук.-практ. конф. (Маріуполь, 18–19 квітня 2018 року). Маріуполь, 2018. С. 372–374.

55. Задорожна-Княгницька Л. В. Роль і місце «Історії управління освітою» як навчальної дисципліни в системі формування цивілізаційних компетенцій менеджерів освіти. *Суспільні дисципліни як засіб формування цивілізаційної компетентності здобувачів освіти*: матеріали I Всеукр. заоч. наук.-практ. конф. (м. Рівне, 27–28 квітня 2018 р.). Рівне, 2018. С. 246–249.

***Публікації, які додатково відображають
наукові результати дисертації:***

56. Задорожна-Княгницька Л. В. Педагогічна антропологія: навч. посіб. для студентів гуманітарних спеціальностей вищих навчальних закладів. Запоріжжя. 2015 р. 208 с.

57. Задорожна-Княгницька Л. В. Комплекс навчально-методичного забезпечення навчальної дисципліни «Управлінська деонтологія» для студентів ОС «Магістр» спеціальності 073 «Менеджмент» (освітня програма «Управління навчальним закладом (загальноосвітній навчальний заклад»)). Маріуполь, 2017. 66 с. URL: <http://moodle.mdu.in.ua/enrol/index.php?id=77>.

58. Задорожна-Княгницька Л. В. Комплекс навчально-методичного

забезпечення навчальної дисципліни «Історія управління освітою» для студентів ОС «Магістр» спеціальності 073 «Менеджмент» (освітня програма «Управління навчальним закладом»). Маріуполь, 2017. 72 с. URL: <http://moodle.mdu.in.ua/enrol/index.php?id=525>.

59. Задорожна-Княгницька Л. В. Комплекс навчально-методичного забезпечення навчальної дисципліни «Інноваційна діяльність керівника навчального закладу» (для студентів ОС «Магістр» спеціальності 073 «Менеджмент» (освітня програма «Управління навчальним закладом»)). Маріуполь, 2017. 81 с. URL: <http://moodle.mdu.in.ua/enrol/index.php?id=782>.

60. Задорожна-Княгницька Л. В. Комплекс навчально-методичного забезпечення практичної підготовки студентів ОС «Магістр» спеціальності 073 «Менеджмент» (освітня програма «Управління навчальним закладом»). Маріуполь, 2017. 45 с. URL: <http://moodle.mdu.in.ua/enrol/index.php?id=1338>.

61. Задорожна-Княгницька Л. В. Креативний менеджмент: програма навчальної дисципліни: для студентів ОС «Магістр» Спеціальності 073 «Менеджмент» (освітня програма «Управління навчальним закладом»). Маріуполь, 2017. 22 с. URL: <http://moodle.mdu.in.ua/enrol/index.php?id=1768>.

62. Задорожна-Княгницька Л. В. Педагогічна майстерність керівника навчального закладу: для студентів ОС «Магістр» спеціальності 073 «Менеджмент» (освітня програма «Управління навчальним закладом»). Маріуполь, 2017. 22 с. URL: <http://moodle.mdu.in.ua/enrol/index.php?id=1769>.

63. Задорожна-Княгницька Л. В. Регіональні проблеми управління освітою: програма навчальної дисципліни: для студентів ОС «Магістр» спеціальності 073 «Менеджмент» (освітня програма «Управління навчальним закладом»). Маріуполь, 2017. 13 с. URL: <http://moodle.mdu.in.ua/enrol/index.php?id=1770>.

64. Задорожна-Княгницька Л. В. Самоменеджмент керівника: програма навчальної дисципліни та методичні рекомендації: для студентів ОС «Магістр» спеціальності 073 «Менеджмент» (освітня програма «Управління навчальним закладом»). Маріуполь, 2017. 52 с. URL: <http://moodle.mdu.in.ua/enrol/index.php?id=1767>.

65. Задорожна-Княгницька Л. В. Управління початковою освітою: програма навчальної дисципліни : для студентів ОС «Магістр» за напрямом підготовки 07 Управління та адміністрування, спеціальністю: 073 Менеджмент (Управління навчальним закладом). Маріуполь, 2017. 26 с. URL: <http://moodle.mdu.in.ua/enrol/index.php?id=1771>.

ЗМІСТ

ВСТУП	29
Розділ 1. СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК УПРАВЛІНСЬКОЇ ДЕОНТОЛОГІЇ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ТЕОРІЇ	47
1.1. Історіографія проблеми становлення та розвитку управлінської деонтології її в Україні.....	47
1.2. Зародження деонтологічної думки в галузі управління освітою у другій половині ХІХ – на початку ХХ ст.....	61
1.3. Становлення управлінської деонтології у світлі суспільних подій 1917-1991 рр.....	71
1.4. Напрями розвитку управлінської деонтології в Україні в кінці ХХ – на початку ХХІ ст.....	87
1.5. Науково-педагогічний дискурс проблеми управлінської деонтології.....	97
Висновки до розділу 1.....	108
Список використаних джерел до розділу 1.....	111
Розділ 2. ДЕОНТОЛОГІЧНА ПІДГОТОВКА МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТИ В УНІВЕРСИТЕТАХ ЯК ОБ`ЄКТ НАУКОВОГО ДОСЛІДЖЕННЯ	134
2.1. Джерельна база та ступінь дослідженості проблеми деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах.....	134
2.2. Характеристика базових понять дослідження.....	151
2.3. Сучасний стан деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах України	172
2.4. Концепція дослідження проблеми деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах.....	182
Висновки до розділу 2.....	197
Список використаних джерел до розділу 2.....	201

Розділ 3. ТЕНДЕНЦІЇ ДЕОНТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТИ У ЗАРУБІЖНИХ КРАЇНАХ.....	234
3.1. Вимоги до деонтологічної підготовки менеджерів освіти у міжнародному освітньому просторі.....	234
3.2. Деонтологічна складова професійних стандартів для менеджерів освіти.....	247
3.3. Реалізація деонтологічної складової програм підготовки менеджерів освіти у країнах Європи.....	261
3.4. Особливості формування змісту деонтологічної підготовки магістрів управління освітою в США.....	285
Висновки до розділу 3.....	297
Список використаних джерел до розділу 3.....	300
Розділ 4. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПОБУДОВИ СИСТЕМИ ДЕОНТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТИ В УНІВЕРСИТЕТАХ	317
4.1. Обґрунтування структури деонтологічної компетентності менеджерів освіти	317
4.2. Концепція деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах	325
4.3. Теоретичне обґрунтування системи деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах.....	334
4.4. Критерії та показники сформованості деонтологічної компетентності менеджерів освіти.....	351
Висновки до розділу 4.....	366
Список використаних джерел до розділу 4.....	370
Розділ 5. ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ СИСТЕМИ ДЕОНТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТИ В УНІВЕРСИТЕТАХ.....	389
5.1. Організаційно-методичні умови деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах.....	389

5.2. Принципи формування змісту деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах.....	400
5.3. Методика деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах.....	415
5.4. Організація практичної підготовки менеджерів освіти для формування досвіду нормативної управлінської поведінки.....	434
Висновки до розділу 5.....	449
Список використаних джерел до розділу 5.....	454
Розділ 6. ОРГАНІЗАЦІЯ І РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ РОБОТИ.....	469
6.1. Організація та методика педагогічного експерименту.....	469
6.2. Аналіз результатів дослідження деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах	485
6.3. Прогностичні напрями деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах	506
Висновки до розділу 6.....	514
Список використаних джерел до розділу 6	520
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ.....	525
ДОДАТКИ.....	531

ВСТУП

Обґрунтування вибору теми дослідження. В умовах світових інтеграційних процесів і глобалізаційних викликів XXI століття відбуваються структурні зрушення на ринках праці, посилюються вимоги до конкурентоздатного фахівця, який володіє ключовими компетентностями для життя і професійної діяльності. Освіта перетворилася на чинник суспільного поступу і розглядається як важлива умова професійного самовизначення й особистісного розвитку людини.

У Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (2013); Законах України «Про освіту» (2017), «Про вищу освіту» (2014), «Концептуальних засадах реформування середньої освіти (Концепції нової української школи)» (2017), інших нормативних документах МОН України викладено засадничі принципи державної освітньої політики, що спрямовують на модернізацію галузі і професійної підготовки фахівців у закладах вищої освіти.

У Концепції нової української школи акцентовано увагу на необхідності докорінної реформи української школи, що має перетворитися на важіль соціальної рівності і згуртованості, конкурентоспроможності й економічного розвитку України. Децентралізація і дерегуляція управління, розширення академічної автономії і самостійності діяльності керівника закладу освіти посилюють його професійну відповідальність, актуалізують деонтологічний аспект школоцентричного (school-based) менеджменту. Відтак, особливої значущості набуває деонтологічна підготовка керівника закладу освіти, здатного до прийняття ефективних рішень у деонтологічно детермінованих ситуаціях управлінської взаємодії.

Деонтологічна підготовка керівника закладу освіти – ефективного менеджера Нової української школи і лідера педагогічного колективу – розглядається як підсистема професійної підготовки, що потребує оновленого змісту, форм і методів на другому рівні вищої освіти в університетах.

Основні напрями, вимоги до професійної підготовки фахівців на другому рівні вищої освіти регулюються нормативно-правовими документами: Постанови КМУ – від 30 грудня 2015 р. № 1187 «Про затвердження Ліцензійних умов провадження освітньої діяльності закладів освіти», від 29.04.2015 р. №266 «Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти», від 12.08.2015 р. № 579 «Про затвердження Положення про порядок реалізації права на академічну мобільність»; Наказ МОН від 01.06.2016 №600 «Про затвердження та введення в дію Методичних рекомендацій щодо розробки стандартів вищої освіти» та ін.

Проблемам вищої освіти у контексті соціально-економічних трансформацій суспільства знань присвячені дослідження українських учених. У наукових працях висвітлено філософські аспекти, теоретико-методологічні засади неперервної професійної освіти (В. П. Андрущенко, Я. Я. Болюбаш, С. С. Вітвицька, О. А. Дубасенюк, В. Г. Кремень, А. І. Кузьмінський, В. О. Огнев'юк, П. Ю. Саух, С. О. Сисоєва); особистісно-орієнтованої освіти (І. Д. Бех, О. М. Пехота, С. І. Подмазін, М. Г. Чобітько); формування педагогічної майстерності педагогів і керівників (І. А. Зязюн, Л. С. Нечепоренко, С. О. Сисоєва); обґрунтовано теоретичні і методичні основи професійної підготовки фахівців (Р. В. Клопов, С. В. Коновець, В. П. Курок, С. А. Литвиненко, П. Г. Лузан, Ю. В. Пелех, І. В. Соколова, Т. В. Ткаченко, Г. В. Троцько, Л. Л. Хоружа, О. І. Щербак), у тому числі на другому рівні вищої освіти (Г. В. Беленька, І. А. Княжева, Г. А. Махиня, Н. І. Мачинська).

Вітчизняний контекст дослідження (С. А. Калашнікова, В. І. Луговий, Ю. М. Рашкевич, Ж. В. Таланова) орієнтує на осмислення проблеми професійної підготовки фахівців в умовах європейської інтеграції і впровадження Європейських стандартів і рекомендації забезпечення якості вищої освіти (Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area, 2015).

З початку XXI ст. у наукових джерелах широко обговорюються питання теорії і практики професійної підготовки менеджерів освіти. Ученими

досліджено історичні аспекти професійної підготовки керівників закладів освіти у ХХ ст. (М. П. Лещенко, А. В. Светлорусова); теоретичні засади фахової підготовки менеджерів освіти (В. Є. Берека, Л. І. Даниленко, В. І. Жигір, Т. А. Махиня), проблеми формування їхньої управлінської компетентності (В. К. Мельник, В. І. Маслов), інформаційної та управлінської культури (А. В. Губа, І. П. Жерносек, Л. М. Калініна, С. В. Королюк, Т. О. Пономаренко); обґрунтовано педагогічні умови, що забезпечують професійну підготовку менеджерів освіти до управління якістю освіти (Л. Е. Лунячек), управління ризиками (Н. М. Черненко), до інноваційного управління (Н. М. Сас); проаналізовано особливості професійної підготовки менеджерів освіти в системі неперервної педагогічної освіти (Л. М. Кравченко), розвитку професіоналізму менеджерів освіти у післядипломній педагогічній освіті (Л. В. Васильченко, Т. М. Пікож, Т. М. Сорочан).

Висвітлено досвід професійної підготовки менеджерів освіти у США (Б. В. Бабенко та С. В. Бурдіна), Великій Британії (С. В. Байбородова), Німеччині (Є. К. Куркчі), Франції (В. В. Хоменко) для можливого використання передових ідей у вищій освіті України.

Професійна підготовка менеджерів освіти у європейському освітньому просторі є предметом досліджень зарубіжних науковців (Н. Brown, U. Muller, Н. Nicholas, Р. Halliger, Neck R., S. Hoidn, V. Robinson та ін.).

Проблеми деонтологічної підготовки фахівців «людиноцентричних» сфер професійної діяльності (педагогів, психологів, екологів, військовослужбовців, юристів, соціальних та медичних працівників) ґрунтовно висвітлено у працях вітчизняних (В. Ю. Артемов, І. В. Бенедик, М. П. Васильєва, В. М. Горшенєв, Л. В. Переймибіда, Г. П. Полякова, О. Ф. Скакун, С. С. Сливка, О. В. Шмоткін) і зарубіжних (Л. М. Анісімова, Є. О. Вагнер, М. О. Гуліна, Г. А. Караханова, К. М. Кертаева, О. В. Коробова, К. М. Левітан, І. О. Філатова) учених.

Утім, попри існуючий інтерес науковців до питань професійного обов'язку і відповідальності керівника, морально-етичних проблем і правових аспектів його взаємовідносин з підлеглими у професійній діяльності, деонтологічна

підготовка менеджерів освіти у вищих закладах освіти ще не була предметом спеціального дослідження. Потребує обґрунтування система деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах.

Актуальність дослідження посилюється також потребою розв'язання наявних суперечностей у вищій освіті України, а саме між:

- суспільною потребою підвищення ефективності управлінської діяльності, соціально детермінованими вимогами до менеджерів освіти, здатних реалізувати концепцію Нової української школи, ефективно діяти в мінливих умовах функціонування закладу освіти та відсутністю концепції, нерозробленістю системи деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах;

- посиленням вимог до професійної поведінки менеджерів освіти, здатних до деонтологічного саморозвитку і професійного поступу та нерозробленістю змісту деонтологічної підготовки, що ускладнює формування їх ціннісних орієнтирів та стійкої моральної-правової позиції в управлінській діяльності;

- необхідністю формування деонтологічної компетентності в менеджерів освіти як однієї із складових професіоналізму та невизначеністю структури деонтологічної компетентності, відсутністю системи їх деонтологічної підготовки на другому рівні вищої освіти;

- зростаючими потребами в оволодінні менеджерами освіти деонтологічними знаннями і вміннями діяти професійно та відповідно до етичних і правових норм і стандартів професійної поведінки та нерозробленістю методики формування досвіду такої поведінки на другому рівні вищої освіти в університетах.

Враховуючи соціальну значущість і актуальність проблеми деонтологічної підготовки менеджерів освіти, недостатню розробленість теоретичних і методичних засад деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах, необхідність розробки й обґрунтування концепції і системи такої підготовки темою дисертаційного дослідження обрано: **«Теорія і методика**

деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах».

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дослідження виконано відповідно до тематичного плану науково-дослідних робіт Маріупольського державного університету з теми: «Теоретичні і методичні засади формування освітньо-професійних і освітньо-наукових програм у магістратурі вищого навчального закладу» (номер держреєстрації 0115U003041).

Тему дисертації затверджено Вченою радою Маріупольського державного університету (протокол №3 від 27 листопада 2013 року) та Міжвідомчою радою з координації досліджень у галузі освіти, педагогіки і психології НАПН України (протокол № 6 від 28 листопада 2017 року).

Мета дослідження полягає в теоретико-методологічному обґрунтуванні деонтологічної підготовки менеджерів освіти, розробленні та експериментальній перевірці ефективності системи деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах.

Відповідно до проблеми та мети визначено основні **завдання дослідження**:

1. Здійснити історико-педагогічний аналіз становлення і розвитку управлінської деонтології як складової професійної деонтології (друга пол. XIX – поч. XXI ст.).

2. Обґрунтувати основні поняття, що складають науковий тезаурус проблеми деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах, схарактеризувати сучасний стан деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах України.

3. Визначити тенденції деонтологічної підготовки менеджерів освіти у зарубіжних країнах.

4. Визначити поняття та обґрунтувати структуру деонтологічної компетентності менеджера освіти.

5. Розробити, теоретично обґрунтувати концепцію і систему деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах.

6. Виявити, теоретично обґрунтувати організаційно-методичні умови

формування деонтологічної компетентності менеджерів освіти на другому рівні вищої освіти в університетах.

7. Експериментально перевірити ефективність системи деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах.

8. Визначити прогностичні напрями деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах.

Об'єкт дослідження – професійна підготовка менеджерів освіти в університетах.

Предмет дослідження – теоретико-методологічні засади, зміст, форми і методи деонтологічної підготовки менеджерів освіти на другому рівні вищої освіти в університетах.

Провідною ідеєю дослідження є положення про те, що деонтологічна підготовка менеджерів освіти на другому (магістерському) рівні вищої освіти є складовою професійної підготовки фахівців в університетах. Визначені методологічні орієнтири і розроблені теоретичні положення утворюють систему наукових знань про досліджуваний предмет, упорядковують логіку наукового пошуку, скеровують на розробку і впровадження змісту, форм і методів деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах.

Концепція дослідження. Науково-теоретичні засади дослідження та його мета, а також специфіка деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах зумовили здійснення дослідження на основі інтеграції наукових підходів, що поєднують методологічний, теоретичний та практичний рівні.

Методологічний рівень дослідження деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах відображає взаємодію та взаємозв'язок фундаментальних наукових підходів до вивчення проблеми: *тезаурусного*, що дав можливість систематизувати наукові поняття, побудувати їх ієрархію в межах термінологічного поля дослідження; *історіографічного*, який використано для вивчення історії становлення та розвитку управлінської деонтології з використанням груп джерел, які розкривають різні аспекти проблеми у контексті історичного розвитку педагогічної науки; *системного*, що

дозволив розглянути деонтологічну підготовку менеджерів освіти як систему в сукупності узгоджених компонентів; *культурологічного*, що розглядає деонтологічну підготовку з точки зору особистісного зростання професіонала як цілісної, активної, духовної особистості, носія моральних норм та цінностей; *особистісного*, який спрямовано на визначення організаційно-методичних умов деонтологічної підготовки, що максимально враховують професійні потреби і мотиви, індивідуально-психологічні особливості менеджерів освіти для умотивованого оволодіння вміннями й навичками, формування досвіду професійної поведінки; *синергетичного*, що дав змогу розглядати деонтологічну підготовку менеджерів освіти як відкриту педагогічну систему, для якої характерні нелінійність та багатоваріантність розвитку, наявність структурних взаємозв'язків і функціональної взаємодії компонентів; *компетентнісного*, що дозволив сформулювати мету деонтологічної підготовки – формування деонтологічної компетентності, розглянути її структуру, конкретизувати етапи формування деонтологічної компетентності на другому рівні вищої освіти; *аксіологічного*, який обумовив розгляд деонтологічної підготовки як процесу інтеріоризації менеджером освіти професійних і особистісних цінностей, що є важливим життєвим ресурсом людини, спонукають до активної управлінської діяльності та коригування управлінських дій і вчинків; *акмеологічного*, що орієнтує дослідження на пошук методів, педагогічних технологій формування деонтологічної компетентності, визначення умов, за яких система деонтологічної підготовки на другому рівні вищої освіти забезпечить досягнення менеджерами освіти найвищих показників у професійній діяльності та особистісному розвитку.

Теоретичний рівень дослідження уможлиблює визначення провідних теорій, концепцій, ідей, покладених в основу розуміння сутності управлінської деонтології, структури деонтологічної компетентності менеджерів освіти; *спрямовано*: на формування змісту деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах, розробку моделі системи деонтологічної підготовки для другого рівня вищої освіти; на узагальнення, аналіз, систематизацію і науковий

опис досліджуваних фактів та явищ, встановлення закономірностей і визначення прогностичних напрямів деонтологічної підготовки менеджерів освіти; розробку програми і відбір методів для проведення дослідно-експериментальної частини дослідження.

На *практичному рівні* дослідження відбувається накопичення фактів про ефективність системи деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах, організаційно-методичні умови формування деонтологічної компетентності менеджерів освіти, оцінювання компонентів якої відбувається за визначеними критеріями і показниками.

Концепція дослідження конкретизується методологічною та теоретичною основою дослідження, а також визначеними методами дослідження.

Методологічну основу дослідження становлять філософські положення гносеології щодо: діалектичного взаємозв'язку закономірностей та явищ педагогічної реальності; праксеології щодо принципів і шляхів підвищення ефективності професійної й управлінської діяльності; професійного розвитку та саморозвитку особистості в системі неперервної педагогічної освіти; основні положення теорії систем, теорії управління; гуманістична, культурологічна парадигми; педагогічні концепції неперервної, особистісно-орієнтованої освіти; системний, синергетичний, компетентнісний, аксіологічний, акмеологічний, діяльнісний підходи.

Теоретичну основу дослідження становлять:

– *основні положення* філософії неперервної освіти (В. П. Андрущенко, І. А. Зязюн, В. Г. Кремень, В. С. Лутай та ін.), концепції антропоцентризму в освіті, професійного розвитку педагогів і менеджерів освіти (І. П. Аносов, В. І. Луговий, В. О. Огнев'юк, Л. А. Онищук Л. О. Савченко, С. О. Сисоєва та ін.), неперервності педагогічної освіти, її особистісної спрямованості (А. О. Лігоцький, В. В. Олійник, В. А. Семиченко та ін.);

– *теоретичні засади* професійної деонтології (О. М. Бандурка, О. Ф. Скакун, М. П. Васильєва, Н. М. Герасимчук, Є. О. Гіда, С. Д. Гусарєв і О. Д. Тихомиров, О. М. Ковальова, Ю. П. Никоненко, А. В. Матвійчук,

Н. А. Сафаргаліна-Корнілова, С. С. Сливка, Г. О. Цирфа, О. В. Шмоткін та ін.);

– *теорія* управління у сфері освіти й управлінської діяльності керівника закладу освіти (О. А. Воронько, Т. П. Грабар, Д. І. Дзвінчук, Г. А. Дмитренко, М. О. Кириченко, Н. Л. Коломінський, С. В. Крисюк, О. І. Мармаза, В. П. Панасюк, Л. П. Погребняк, Л. М. Семененко, Є. І. Ходаківський, Є. М. Хриков, В. В. Шаркунова, В. М. Яценко);

– *підходи* до професійної підготовки фахівців у закладах вищої освіти: тезаурусний (І. В. Соколова, М. М. Чурсін, Н. В. Якса та ін.), історіографічний (В. В. Головка, Н. М. Гупан, Е. Д. Дніпров, Я. С. Калакура, І. І. Колесник, О. В. Сухомлинська та ін.), системний (В. А. Кушнір, Є. О. Лодатко та ін.), культурологічний (Л. О. Васильченко, Л. О. Хлебнікова, Н. Б. Крилова, О. О. Олійник та ін.), аксіологічний (Ю. Л. Горбенко, О. М. Камінська, В. В. Крижко, Н. П. Максимчук, Ю. В. Пелех, Л. О. Хомич та ін.); акмеологічний (О. С. Анісімова, О. В. Вознюк, О. А. Дубасенюк, С. С. Пальчевський та ін.), компетентнісний (Г. В. Беленька, В. І. Бобрицька, О. І. Щербак та ін.), особистісний (І. Д. Бех, О. М. Пехота, С. І. Подмазін, В. А. Семиченко та ін.); діяльнісний (П. Я. Гальперін, О. М. Леонтєв, Г. І. Щукіна та ін.); синергетичний (О. В. Вознюк, Г. В. Єльнікова, О. М. Князева, В. К. Рибалко, В. С. Стьопін, О. В. Чалий та ін.);

– *наукові висновки* та рекомендації щодо професійної підготовки менеджерів освіти (Л. В. Васильченко, С. А. Калашнікова, Л. М. Кравченко, В. Е. Лунячек, Т. О. Пономаренко, Н. М. Сас, Н. М. Черненко та ін.), психологічні умови та засоби ефективної підготовки менеджерів освіти (В. Ф. Комаров, І. М. Кузьмін, Г. І. Марасанов, Є. Г. Молл та ін.).

Загальна гіпотеза дослідження полягає в тому, що деонтологічна підготовка менеджерів освіти в університетах набуває ефективності, якщо: здійснюється відповідно до обґрунтованих теоретико-методологічних засад, у яких відбиваються сучасні освітні парадигми, концепції і педагогічні теорії, враховано вітчизняний досвід і зарубіжні тенденції деонтологічної підготовки; організована в системі професійної підготовки в університетах; визначені

організаційно-методичні умови деонтологічної підготовки на другому рівні вищої освіти спрямовані на формування деонтологічної компетентності менеджерів освіти.

Загальна гіпотеза дослідження доповнюється **частковими гіпотезами**.

Деонтологічна підготовка менеджерів освіти в університетах набуває ефективності, якщо:

- визначено теоретико-методологічні засади, вітчизняний і зарубіжний досвід відображено і враховано у концепції підготовки на другому рівні вищої освіти;

- організувати її як цілісну систему в єдності цільового, змістового, процесуального, методичного, оцінювально-результативного блоків із притаманними їй властивостями, внутрішніми і зовнішніми функціональними зв'язками, що враховують особливості підготовки менеджерів освіти на другому рівні вищої освіти в університеті;

- створені організаційно-методичні умови забезпечують формування деонтологічної компетентності менеджера освіти в університеті на кожному етапі деонтологічної підготовки);

- зміст деонтологічної підготовки менеджерів освіти сформовано згідно з методологічними (концептуальності, гуманітаризації та фундаменталізації, трансдисциплінарності), загальнодидактичними принципами (структурної єдності, наступності, науковості, системності і цілісності, практичної значущості) та спеціальними (ціннісно-сислової детермінації, регіоналізації, історизму, інтеріоризації, конкретизації, результативності, міжпредметної інтеграції) принципами;

- розроблено методику деонтологічної підготовки, в освітньому процесі на другому рівні вищої освіти застосовуються особистісно-орієнтовані форми й деонтологічно спрямовані методи деонтологічної підготовки менеджерів освіти;

- практичну підготовку і самостійну роботу здобувачів ступеня магістра менеджменту організовано на деонтологічних засадах з метою створення

середовища безперервної деонтологічної практики;

– визначено прогностичні напрями і розроблено науково-методичний супровід деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах.

Для досягнення мети дослідження та розв'язання окреслених завдань використано такі **методи**:

– *теоретичні*: історіографічний аналіз із залученням різних груп джерел для визначення основних етапів становлення та розвитку управлінської деонтології; історико-педагогічний аналіз для теоретичного обґрунтування статусу управлінської деонтології (як складової професійної деонтології і навчальної дисципліни), з'ясування основних напрямів розвитку теорії управлінської деонтології; термінологічний аналіз – для визначення тезаурусу наукового дослідження; абстрагування, конкретизація та узагальнення теоретичних положень у філософських, культурологічних, психолого-педагогічних працях вітчизняних і зарубіжних учених та практиків з метою визначення поняттєвого апарату дослідження, розробки концепції дослідження і концепції деонтологічної підготовки; порівняльно-зіставний метод використано для вивчення вітчизняного досвіду і визначення основних тенденцій професійної підготовки менеджерів освіти в зарубіжних країнах; метод моделювання – для визначення системи деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах; проектування організаційно-методичних умов деонтологічної підготовки менеджерів освіти в умовах університету; узагальнення результатів дослідно-експериментальної роботи; прогностичний – для поширення висновків, здобутих у результаті здійсненого дослідження;

– *емпіричні*: анкетування, опитування, бесіда, пряме і непряме спостереження, тестування, педагогічний експеримент – для перевірки ефективності розробленої системи деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах;

– *математичної статистики*: реєстрації, вимірювання, перевірки статистичних гіпотез, опрацювання даних експерименту, кількісного аналізу, інтерпретації даних дослідження, критеріальний аналіз перевірки ефективності

проектованої системи.

Експериментальна база дослідження. Експериментальне дослідження проводилося на базі Маріупольського державного університету, Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького, Житомирського державного університету імені Івана Франка, Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля, Міського науково-методичного центру м. Маріуполя. Усього дослідженням було охоплено 577 здобувачів вищої освіти, 45 директорів закладів загальної середньої освіти, 47 викладачів закладів вищої освіти. На теоретико-аналітичному етапі дослідження зібрано емпіричний матеріал на основі анкетування 1324 респондентів – керівників та заступників керівників закладів дошкільної, загальної середньої, позашкільної, професійної освіти, педагогів, які входять до складу «управлінського резерву».

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що *вперше*:

– розроблено й обґрунтовано: *концепцію деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах*, провідною ідеєю якої є розгляд деонтологічної підготовки як системи, процесу та результату; *систему деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах у сукупності методологічного, змістово-процесуального, методичного, оцінювально-результативного блоків*; *організаційно-методичні умови деонтологічної підготовки менеджерів освіти*: створення деонтологічно насиченого освітнього середовища; визначення принципів формування змісту підготовки; розробка освітньо-професійної програми «Управління закладом освіти» для другого рівня вищої освіти; організаційно-методичний супровід освітнього процесу за спеціальністю «Менеджмент»; створення індивідуальної траєкторії деонтологічної підготовки для здобувача магістерського ступеня;

– визначено *поняття деонтологічної компетентності менеджера освіти* як динамічної комбінації деонтологічних знань, умінь і навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, мотивів і деонтологічних цінностей, що визначає здатність особи здійснювати

належну професійну поведінку й виконувати професійний обов'язок;

– визначено *структуру деонтологічної компетентності* менеджера освіти у складі мотиваційно-ціннісного, когнітивного, діяльнісного компонентів, *критерії* (мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний) та *рівні* (критичний, базовий, функціональний, оптимальний) її сформованості;

– виявлено та схарактеризовано *сучасні тенденції* деонтологічної підготовки менеджерів освіти в зарубіжних країнах для перенесення кращих освітніх практик у національну систему освіти (стандартизація, диверсифікація освітніх програм, форм навчання, безперервна адаптація до вимог суспільства в умовах зміни ціннісних пріоритетів і орієнтирів щодо формування у менеджерів освіти деонтологічно значущих знань, умінь і навичок; посилення деонтологічної складової змісту професійної підготовки на основі міждисциплінарної інтеграції, професіоналізації та практичної спрямованості навчальних дисциплін);

– визначено *прогностичні напрями деонтологічної підготовки* менеджерів освіти в університетах України: прийняття Державних стандартів для другого рівня вищої освіти, створення нормативно-правової бази реалізації програм спільних (подвійних) дипломів підготовки магістрів менеджменту; диверсифікація освітньо-професійних програм, орієнтованих на різні цільові групи, що забезпечують індивідуальні освітні траєкторії та постійну навчально-методичну підтримку здобувачів; формування змісту професійної підготовки на міждисциплінарній основі з обов'язковим визначенням наскрізної деонтологічної складової у компонентах загальної і професійної підготовки; організацію середовища безперервної практики набуття досвіду належної управлінської поведінки;

– визначено і науково обґрунтовано *періоди становлення та розвитку управлінської деонтології* у другій половині XIX – на початку XXI ст., розкрито характерні особливості і протиріччя кожного з них: зародження деонтологічної думки в управлінні освітою, виокремлення деонтологічного аспекту управлінської діяльності керівника закладу освіти (кінець XIX – початок XX

ст.); розробки проблем управлінської деонтології в межах теорії школознавства (1917 – 1991 р.); розвитку управлінської деонтології як складової професійної деонтології (з 1991 р. – до сьогодення);

удосконалено:

– зміст навчальних програм дисциплін загальної, професійної та практичної підготовки здобувачів другого ступеня вищої освіти за спеціальністю 073 Менеджмент (Управління навчальним закладом), що полягає у його розширенні й поглибленні за рахунок внесення деонтологічної складової;

подальшого розвитку набули:

– теоретичні аспекти професійного розвитку майбутніх менеджерів освіти на другому рівні вищої освіти в університетах;

– фундаментальні і загальнопедагогічні принципи формування змісту освітніх програм підготовки здобувачів на другому рівні вищої освіти, організації неперервної практики в закладах вищої освіти принципи формування джерельної бази дослідження деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах (достовірності й повноти фактичного матеріалу, об'єктивності аналізу інформації, зв'язку з дослідницькою та науково-педагогічною практикою);

– види та форми позааудиторної (деонтологічний тренінг, педагогічна майстерня керівника) і самостійної (навчально-дослідні завдання, орієнтовані на забезпечення індивідуальної освітньої траєкторії) роботи здобувачів вищої освіти, спрямовані на формування деонтологічної компетентності.

Теоретичне значення дослідження полягає в тому, що: отримано цілісне теоретичне знання про історіографію управлінської деонтології, її об'єкт (управлінська діяльність менеджера освіти), предмет (нормативна поведінка керівника в межах його відповідальності у професійній діяльності), категоріальний апарат галузі знань; укладено тезаурус наукового дослідження проблеми, репрезентований трьома групами понять, що відображають філософський, професійний, особистісний аспекти деонтологічної підготовки

менеджерів освіти; визначено і проаналізовано європейську, американську, канадську, арабську, африканську моделі професійних стандартів, що мають загальні, особливі і специфічні ознаки; теортично обгрунтовано компоненти змісту деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах (сутодеонтологічний, аксіологічний, акмеологічний, антропологічний, соціокультурний, праксеологічний); розроблено методикау деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах, яка включає форми і методи навчання, педагогічні технології, форми організації освітнього процесу в університетах; розроблено дескриптори рівнів сформованості деонтологічної компетентності менеджерів освіти в університетах (критичний, базовий, функціональний, оптимальний).

Практичне значення одержаних результатів полягає в розробленні навчально-методичного забезпечення деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах, що включає: *освітньо-професійну програму, навчальний і робочий* плани підготовки здобувачів освітнього ступеня магістр для галузі знань 07 Управління та адміністрування, спеціальності 073 Менеджмент (Управління закладом освіти); *навчальні і робочі програми* дисциплін професійної підготовки («Управлінська деонтологія», «Історія управління освітою в Україні», «Інноваційна діяльність керівника навчального закладу», «Педагогічна майстерність керівника навчального закладу», «Регіональні проблеми управління освітою», «Управління початковою освітою», «Самоменеджмент керівника», «Креативний менеджмент»), неперервної виробничої практики; *методичні рекомендації* з організації самостійної роботи здобувачів; *діагностичний інструментарій* для визначення рівня сформованості деонтологічної компетентності менеджерів освіти.

Матеріали дослідження можуть бути використані для розробки варіативного компоненту Державних стандартів вищої освіти для спеціальності 073 Менеджмент; навчальних і робочих програм професійної підготовки менеджерів освіти, програм підвищення кваліфікації педагогів у системі безперервної педагогічної освіти; для програм сертифікаційних іспитів

педагогічних працівників.

Результати дослідження упроваджено в освітній процес Маріупольського державного університету (довідка №01-24/607 від 19.04.2018 р.), Мелітопольського державного педагогічного університету ім. Богдана Хмельницького (довідка №01-28/748 від 04.05.2018 р.), Житомирського державного університету імені Івана Франка (довідка №1/307 від 23.04.2018 р.), Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля (довідка №480/42 від 20.04.2018), Маріупольського науково-методичного центру (довідка №01-25/85 від 17.04.2018).

Особистий внесок здобувача. В опублікованих зі співавторами працях авторів належить: розділ «Забезпечення якості професійної підготовки менеджерів освіти в контексті глобалізаційних процесів» [2]; аналіз філософського, соціального, педагогічного аспектів поняття «якість професійної освіти», характеристика складових якості професійної підготовки менеджерів освіти [4]; обґрунтування проблеми професійної підготовки менеджерів освіти, аналіз наукових джерел з проблем професійної підготовки фахівців на другому рівні вищої освіти, висновки [26].

Апробація результатів дослідження. Основні положення і результати дослідження обговорено на конференціях різного рівня:

– *міжнародних* – «Розвиток науки на сучасному етапі» (Київ, 2012 р.), «Проблеми та перспективи розвитку науки на початку третього тисячоліття» (Переяслав-Хмельницький, 2013 р.), «Nauka dzis: teoria, metodologia, praktyka» (Вроцлав, 2013 р.), «Наука в информационном обществе» (Донецьк, 2013 р.), «Дискурс у сучасному науковому, соціокультурному та інформаційному просторі» (Маріуполь, 2013 р.), «Психология и педагогика в системе современного научного знания» (Донецьк, 2013 р.), «Освіта і доля нації. Освіта, світоглядна культура, життєтворчість» (Харків, 2013 р.), «Інноваційні педагогічні технології у підготовці майбутніх фахівців з вищою освітою: досвід, проблеми, перспективи» (Київ, 2013 р.); «Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний та національний виміри змін» (Суми, 2014 р.), «Теоретико-

практична спадщина А. С. Макаренка в контексті євроінтеграційних тенденцій вітчизняної освіти» (Полтава, 2014 р.), «Актуальні проблеми науки та освіти» (Маріуполь, 2015 р.), «Управління в освіті» (Львів, 2015), «Стратегічні пріоритети в ХХІ столітті» (Київ, 2016 р.), «Інтернаціоналізація як фактор конкурентоспроможності сучасного університету» (Маріуполь, 2017), «Інтернаціоналізація вищої освіти України в умовах полікультурного світового простору: стан, проблеми, перспективи» (Маріуполь, 2018 р.);

– *всеукраїнських* – «Інноваційний менеджмент у закладах освіти» (Житомир, 2017 р.), «Управління закладами освіти на засадах акмеологічного підходу» (Житомир, 2018 р.);

– *регіональних* – «Нова українська школа: багатовимірні простори якісних змін» (Маріуполь, 2017 р.), «Пути повышения эффективности идеологической и воспитательной работы в учреждении высшего образования» (Мінськ, 2017 р.); «Нова українська школа: теорія і практика» (Маріуполь, 2018 р.);

– *щорічних* (2012-2017 рр.) *звітних* науково-практичних конференціях професорсько-викладацького складу Маріупольського державного університету.

Дисертацію на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук на тему «Ідеї педагогічної майстерності в діяльності Глухівського вчительського інституту (1874-1917 рр.)» було захищено у 2000 році. Матеріали кандидатської дисертації в тексті докторської не використовуються.

Публікації. Основні результати дослідження викладено в 67 працях (64 написано без співавторів), у тому числі: 1 одноосібна монографія (23,3 друк. арк.), 1 колективна монографія, 1 навчальний посібник, 4 комплекси навчально-методичного забезпечення навчальних дисциплін, 5 програм навчальних дисциплін, 34 статті у наукових виданнях (з них 21 – у фахових виданнях України з педагогічних наук, 5 з яких включено до наукометричних баз; 6 – у виданнях іноземних держав; 7 – в інших наукових виданнях), 21 публікація у збірниках матеріалів конференцій. Загальний обсяг особистого внеску становить 72,5 авторських аркушів.

Структура і обсяг дисертації. Дисертація складається зі вступу, шести розділів, висновків та списку використаних джерел до кожного розділу, загальних висновків, додатків. Загальний обсяг дисертації – 621 сторінка, з них 383 – основного тексту, додатків – 91 сторінка). Список використаних джерел включає 977 найменувань, зокрема 139 – іноземними мовами. Робота містить 36 таблиць і 11 рисунків.

РОЗДІЛ 1

СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК УПРАВЛІНСЬКОЇ ДЕОНТОЛОГІЇ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ТЕОРІЇ

У розділі проаналізовано історіографію проблеми становлення та розвитку управлінської деонтології в Україні; охарактеризовано процес зародження деонтологічної думки в управлінні освітою протягом другої половини XIX – початку XX ст.; розглянуто особливості становлення управлінської деонтології у 1917-1991 рр.; розкрито основні напрями розвитку управлінської деонтології на початку XXI ст.; здійснено науково-педагогічний дискурс проблеми управлінської деонтології.

1.1. Історіографія проблеми становлення та розвитку управлінської деонтології в Україні

Термін «деонтологія» було введено до наукового обігу англійським філософом і правознавцем Дж. Бентамом. В авторській праці «Деонтологія або наука про мораль» (*Deontology, or The Science of Morality*) (1834 р.) [306] він обстоював мораль у якості засобу забезпечення «найбільшого щастя для найбільшої кількості людей». Як прихильник теорії утилітаризму (*utilitas* – корисний), філософ наполягав на необхідності оцінки кожної дії людини з позиції тієї користі, яку вона приносить суспільству. Проте «бентамівське» трактування змісту деонтології згодом зазнало певних трансформацій: деонтологія формувалася як специфічна система знань про належне згідно з вимогами суспільної моралі.

Однією з багатоаспектних проблем сучасності є визначення статусу професійної деонтології, зокрема управлінської, в системі наукового знання.

Обґрунтування концептуальних засад управлінської деонтології, розкриття генези здійснено на основі комплексу джерел, що в межах нашого дослідження відображає сутність та зміст розвитку історико-педагогічної та етико-деонтологічної думки, процес нагромадження деонтологічних знань. У

визначенні джерельної бази досліджуваної проблеми ми спиралися на класифікацію джерел історіографії педагогічної персоналії (Л. О. Голубнича [48]), застосування наративу в якості важливого історико-педагогічного джерела дослідження певного історичного періоду (О. В. Караманов, М. С. Васишин [109]), теоретико-методологічні основи історіографії (В. В. Головка [47], Н. М. Гупан [56], О. В. Сухомлинська [257]).

У таблиці 1.1 унаочнено класифікацію історичних та історіографічних джерел проблеми становлення та розвитку управлінської деонтології.

Таблиця 1.1

Класифікація джерел дослідження проблеми становлення та розвитку управлінської деонтології

Назва групи	Опис групи	Цільове спрямування	Кількість
Історичні джерела	Нормативні документи (статути, циркуляри, розпорядження, декрети) 1865-1991 рр.	Розуміння соціально-політичних чинників, що детермінували становлення і розвиток управлінської деонтології; виявлення динаміки змін у комплексі нормативних вимог до керівника закладу освіти, його посадових обов'язків, функцій, меж професійної відповідальності, що сприяло виокремленню й обґрунтуванню етапів розвитку управлінської деонтології до 1991 р.	42
Історіографічні джерела	Наукові джерела з проблем управлінської діяльності керівника закладу освіти.	Розкриття генези становлення та розвитку управлінської деонтології як складової професійної деонтології; визначення динаміки поглядів вітчизняних освітніх діячів на особистість керівника закладу освіти, його обов'язки та функції, вимоги до нормативної поведінки й діяльності.	68
	Матеріали педагогічної періодики.		18
	Наукові джерела з проблем професійної етики і деонтології.	Розуміння сутності й змістового наповнення теорій професійної деонтології, формування її категоріального апарату; обґрунтування об'єктивних чинників розмежування наукових інтересів та сфер використання професійної етики й деонтології, усвідомлення специфіки їх використання у площині управління закладом освіти.	36
	Наукові джерела, що висвітлюють історію управління освітою.	Обґрунтування етапів становлення і розвитку управлінської деонтології в контексті соціально-історичних змін, що відбувалися у вітчизняній теорії та практиці.	35

До першої групи джерел ми відносимо різні види підзаконних нормативно-

правових актів залежно від суб'єктів, що їх видали: Міністерство народної освіти Росії (1864-1917 рр.), Міністерство освіти УНР (1917-1918 рр.), Рада Народних Комісарів України (1919-1946 рр.), Рада Міністрів УРСР (1946-1991 р.); Міністерство вищої та середньої спеціальної освіти СРСР (1946-1988 рр.), Міністерство освіти УРСР (1948-1991 рр.). Уважаємо за доцільне розподілити їх на дві підгрупи залежно від соціально-історичного контексту видання цих документів: нормативні джерела періоду імперської Росії, до складу якої до 1917 р. входила більша частина України, нормативні джерела значного періоду інституційних трансформацій 1917-1991 р.

Джерела першої підгрупи, до яких входять нормативні документи 1865-1917 рр., нами систематизовано таким чином:

– інструкції профільного міністерства («Инструкция для учителей семинарий Министерства народного просвещения» (1875) [103], «Инструкция для классных наставников гимназий и прогимназий ведомства Министерства народного просвещения» (1877) [102], «Инструкция окружным инспекторам и другим лицам, командированным для ревизии гимназий, прогимназий, а также одновременно с ними направлений учебных заведений ведомства Министерства народного образования» (1877) [104] та ін.);

– положення («Положение о начальных народных училищах» (1864) [212], «Положение о кадетских корпусах, высочайше утвержденное» (1886) та ін.) [211];

– статuti («Устав народным училищам в Российской империи, уложенный в царствование императрицы» (1786) [265], «Устав гимназий и прогимназий» (1876) та ін.) [267];

Друга підгрупа джерел, що відображає нормативну базу розвитку освіти протягом 1917-1991 рр., включає такі нормативно-правові документи:

– закони («Кодекс законов о народном просвещении» (1922) [119], «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР» (1958) [186] «Об основных направлениях реформы общеобразовательной и профессиональной школы» (1984) [185] та ін.);

– декрети та постанови («Основные принципы единой трудовой школы» (1918) [196], «О начальной и средней школе» (1931) [184], «Об упразднении должностей директоров, инспекторов народных училищ и губернских дирекций и инспекций» (1934) [188], «Об улучшении контроля за работой школ и учителей и о борьбе с фактами очковтирательства в оценке знаний учащихся» (1939) [187] та ін.);

– положення («Вторая ступень советской трудовой школы» (1929) [38], «Временное положение о средней общеобразовательной школе СССР (1989) [37] та ін.);

– статuti («Устав единой трудовой школы» (1923) [266] та ін.).

Зазначені нормативно-правові акти містять у собі положення, що регламентують діяльність закладів освіти різних рівнів та визначають функції їх керівників. У змісті зазначених державних документів відображено нормативні вимоги до керівника закладу освіти, коло його посадових обов'язків та вимоги до осіб, які є претендентами на керівні посади в галузі освіти.

Джерела другої групи, яку складають історіографічні матеріали, поділено на кілька підгруп: праці класиків вітчизняної педагогіки другої половини ХІХ – початку ХХ ст.; матеріали педагогічної періодики цього періоду; наукові розвідки 1917-1991 рр. з питань управління закладами освіти; наукові джерела з проблем професійної етики та деонтології періоду 1864–1991 рр.; праці сучасних науковців, що висвітлюють історію управління освітою та розкривають її періодизацію; роботи з проблем історії становлення та розвитку професійної етики і деонтології.

Важливим науковим надбанням у контексті розкриття генези становлення діяльності керівника закладу освіти як професійної є праці класиків вітчизняної педагогіки другої половини ХІХ – початку ХХ ст. М. С. Григоревського [50], М. І. Демкова [60–61], М. О. Корфа [126–127], О. О. Мусіна-Пушкіна [172], М. І. Пирогова [207], К. П. Побєдоносцева [210], К. Д. Ушинського [268], присвячені школознавчим проблемам, у яких вперше в історії вітчизняної педагогічної думки обґрунтовано вимоги до керівника закладу освіти, розкрито

його місію як морального зразка.

Окремо виділимо результати історіографічного аналізу морально-філософських розвідок представників духовної педагогіки: С. С. Гогоцького [43], П. І. Ліницького [145], С. І. Миропольського [165; 167], М. О. Олесницького [192], П. Д. Юркевича [297; 299], в яких розкрито сутність та зміст моральної поведінки людини та особливості її прояву у професійних ситуаціях, викладено основні теоретичні положення, що складають морально-етичні підвалини професійної діяльності.

Змістовним доповненням висновків, зроблених на основі аналізу наукових розвідок зазначених вище освітніх діячів, стали результати аналізу публікацій педагогічної періодики, авторами яких є вчителі-практики, директори закладів освіти (Журнал Министерства народного просвещения (1875, 1877, 1881, 1901, 1909) [102–104 ; 165–166; 191; 195], «Вестник воспитания» (1908, 1912, 1913, 1914) [96–97; 101; 224–225; 286], «Русская школа» (1899, 1901) [113; 178], «Педагогический журнал» (1881) [126], «Світло» (1911, 1913) [234; 284] та ін.). Зазначені матеріали містять значний масив інформації, що відображає деонтологічне спрямування управлінської теорії та практики у сфері освіти, розкривають погляди авторів на особистість керівника закладу освіти.

Історіографія теорії та практики управління освітою протягом 1917-1991 рр. розвивалася синхронно з процесами становлення та утвердження радянської школи й відображала політичні процеси, детерміновані комуністичною ідеологією. Обґрунтування провідних тенденцій в управлінні освітою та визначення вимог до керівника закладу освіти протягом зазначеного періоду здійснювалося на основі історіографічного аналізу наукових праць Є. С. Березняка [11; 12; 13; 14], М. М. Іорданського [105], В. Ю. Кричевського [134–135], А. С. Макаренка [145–149], К. Муздибаєва [171], Ф. Г. Паначина [200], Є. І. Перовського [203-204], З. Н. Равкіна [221], С. Ф. Русової [234], Я. П. Ряппо [235–236], В. П. Стрезикозіна [255], М. С. Сунцова [256], В. О. Сухомлинського [258–260], Я. Ф. Чепіги [283–284], Р. Х. Шакурова [289] та ін.

Вагомий джерелознавчий матеріал, нагромаджений у працях зазначених вище науковців допомагає в реконструкції картини інституційних змін в управлінні освітою протягом 1917–1991 рр., дає можливість виявити сутнісні особливості її перебігу протягом різних історичних періодів, виокремити історично обумовлені соціально-культурні чинники актуалізації деонтологічного аспекту управлінської діяльності керівника закладу освіти, показати специфіку його прояву під тиском пануючої ідеології.

Наукові праці з проблем професійної етики та деонтології періоду 1864–1991 рр. (Дж. Бентама [6], М. І. Белозерського [8], М. І. Бобневої [20], Н. О. Головка [45–46], В. М. Горшенєва та І. В. Бенедика [51], Л. О. Грядунової [54], В. І. Добриніної та Ю. М. Смоленцева [68], Д. П. Котова [128], М. М. Крутова [136], В. І. Писаренка та І. Я. Писаренка [207], І. О. Синиці [242], Є. Г. Федоренка [269], В. М. Чернокозова та І. І. Чернокозова [285] та ін.) розкривають тенденції формування і розвитку деонтологічних поглядів у сфері управління освітою протягом різних історичних періодів.

Проаналізовані вище джерела у своїй сукупності становлять комплекс взаємопов'язаних і взаємодоповнюючих документів, аналіз яких дозволив усебічно і глибоко висвітлити проблему генези становлення та розвитку управлінської деонтології.

Історіографічний аналіз літератури з проблеми дослідження на кожному етапі розвитку історико-педагогічної науки уможливив висновок щодо необхідності розгляду генези управлінської деонтології в межах двох контекстуальних полів: перше стосується особливостей становлення і розвитку теорії та практики управління закладом освіти; друге – розвитку етичної науки в цілому і професійної етики зокрема, в межах яких формувалися вимоги до керівника закладу освіти, його професійної поведінки. З огляду на зазначене, хронологічні межі дослідження становлення та розвитку управлінської деонтології визначено з урахуванням результатів наукових розвідок Л. Д. Березівської [9; 10], І. П. Гришана [53], Д. І. Дзвінчука [67], О. В. Жабенка [77], С. В. Майбороди [148], В. І. Маршева [157], С. А. Мацкевича [159],

Л. О. Наточий [176], Л. Л. Прокопенка [214–215], Н. А. Сорочан [250], в яких обґрунтовано періодизацію становлення та розвитку різних аспектів державного управління освітою, а також М. П. Васильєвої [29; 30], Г. П. Васяновича [33], Г. М. Кертаєвої [114], В. М. Кукушина [137], К. М. Левітана [141], М. А. Малахова [154], Л. П. Рискельдієвої [222], О. І. Філатової [270], Л. Л. Хоружої [278], що розкривають генезу становлення та розвитку професійної етики і деонтології.

Ми погоджуємося з Л. О. Наточий, яка вважає, що кожна з запропонованих науковцями періодизацій має певною мірою суб'єктивний характер завдяки критеріям, запровадженим авторами як основи для визначення певних періодів, однак ці періодизації відображають еволюцію педагогічного знання в цілому, тільки подану з різних позицій [176].

Періодизація державного управління освітою в Україні, розроблена Л. Л. Прокопенком [216], базується на концепції Е. Тоффлера про три хвилі розвитку людської цивілізації – аграрну, індустріальну, постіндустріальну – й спирається на результати аналізу загальних закономірностей розвитку суспільства і держави, сутнісних рис історичних форм держави, їхніх завдань і функцій, домінування певних суб'єктів управління, отже, й видів управління освітою. Хронологічні рамки періодизації, запропонованої науковцем, мають широкі межі й обіймають собою період від формування первісної общини до сьогодення, в межах якого визначено п'ять етапів: 35–40 тис. років тому – IX ст.; X ст. – друга половина XVIII ст.; друга половина XVIII – початок XX ст.; період 1917 – 1991 рр.; з серпня 1991 р. – до сьогодення.

В основі досліджуваної С. В. Майбородою [148] проблеми становлення та розвитку системи державного управління вищою освітою України періоду 1917–1959 рр., покладено принципи історизму і наступності, результати аналізу рівня розвитку теорії та практики державного управління, особливостей керівництва освітою з боку органів державного управління.

Спираючись на підходи С. В. Майбороди, на підставі аналізу соціально-економічних умов, рівня розвитку теорії та практики державного управління,

особливостей діяльності суб'єктів реалізації мети і завдань розвитку системи державних керівних органів освіти в Україні, Д. І. Дзвінчук виділив у межах історичного проміжку 1917–1959 рр. три етапи:

– I (1917–1919 рр.) – період становлення основ українського демократичного правового державного управління освітою на принципах гуманізації, демократизації, колегіальності й єдиноначальності, інтеграції та диференціації, поєднання централізації та децентралізації управління;

– II (1920–1930 рр.) – період пошуків нової оптимальної системи, моделі радянської системи управління освітою на засадах посилення загальнодержавного курсу на побудову нового суспільства, монопартійності, централізації управління, збільшення адміністративного апарату, бюрократизації його діяльності;

– III (1931–1959 рр.) – період утвердження командно-адміністративної системи управління освітою як організаційної основи тоталітарного режиму, посилення бюрократичного централізму, втрати децентралізації [67, с. 35].

Для нашого дослідження важливими є висновки А. С. Красникова щодо періодизації генези змісту і структури діяльності керівника закладу освіти. Автор вважає, що в основі такої періодизації лежать процеси, які відбуваються в суспільстві (зміна парадигм розвитку впливала на специфіку існування освітнього та управлінського процесів), що засвідчує соціально-історичну обумовленість розвитку статусу керівника закладу освіти. На підставі цих чинників науковцем виділено наступні етапи: кінець XIX – початок XX ст. – дореволюційний період, що характеризувався виникненням спроб структурування змісту і форм управлінської діяльності керівника закладу освіти; 1917 – 20-ті рр. – післяреволюційний період, що характеризувався пошуком шляхів управління освітою; 20-ті – 70-ті рр. XX ст. – перехід до адміністративної системи управління; 80-ті – 90-ті рр. XX ст. – реформування школи в умовах проголошеної перебудови на основі демократизації життя суспільства; кінець XX – початок XXI ст. – сучасний період, що характеризується входженням у світовий освітній простір [129, с. 22–23].

Наведена вище періодизація є найбільш близькою до нашого дослідження, оскільки відображає генезу поглядів на особистість керівника закладу освіти через розгляд динаміки управлінських функцій.

Авторська періодизація розвитку державного управління освітою в Україні в 1946-2001 рр. О. В. Жабенка ґрунтується на аналізі соціально-політичних та соціально-економічних процесів, що мали місце в країні протягом зазначеного історичного періоду [77].

З позицій ретроспективного і системно-концептуального аналізів Л. Д. Березівською досліджено проблему реформування шкільної освіти України у 1919-1991 рр. На основі комплексу критеріїв (суспільно значущий вимір реформ, персоніфікована їх характеристика, масштабність і перспективність, змістова характеристика реформ, процесуальні зміни, усталені назви за іменами керівників реформ) дослідницею розроблено складну за структурою періодизацію, що містить у собі періоди, етапи й підетапи:

1. I період (1919-1930 рр.) – радянська реформа школи в УСРР.

1.1. 1919-1920 рр. – реформа шкільної освіти на основі концепції Наркомосу РСФРР.

1.2. 1920-1922 рр. – реформування шкільної освіти згідно із схемою Г. Ф. Гринька (реорганізація попередньої (національної) системи шкільної освіти).

1.3. 1922-1923 рр. – реалізація реформи й поширення системи соціального виховання на всю територію УСРР.

1.4. 1923-1924 рр. – стабілізація масової школи.

1.5. Реформування школи 1924-1927 рр. як етап експериментування і пошуку, реалізація національної радянської системи шкільної освіти в УСРР у контексті посилення уніфікаційних процесів (1927 – реорганізація Наркомосу; 1928-1930 рр. – створення єдиної програмової комісії при Державному науково-методичному комітеті, розробка єдиного навчального плану).

2. II період (1930-1991 рр.) – реформування радянської загальноосвітньої школи в УРСР в умовах авторитарного суспільства.

2.1. 30-початок 50-х рр. – контрреформа шкільної освіти як її уніфікація в загальнодержавську (1930-1946 рр. – прихована реформа; 1946-поч. 50-х років ХХ ст. – реалізація або поглиблення радянської системи шкільної освіти в умовах регламентації освітнього простору);

2.2. 1956-1964 рр. – реформа щодо зміцнення зв'язку школи з життям (1956-1959 рр. – розробка і прийняття законодавства; 1959-1964 рр. – реалізація реформи, що підпорядковувалася партійно-державному керівництву);

2.3. 1964-1984 рр. – часткові зміни і наростання стагнаційних явищ у шкільній освіті (1964-1970 рр. – державне реформування змісту шкільної освіти в руслі стимулювання педагогічних та психологічних досліджень; 1970-1984 рр. – «топтання на місці», консервування діючої шкільної системи, посилення ідеологічного компонента);

2.4. 1984-1991 рр. – зародження демократичних змін на тлі реформи загальноосвітньої та професійної школи і визрівання національної реформи освіти (1984-1988 рр. – проголошення і реалізація радянської директивної реформи в контексті зародження демократичних змін; 1988-1991 рр. – переростання реформи в «дійову перебудову освіти» на засадах деідеологізації, деуніфікації, національного спрямування) [9].

В основу наукових розвідок Л. Л. Наточий [176] (періодизація існування та розвитку управлінської культури керівників загальноосвітніх шкіл у вітчизняній педагогічній теорії другої половини ХХ – початку ХХІ ст.) та Я. К. Яхніна [305] (періодизація історії уявлень про розвиток теорії внутрішньошкільного управління у другій половині ХХ – на початку ХХІ ст.) покладено проблемно-хронологічний принцип, що передбачає вивчення послідовності історичних подій у часі. Періодизації, розроблені науковцями, містять у собі 3 етапи: етап накопичення емпіричного наукового матеріалу (50-ті – 70-ті роки ХХ ст.), етап формування та осмислення окремих елементів теорії (70-ті – 80-ті роки ХХ ст.); етап переходу до культурологічного підходу, до проблем управління (90-ті роки ХХ – початок ХХІ ст.).

М. П. Лещенко та А. В. Светлорусовою на основі ретроспективного аналізу

становлення і розвитку професіоналізації управління закладами освіти запропоновано періодизацію соціально-детермінованих підходів до управління освітніми інституціями: 1918-1930 рр. – авторитарно-функціональний підхід; 1930-1940 рр. – адміністративно-контролюючий підхід; 1940-1960 рр. – авторитарно-системний підхід; 1960-1980 рр. – авторитарно-комплексний підхід; 1980-1990 рр. – авторитарно-компетентнісний підхід; 1990-2000 рр. – управлінсько-адаптивний підхід; 2000-2009 рр. – інноваційно-рефлексивний підхід [144, с. 76].

В. Є. Берека, характеризуючи генезу фахової підготовки менеджерів освіти, погоджується з І. В. Соколовою [249, с. 89–90], яка вважає, що найбільш очевидною основою періодизації є виділення конкретно-історичних освітніх парадигм, які характеризують розвиток науки та системи фахової підготовки фахівців протягом різних історичних періодів. У межах такої структуризації на парадигмальному рівні В. Є. Берекою визначено найбільш суттєві риси теорії та практики управлінської діяльності 1802-2008 років:

- I етап (до 90-х рр. XIX ст.), що характеризується відсутністю наукових поглядів на систему управління;
- II етап (90-ті рр. XIX ст. – 30-ті рр. XX ст.) – новими підходами до управлінської діяльності;
- III етап (30-ті рр. – 1941 р.) – посиленням контролюючої функції управління;
- IV етап (1941–1945 рр.) – роботою закладів освіти у воєнних умовах;
- V етап (1945 р. – 60-ті рр. XX ст.) – виникненням і поширенням ідей психологічної підготовки менеджерів до професійно-управлінської діяльності;
- VI етап (60-ті рр. XX ст. – 1991 р.) – появою нових підходів до управлінської діяльності;
- VII етап (1991 р. – до наших днів) – формуванням фахової підготовки менеджерів освіти в умовах незалежності України [15, с. 70-71].

Зазначені вище періодизації віддзеркалюють соціально-політичні, економічні та освітні процеси в державі, розкривають різні аспекти управління освітою, прямо чи опосередковано відображають специфіку цільового,

процесуального та результативного компонентів управління, дають можливість відстежити динаміку основних тенденцій розвитку теорії та практики управління закладом освіти, роль і місце керівника у межах чинної нормативної бази та педагогічної думки протягом певного історичного періоду.

У нашому дослідженні це дає можливість здійснити генезо-історичний аналіз виникнення, розвитку і трансформації вимог до керівника закладу освіти як посадової особи з офіційно закріпленим професійним статусом. Розгляд зазначених вимог, що сформувалися в межах конкретного історичного періоду, неможливий поза контекстом історичного розвитку професійної деонтології, що має свою специфіку.

Ми погоджуємося з І. О. Філатовою щодо єдності трьох теоретико-методологічних положень як основи періодизації професійної деонтології, поданих нижче:

1. Початком вивчення історії становлення та розвитку професійної деонтології слід вважати появу перших історичних згадок про професійні вимоги до особи.

2. В основу періодизації розвитку професійної деонтології слід покласти зміну соціокультурної парадигми, що визначає суспільне, державне і наукове визнання необхідності визначення та дотримання норм професійної поведінки.

3. До характеристики періодів слід вносити результати порівнювального аналізу соціокультурних, наукових та емпіричних аспектів розвитку деонтології в цілому та професійної деонтології (медичної, юридичної, педагогічної тощо) зокрема [270, с. 30–31].

І. О. Філатова виділила періоди розвитку деонтології: імпліцитний (прихований) – VI-IV ст. до н.е. – початок XVIII ст.; експліцитний (відкритий) – початок XVIII – початок XX ст.; інституційний (початок XX ст. – до сьогодення).

Рефлексія наукових праць М. П. Васильєвої [29; 30], Г. П. Васяновича [33], Г. М. Кертаєвої [114], В. М. Кукушина [137], К. М. Левітана [141], М. А. Малахова [154], Л. П. Рискельдієвої [222], О. І. Філатової [270], Л. Л. Хоружої [278], що цілеспрямовано або побіжно розкривають генезу

професійної етики та деонтології, дала змогу констатувати відсутність чіткого визначення історичних періодів її становлення і розвитку. Однак аналіз праць зазначених науковців уможливив визначення трьох груп передумов виникнення управлінської деонтології: етико-філософські, соціально-історичні та соціально-психологічні.

Етико-філософські передумови пов'язані з об'єктивною необхідністю регулювання професійної поведінки засобами моралі та права, що в кожній професійній сфері мають свої особливості. Потреби в узгодженні поведінки і діяльності представників професійних груп зі специфічними нормами професійного обов'язку і належної поведінки у сфері конкретної праці поступово обумовили виникнення професійної деонтології. Розгляд управлінської діяльності як професійної обумовили виділення окремого напрямку професійної деонтології – управлінської.

Соціально-історичні передумови виникнення управлінської деонтології пов'язані з об'єктивно обумовленими впливом політичного устрою, соціально-економічних відносин, національних особливостей побудови системи освіти й управління нею тощо на зміст моральних норм, етичних вимог до керівника закладу освіти, формування еталону його професійної поведінки. Існування постійної суперечності між вимогами до особистості керівника закладу освіти й реальним їх виконанням обумовлювало пошук шляхів вирішення зазначеної проблеми, сприяло виникненню управлінської деонтології як регулятора професійної поведінки керівника. Проте, виділення її в окрему сферу наукового знання відбулося значно пізніше, ніж утвердження теоретичних засад інших професійних деонтологій (зокрема медичної, юридичної, педагогічної). Це пов'язано з відносно пізнім визнанням діяльності керівника закладу освіти як професійної.

Соціально-психологічні передумови виникнення управлінської деонтології полягають у необхідності здійснення «санації спілкування» (Г. М. Кертаєва [114]) керівника з педагогами, що забезпечує стійку позитивну мотивацію до трудової діяльності, сприятливий психологічний клімат у колективі, створює

належні умови для ефективної професійної діяльності всіх учасників управлінського процесу.

У розробці періодизації становлення та розвитку управлінської деонтології ми послуговувалися висновками М. І. Романенко [226–227] щодо необхідності узагальнення структурно-функціональних ознак освітніх процесів у межах кожної історичної епохи і надання парадигмальних характеристик окремих епох у процесуальному вигляді, що дасть можливість глибше зрозуміти закономірності повторюваності окремих освітніх компонентів та внутрішню логіку парадигмальних новацій. Дослідник зауважує, що генезо-історичний аналіз можна здійснити тільки на основі порівняння окремих характеристик освітньої практики чи філософсько-освітньої і педагогічної теорії. З практичного погляду зміст структурно-функціонального підходу в парадигмальних дослідженнях освітніх процесів виражається в необхідності виділення найбільш загальних (парадигмальних) структурних компонентів та функцій освітніх систем, що, власне кажучи, визначають його характеристики як компоненти соціальної організації [228].

У межах обґрунтування генези проблеми управлінської деонтології у вітчизняній освітній теорії нами виділено п'ять компонентів генезо-історичного аналізу, що склали комплексну основу для обґрунтування її періодизації, а саме:

– соціально-політичний, що відображає сутність освітньої політики держави, розвиток системи освіти в цілому та суспільне ставлення до керівника закладу освіти зокрема;

– інституційний, що віддзеркалює генезу управління закладом освіти як окремої сфери професійної діяльності (окремої інституції) з притаманними виключно їй умовами праці та професійними обов'язками;

– нормативно-функціональний, що відображає вимоги до керівника закладу освіти в рамках нормативно-законодавчої бази, розкриває його права та обов'язки;

– теоретико-нарративний, що показує динаміку поглядів вітчизняних просвітителів, освітніх діячів та науковців різних історичних періодів на

особистість керівника закладу освіти та його професійну поведінку;

– етико-деонтологічний, який уможливив визначення етапів становлення та розвитку професійної етики і деонтології в системі наукового знання.

Зазначений вище підхід дав нам можливість виокремити такі етапи становлення та розвитку управлінської деонтології:

– кінець XIX – початок XX ст. – період зародження деонтологічних поглядів, спроб розкриття деонтологічного аспекту управлінської діяльності керівника закладу освіти;

– 1917 – 1991 р. – період розробки проблем управлінської деонтології у межах теорії школознавства;

– з 1991 р. – до сьогодні – період розвитку управлінської деонтології як складової професійної деонтології.

Аналіз особливостей розвитку теорії та практики управління закладом освіти й вимог до професійної діяльності його керівника, що сформувалися в межах не лише нормативної бази, а й етичної думки певного історичного періоду, дає змогу узагальнити історичний, структурний та змістовий аспекти управлінської деонтології, що, в свою чергу, сприяє глибшому усвідомленню сутності і змісту деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах.

1.2. Зародження деонтологічної думки в галузі управління освітою у другій половині XIX – на початку XX ст.

Друга половина XIX – початок XX ст. характеризується виникненням уваги до особистості керівника закладу освіти у зв'язку з реформуванням освіти, що супроводжувалося значними суперечностями, а саме: між реальним станом управління закладами освіти і вимогами нормативних документів з питань управління освітою; між високими вимогами до керівника закладу освіти й жорсткими умовами його діяльності, що унеможливлювали виконання цих вимог; між зовнішніми (соціокультурними) та внутрішніми (особистісними) джерелами моралі та обов'язку.

Становлення деонтологічних ідей відбувалося на тлі суворих вимог до

діяльності керівника закладу освіти. Незважаючи на те, що посаду «директор народного училища» було офіційно зафіксовано ще в державному нормативному акті «Устав народным училищам» (1786), увага до його особистості до реформування освіти в 60 – 70-х рр. XIX ст. не була характерною для педагогічної думки.

Верхня межа дослідження генези управлінської деонтології (1864) обумовлюється реформуванням освіти, обумовленим державними нормативними актами («Положение о начальных народных училищах» (1864, 1874), «Устав гимназий и прогимназий ведомства Министерства народного просвещения» (1871, 1874), циркулярних розпоряджень, інструкцій Міністерства народної освіти), що суттєво конкретизували професійні вимоги до керівника закладу освіти і загострили проблему управління освітою.

Відповідно до гімназійних статутів сутність професійного обов'язку керівника закладу освіти конкретизувалася у змісті таких управлінських функцій:

- здійснення постійного контролю за процесом навчання через відвідання уроків, перевірку програм викладання, складених учителями, реалізації їх змісту;
- забезпечення одностайності та злагодженості в діяльності вчителів засобами індивідуальних бесід та обговорень із колегами питань, що виникають у процесі їх педагогічної діяльності;
- здійснення безпосереднього керівництва закладом освіти (головування на засіданнях педагогічної ради; відбір кандидатур на учительські посади та їх представлення для затвердження попечителю навчального округу; атестація вчителів, подання їх до нагород або стягнень, прийняття на роботу і звільнення; здійснення зв'язку з губернськими та місцевими органами влади з питань функціонування закладу освіти; прийняття на роботу і звільнення писаря канцелярії та інших службовців закладу, призначення їм заробітної платні; періодичне (двічі на навчальний рік) надання попечителю навчального округу звіту про стан закладу освіти) [211–212; 265; 267].

Такий досить об'ємний перелік функцій керівника закладу освіти

доповнювався ще і виконанням обов'язків учителя гімназії та класного наставника, оскільки згадані вище нормативні документи зобов'язували його мати додаткове навчальне навантаження для «підвищення значущості діяльності директора в очах громадськості», забезпечення можливості «більш правильно оцінювати освітній процес», «краще керувати» [113; 265].

З уведенням у дію «Инструкции окружным инспекторам и другим лицам, командированым для ревизии гимназий, прогимназий, а также одновременно с ними направлений учебных заведений ведомства Министерства народного просвещения» (1871) зміст професійного обов'язку керівника закладу освіти набув інших обрисів та почав розглядатися через призму забезпечення «благодійності», боротьби з «вільнодумством та крамолою» у закладах [96; 97; 101].

Значну роль у забезпеченні такого розуміння обов'язку керівника закладу освіти відіграв Синод. Ідея підпорядкованості шкіл Синоду здавалася чиновникам від освіти раціональним і виправданим засобом підвищення ефективності діяльності училищ, забезпечення «благодійності» керівних осіб, оскільки вона вважалася «першим та найбільш важливим пробним каменем придатності кандидатів на адміністративні шкільні посади» [101, с. 84]. Чимало з-поміж відомих освітніх діячів досліджуваного періоду (С. О. Рачинський, М. О. Ільминський, М. С. Новосельський та ін.) вважали синодальний контроль над освітою цілком природним, а причини незадовільної діяльності народних училищ убачали в неналежному виконанні керівниками свого професійного обов'язку, що витікав з чіткого усвідомлення духовної місії керівника [207].

Прагнення Міністерства освіти й Синоду забезпечити благодійність в управлінні закладами освіти та сформувати на цій основі місію керівника як носія великодержавної ідеї, гаранта підтримки закладом освіти імперської політики, призвело до того, що до числа новопризначених керівників закладів освіти часто входили духовні особи або випускники університетів, які не мали досвіду педагогічної, а тим більше управлінської діяльності [8, с. 54; 96, с. 149; 97, с. 140].

Проблеми неефективного керівництва закладами освіти швидко посіли центральне місце на шпальтах педагогічної періодики [96–97; 101; 102–104; 113; 165–166; 178; 191; 195; 224–225; 286]. Вони пов'язувалися освітніми діячами не стільки з неналежним виконанням керівниками свого професійного обов'язку, скільки з викривленим його розумінням, невірним вибором керівних осіб, здатних цей обов'язок виконувати.

Не сприяла успішній управлінській діяльності керівників закладів освіти й імперська чиновницька бюрократія. Суворі регламентація управлінської діяльності, наявність численних інструкцій та циркулярів Міністерства освіти, обов'язкових для виконання, перетворювали його в «адміністратора-канцеляриста» [113, с. 96]. Система жорсткої централізації, що практикувалася в управлінні освітою та наділяла шкільних адміністраторів широкими повноваженнями у використанні покарань, присікань та нагляду, не давала ніякого простору у сфері ініціативи і творчості ні педагогам, ні самим керівникам [206, с. 26].

На сувору регламентованість управлінської діяльності нормативними документами, неможливість за таких умов належно виконувати професійний обов'язок звертало увагу чимало освітніх діячів досліджуваного періоду. Так, М. О. Корф, характеризуючи діяльність керівників закладів загальної середньої освіти, обмежену значним числом циркулярних розпоряджень та інструкцій, вимогами численної звітності, зауважував: «Директор має бути не чорнильницею навчального округу, а його душею» [123, с. 14–15].

Причину неефективного управління школами детально окреслювали педагоги-практики, вважаючи, що ненормальність устрою шкільного керівництва криється в тому, що він намагається в обов'язку керівника закладу освіти поєднати несумісне: педагога-керівника та слухняного чиновника адміністрації [96–97; 101; 172; 219; 225; 225].

Такий «чиновницько-адміністративний» статус керівника закладу освіти закріплювався ззовні інструкціями для вчителів, що передбачали сувору підпорядкованість діяльності кожного педагога думці директора школи. Так, у

п. 31 «Инструкции для классных наставников гимназий и прогимназий ведомства Министерства народного просвещения» (1877) зазначалося, що «класні наставники зобов'язані усно звітуватися перед директором про всі заходи, вжиті ними з власної ініціативи, та про всі питання, що належать до кола їхніх обов'язків і були вирішені ними на власний розсуд, а також узгоджувати всі свої розпорядження та дії з вказівками начальника закладу» [102-104; 224].

Занадто широке коло функцій керівника закладу освіти не дозволяло йому виконувати покладені на нього обов'язки належним чином, призводило подекуди до поверховості в роботі. Невідповідність високих вимог до керівника закладу освіти, що висувалися офіційною владою, та тими суворими обмеженнями й жорсткими умовами, в яких він змушений був працювати, зумовила пошук шляхів забезпечення ефективної управлінської діяльності через перегляд посадових обов'язків керівника закладу освіти, змісту його професійного обов'язку і відповідальності, чіткого визначення вимог до його професійної поведінки. Формування вимог до керівника закладу освіти в межах педагогічної думки зазначеного періоду відбувалося одночасно зі становленням теорії деонтології. Значного впливу на її розвиток надали гуманістичні ідеї Дж. Бентама, Й. Г. Гете, Ф.-А. Дістервега, Ш. Летурно, Н. Шеффлера, А. Шопенгауера та ін., в яких розкривалися питання професійного обов'язку і відповідальності.

У 1867 р. було опубліковано праці Дж. Бентама в перекладі О. М. Ципіна і О. М. Неведомського, після чого до наукового тезаурусу увійшов термін «деонтологія» на позначення науки про обов'язки людини, про державну моральність, тобто як науки про належне [6].

Паралельною проблематикою, що інтенсивно розроблялася в педагогічній думці другої половини ХІХ – початку ХХ ст. та суттєво вплинула на становлення деонтологічних поглядів у сфері управління освітою, була моралізація життя та діяльності людини.

На західноукраїнських землях, що входили до складу Австро-Угорської імперії, етичні питання у сфері освіти досліджували О. Г. Барвінський,

В. О. Барвінський, С. О. Сірополко, Й. Сліпий, І. Я. Франко, М. В. Хавлюк, А. Шептицький та ін. Однак як стверджує Г. В. Васянович, в основу педагогічної етики ними переважно покладалася теологія [33, с. 33].

На території імперської Росії, до складу якої входила більша частина України, деонтологічна проблематика в управлінні освітою побіжно піднімалася у працях С. Ф. Алчевської, Б. Д. Грінченка, М. С. Григоревського, М. І. Демкова, М. П. Драгоманова, М. Р. Завадського, М. О. Каришева, М. О. Корфа, С. І. Миропольського, В. П. Науменка, М. І. Пирогова, К. Д. Ушинського та в морально-філософських розвідках представників духовної педагогіки.

Показовою в зазначеному контексті є творчість С. С. Гогоцького, що розвивалася в контексті визначення моральних наук, що, на його переконання, слугували для «вираження найбільш шляхетних прагнень людини до усвідомлення і практичної реалізації своєї людської гідності, свого високого покликання у всіх сферах свого життя» [43, с. 1, 6].

На межі філософії, етики і педагогіки обґрунтовував проблеми людської поведінки і діяльності П. Д. Юркевич. «Серце» в його теорії виступає скарбницею усіх тілесних, духовних і моральних сил людини, головним джерелом її природного морального закону. Головна ідея морально-філософських праць П. Д. Юркевича спрямована проти надто раціоналістичних спроб звести сутність душі лише до мислення. Філософ наголошував на тому, що дух людини, визначаючи її вчинки і формуючи ставлення до них, є категорією особистою, а не колективною [73, с. 160]. Значущими для нашого дослідження є його висновки щодо фундаментального значення в поведінці людини взаємних зв'язків дійсного (культури) та належного (ідеалу) [297]. Під «належним» П. Д. Юркевичем розумілася унікальна, в найвищому духовному сенсі освічена, добродісна, творча, діяльна особистість, здатна до саморозвитку, самовиховання та самовдосконалення [299, с. 30].

«Синтез віри і розуму» як основи людської поведінки лежить в основі морально-педагогічних поглядів П. І. Ліницького [95, с. 258]. «Освічена віра» розглядалася ним як запорука добродісності, що є неодмінною умовою

поведінки людини [145, с. 44].

Деонтологічні мотиви проглядаються у морально-філософській концепції М. О. Олесницького, який звертався до сутності понять «начало моральності», «вищий закон», «ідея досконалості», «богоподібна особистість», «моральний ідеал», «найвища моральна свобода» тощо. Освітній діяч розглядав моральну поведінку як поєднання абстрактної ідеї з її реальним утіленням та зазначав, що «для успішного морального життя недостатньо відстороненого закону, потрібен ще конкретний приклад життя, який виконав би вимоги і реалізував моральний ідеал у тих умовах, в які поставлені ми» [192, с. 46]. Таким чином конкретизувався зміст моральної поведінки у межах певної, в тому числі й професійної ситуації.

Важливим для нашого дослідження є обґрунтування М. О. Олесицьким категорії сумління як поєднання трьох психічних здібностей людини – самосвідомості, самовизначення і самодіяльності, формування яких дозволяє говорити про людину як про суб'єкт моральної дії.

У контексті моральних чеснот розглядав професійну діяльність С. І. Миропольський. Зміст професійної й громадянської сфери життя особистості висвітлювався ним через розуміння «живої особистості», основними рисами якої були освіченість, рішучість, енергійність, вольовий характер та підготовленість людини до праці як наявність комплексу моральних чеснот (відповідальність, врівноваженість, гідність, добросовісність, обережність, самостійність, терплячість). Християнська мораль розглядалася С. І. Миропольським як основа формування найважливіших християнських чеснот, необхідних у кожній сфері життя людини: сумлінності – як «морального сторожа і внутрішнього судді людини», помірності – як засобу привчання «до перемоги вищих потреб над нижчими, до влади духу над чуттєвістю й егоїзмом», почуття обов'язку та звички до виконання його – як «усвідомлення обов'язку розкриватися лише при світлі християнського вчення про моральний закон», доброзичливого ставлення до людей, любові до праці, правдивості тощо) [165, с. 96].

Аналіз актуальних праць другої половини XIX – початку XX ст., матеріалів

педагогічної періодици [8; 43; 52; 63–64; 126–127; 165; 167; 177; 178; 188; 207; 268; 297–299] дав можливість визначити основні ідеї, що у своїй сукупності склали етап зародження деонтологічної думки у сфері управління освітою. Зазначені ідеї подано нижче.

1. Визнання місії керівника закладу освіти як натхненника діяльності педагогів. Для цього він має займати в педагогічному колективі відповідне становище: бути не над колегами, а серед них, зміцнювати і підтримувати їхні інтереси, оживлювати їх своїми інтересами. Між директором та вчителями мають бути близькі, довірливі та щирі стосунки. Саме за таких умов керівником закладу освіти створюється яскрава позитивна мотивація до педагогічної діяльності: «... Професійна сім'я педагогів, керована поважним, авторитетним, просвіченим керівником, може здійснювати в школі спільну, продуману, всіма розділену педагогічну програму» [210, с. 51].

Саме керівник має створити корпоративний дух, що сприяє розповсюдженню законності та морального зв'язку між учнями і закладом освіти, коли основою корпорації (колективу) виступає почуття честі і власної гідності [207]. З ініціативи та сприяння керівника закладу освіти педагогічний колектив має перетворитися в «об'єднану колективну одиницю», що діє за принципом «*concordia res parvae crescent*» («працюймо разом, щоб зробити більше»), а не за принципом «*divide et impera*» («розділяй і володарюй») [63, с. 142].

2. Висунення вимог до морально-вольових якостей керівника закладу освіти, що формують його належну професійну поведінку. Розкриваючи вплив на педагогів та вихованців поведінки керівника, К. Д. Ушинський зазначав: «Лише особистість може впливати на розвиток та визначення особистості, лише характером можна утворити характер» [268]. Саме тому, як зауважував педагог, найважливішим в облаштуванні закладу освіти питанням є обрання головного вихователя, яким є керівник, що впливає не лише словом, а й особистим прикладом.

Перелік морально-вольових якостей керівника закладу освіти в педагогічній

теорії другої половини XIX – початку XX ст. є надзвичайно широким, але більшість освітніх діячів досліджуваного періоду, які у відповідних працях висвітлювали проблеми особистості керівника закладу освіти, звертали увагу саме на ті, що дозволяють йому здобути в колег справжній авторитет, який не має нічого спільного з надмірною владою чи насиллям [177, с. 145]. Цей авторитет є наслідком наявності в керівника таких якостей, як: вимогливість до себе, стійкість, правдивість, сумлінність, совість, стриманість, чистота і міцність релігійно-моральних переконань, висока свідомість (служіння людям, суспільству), здатність приносити себе в жертву (бути істинною людиною), тактовність, чуйність у ставленні до людей, гумор [52; 63–64; 126–127; 165; 167; 177; 178; 188; 207; 268]. У зазначеному контексті авторитет керівника стає деонтологічною категорією та розглядається одночасно як чинник та обов'язковий результат його професійної поведінки.

3. Визначення професійних умінь та навичок, що, в поєднанні з морально-вольовими якостями, забезпечують нормативну управлінську поведінку. Перелік цих умінь був надзвичайно широким та висвітлювався освітніми діячами по-різному. Проте аналіз актуальних педагогічних праць другої половини XIX – початку XX ст. [50; 60–61; 122–123; 161–163; 174; 203; 206; 263] дозволив виділити основну ідею в оцінці ефективності професійної поведінки керівника закладу освіти: ефективність професійної поведінки керівника оцінюється через результат реальної взаємодії з педагогічним колективом, а не через точність і повноту виконання положень нормативних документів.

Уміння організувати взаємодію з учителями на етичних засадах освітні діячі досліджуваного періоду вважали своєрідним індикатором професіоналізму керівника. На необхідність наявності в керівника здатності доцільно обирати стиль взаємин з колективом, демонструвати особистий позитивний приклад професійної поведінки звертали увагу М. С. Григоревський, М. І. Демков, М. О. Корф, С. І. Миропольський, М. І. Пирогов, К. Д. Ушинський та ін. Ними, зокрема, акцентувалася увага на таких професійних уміннях керівника закладу освіти, як наявність чіткого усвідомлення мети своєї діяльності, засобів та

шляхів її досягнення, вміння планувати власну діяльність, організувати взаємодію з педагогічним колективом, бути для педагогів «старшим товаришем» (К. Д. Ушинський) [52; 63–64; 126–127; 165–167; 207; 268].

4. Наявність значного досвіду роботи на посаді вчителя, що є запорукою педагогічного авторитету керівника закладу освіти і визнання його школярами і колегами [63; 96–97; 126–127; 177; 207; 210; 268].

На необхідності наявності в керівника закладу освіти досвіду педагогічної діяльності акцентували увагу зокрема М.О. Корф, М.І. Пирогов, М.І. Демков. Ця ж думка стверджувалася педагогами-практиками, авторами численних статей із управління школою: «...особа, яка отримала університетський диплом, але не бачила «в очі» народної школи, не випробувала на практиці, що означає навчати і виховувати дітей, не може бути надійним керівником: не керувати, а самому навчатися треба такому педагогу...» [177, с. 138]. Розкриваючи необхідність значного педагогічного досвіду для керівника (не менше 10-ти років), освітні діячі досліджуваного періоду рекомендували призначати на керівні посади в закладах освіти «живих учителів-сподвижників», що перевірили свою професійну здатність довгими роками педагогічної діяльності й не на словах обізнані з усіма проблемами шкільного устрою [177; 205].

Отже, однією з основних умов ефективної управлінської діяльності більшість освітніх діячів досліджуваного періоду визнавали наявність у керівника закладу освіти педагогічних знань, умінь та навичок, що відшліфовуються внаслідок багаторічного педагогічного досвіду.

Викладене дає змогу стверджувати, що деонтологічна думка у межах проблематики управління освітою протягом другої половини ХІХ – початку ХХ ст. розвивалася у напрямках виокремлення проблеми управління закладом освіти у спеціальну галузь педагогічної теорії, обґрунтування особливої ролі керівника в забезпеченні ефективності функціонування закладу освіти, визначення вимог до його особистості та професійної поведінки. Намагаючись обґрунтувати сутність та зміст професійного обов'язку керівника закладу освіти, освітні діячі виступали за надання йому свободи у виборі професійної поведінки.

Таким чином, другу половину XIX – початок XX ст. слід розглядати як етап зародження управлінської деонтології, спроб структурування змісту управлінської діяльності керівника закладу освіти, визначення вимог до його особистості та нормативної поведінки.

Відповідно до виділених нами компонентів генезо-історичного аналізу, зазначений період характеризується: реформуванням освіти та жорсткою її централізацією і зміцненням становості, закріпленням ролі Св. Синоду в управлінні освітою; офіційним закріпленням посади керівника закладу освіти (директора училищ), визначення кола його функцій з пріоритетом серед них нагляду, контролю і перевірки, прагненням уряду забезпечити «благодійність» керівника закладу освіти як носія великодержавної ідеї; суворими вимогами до нього і жорсткою регламентацією управлінської діяльності численними інструкціями; виникненням та розвитком педагогічної думки, в межах якої збуджувалися питання ефективності управління закладом освіти через забезпечення умов для вільної й творчої праці педагогів і керівника, розкриття його високої місії як натхненника діяльності колективу, висунення вимог до його особистості; поступовим проникненням зарубіжних деонтологічних ідей у вітчизняну педагогічну думку, їх впливом на формування етико-деонтологічних поглядів освітніх діячів у контексті моралізації життя та діяльності людини.

1.3. Становлення управлінської деонтології у світлі суспільних подій 1917-1991 рр.

Формування освітнього простору України в період 1917 – 1991 рр. пов'язане зі зміною політичної й ідеологічної систем, структури управління і господарювання, з формуванням нових суспільних відносин.

Перші десятиріччя XX ст. в Україні вирізнялися різноманітністю та плінністю політичних і соціально-економічних подій, гостротою освітніх проблем. Цей етап О. В. Сухомлинська називає періодом інтенсивного національно-культурного будівництва з яскраво вираженою тенденцією до розмаїття та індивідуалізації, роками бурхливої соціальної творчості, коли були

створені українська національна школа і педагогічна наука – оригінальна система, що мала свої, властиві лише їй одній, форми спрямування і зміст [257, с. 7–8].

Жовтневий переворот 1917 р. призвів до знищення старої системи управління. За час визвольних змагань 1917 – 1919 рр. в Україні змінилося три уряди: Центральної Ради (17 березня 1917 р. – 28 квітня 1918 р.); Гетьманщини (29 квітня 1918 р. – 14 грудня 1918 р.); Директорії (26 грудня 1918 р. – 2 лютого 1919 р.). Зазначений період характеризувався жвавою розбудовою української системи освіти, прийняттям низки важливих документів в освітній галузі, однак протягом зазначеного часу питання особистості керівника закладу освіти новою українською владою піднімалися лише побіжно, її увага зосереджувалася на вирішенні більш важливих, нагальних питань української державності й освіти.

Етап 1917 – 1919 рр. характеризується ствердженням деонтологічних поглядів у контексті національно-патріотичних пріоритетів управлінської моралі. У наукових працях освітніх та громадських діячів цього історичного етапу (С. Ф. Русової, Я. Ф. Зеленкевича (Чепіги), С. Ф. Черкасенка, В. К. Винниченка, О. Ф. Музиченка, І. І. Огієнка) питання особистості керівника закладу освіти розглядалося через розкриття його високої місії у розбудові національної української школи [169, с. 174–195]. Стрижневими ідеями їх філософсько-соціальних та педагогічних поглядів стали: гуманізм, український національний альтруїзм, демократизм, відродження й утвердження високих духовних цінностей, що склали підмурівок деонтологічних вимог до керівника закладу освіти. Складовими професійної поведінки керівника закладу освіти визнано: високі моральні якості («...це, має бути надзвичайної моральної краси людина...» (С. Ф. Русова)) [234], демонстрування особистого позитивного прикладу («...бути взірцем загальнолюдських чеснот» (Я. Ф. Чепіга)) [283–284], здатність відстоювати національні культурно-освітні інтереси, глибокий патріотизм, здатність стверджувати впевненість учителів у собі, працездатність, терпіння, справедливість [169].

У 1918 р. Народним комісаріатом освіти РСФСР було прийнято постанову про скасування посади директора школи і запровадження замість неї посади

голови педагогічної ради [188]. За цим питання професійної поведінки керівника закладу освіти почали набувати іншого політичного й ідеологічного забарвлення. Під впливом постулатів марксизму-ленінізму про самоврядування трудящих зникло розуміння управління як професійної діяльності.

Увага більшовицької влади у перші її роки (1917 – 1922 рр.) зосередилася на розробці документів, спрямованих проти «схоластики, муштри та формалізму, притаманних старій дожовтневій школі», що не завжди враховували особливості освіти за нових соціально-економічних умов. Зміст регулятивних актів про середні навчальні заклади («Положение о единой трудовой школе РСФСР» (1918) [175], «Основные принципы единой трудовой школы» (1918) [196], «Положение про организации учеников в школах второй ступени» (1921) [38], «Кодекс законов о народном образовании» (1922) [119], «Устав единой трудовой школы» (1923) [266] та ін.) заперечував усе, що було пов'язане зі старою системою управління, диктував перегляд повноважень керівника закладу освіти, підпорядкованість його діяльності рішенням шкільної ради [129, с. 9]. Зокрема у статті 26 нормативного акту «Положение о единой трудовой школе» було зазначено, що «завідувач школи обирається із складу педагогів школи» [196]. Таким чином, керівник закладу освіти перетворювався у виконавця розпоряджень колективу, а відповідальним органом шкільного самоврядування було названо шкільну раду. Це було проявом демократичного підходу в управлінні, однак діяльність керівника закладу освіти значно обмежувалася, що стримувало розвиток його функціональної дієвості, позбавляло самостійності у вирішенні важливих проблем та прийнятті рішень.

Зазначені зміни обумовили початок нового етапу розвитку деонтологічної думки у сфері управління освітою (20-ті – кінець 30-х рр. ХХ ст.), що характеризувався формуванням вимог до керівника закладу освіти та його нормативної поведінки у зв'язку з кардинальною зміною соціально-політичних, економічних та суспільно-культурних умов функціонування освітньої системи

За твердженням З. М. Равкіна, новий принцип колективізму та виборності, задекларований у державному нормативному документі «Положение о единой

трудова школа», не був підкріплений принципом єдиноначальності, у результаті чого «виникли безчинства та дезорганізація усього шкільного життя, включаючи й відсутність оцінки претендента під час відбору на посаду в закладі освіти» [221].

Виправленню становища, що склалося, сприяла розробка державних нормативних актів «Положение про организации учеников в школах второй ступени» (1921), в якому зазначалося, що загальне керівництво закладом освіти здійснює шкільно-педагогічна рада через завідувача школи, та «Положение про управление учебно-воспитательными заведениями» (1922), де вперше було констатовано єдиноначальну відповідальність керівника за діяльність закладу освіти [174].

Паралельно з цим, в Україні (УСРР) розроблялася своя нормативна база з питань освіти та управління нею. У листопаді 1922 р. було прийнято Кодекс законів про народну освіту УСРР, в основу якого було покладено законодавчі акти 1918 р. про єдину трудову школу, низку інших постанов уряду РСФРР з питань народної освіти.

У змісті 767 статей Кодексу було проголошено особисту відповідальність керівника за діяльність закладу освіти, затверджено принцип єдиноначальності, що знайшов свій подальший розвиток у документі «Устав единой трудовой школы» (1923 р.) [266]. У розділі статуту «Управління школою» за керівником не просто закріплювалося формальне право здійснювати управління закладом освіти (його педагогічною, господарчою та адміністративною частиною), а й було визначено зміст його професійного обов'язку, що конкретизувався в таких функціях:

– стежити за ходом навчально-виховної справи у відповідності до основних положень трудової школи (за правильною постановкою самоврядування учнів, організацією дитячої праці, політичним вихованням школярів тощо);

– піклуватися про утримання будівлі школи, її ремонт, опалення, освітлення та про забезпечення школи усіма необхідними господарськими і навчальними матеріалами та посібниками;

- вести поточне листування та звітність по школі;
- періодично робити доповіді про стан справ у школі (як господарських, так і педагогічних) на розширених пленумах сільських і районних рад та на звітних засіданнях шкільної ради з залученням учнів;
- нести відповідальність за загальний хід навчально-виховної справи, за стан та цілісність шкільного майна [266, с. 147].

У документі вперше зверталася увага на особистість керівника закладу освіти як «головного ідейного натхненника плідотної роботи школи» [266, с. 148]. Тут само містилися формальні вимоги до нього: обов'язкова наявність педагогічного стажу та проведення в закладі освіти педагогічної роботи.

Початок 30-х рр. ХХ ст. позначився новими спробами ЦК ВКП(б) зміцнити єдиноначальність у сфері освіти, що відобразилося у змісті постанови від 5 січня 1931 р. «О начальной и средней школе» [184], інструктивно-методичному листі Народного комісаріату освіти «Об установлении единоначалия в школе» [174], в яких розглядався комплекс питань, що характеризували роль керівника як організатора усієї роботи закладу освіти, особливо виділялися вміння організувати належним чином систему навчально-педагогічного керівництва на основі врахування місцевих особливостей та умов.

Зміни, що пережила школа в кінці 20-х – на початку 30-х рр. ХХ ст., знайшли своє відображення у документі «Устав советской политехнической школы» (1933). Розділ «Управление и руководство» містив значно розширене коло обов'язків керівника закладу освіти, що ставило його за рівнем відповідальності та масштабами управлінської діяльності в один ряд з керівниками інших радянських установ [266, с. 12]. До його функцій входили: організаторська, контрольна, адміністративна, господарська, фінансово-економічна, ідеологічна.

Статут радянської політехнічної школи містив у собі формальні вимоги до кандидата на посаду керівника закладу освіти: це мала бути особа з педагогічним або суспільним стажем, з освітою, не нижче середньої (для керівництва початковою школою) та з вищою (для керівництва середньою школою).

З 1934 р. завідувачів неповними середніми та середніми школами почали називати директорами, підвищилися і вимоги до них. Відтепер директором школи мала бути особа кваліфікованого педагога, забезпеченого довірою та відповідними повноваженнями і відповідального за роботу довіреної йому школи [199].

Задекларовані у нормативній базі 20 – 30-х рр. ХХ ст. завдання трудової школи обумовлювали виникнення значного наукового інтересу до розробки питань її діяльності та появу перших посібників із школознавства з описом уже складених форм управління освітнім процесом та узагальненням особистого адміністративного досвіду [129, с. 12].

Аналіз педагогічної теорії та практики цього часу засвідчив фактичну відсутність педагогічних праць, де б цілеспрямовано розглядалася особистість керівника закладу освіти. Такі обставини погіршувалися і тим, що проблеми теорії шкільного управління, а тим більше особистості керівника закладу освіти, не входили до кола наукових інтересів створених протягом 20-х рр. ХХ ст. численних педагогічних станцій. Отже, фахівців, які б займалися сутоуправлінськими проблемами, в Україні довгий час не було.

На стиль керівництва радянською школою та формування системи управлінських цінностей у післяжовтневий період вплинули вказівки Народного комісаріату освіти, теоретичні роботи ідеологів марксизму-ленінізму. У межах нової «революційної» ідеології протягом 1920-х рр. сформувалися обриси керівника нового типу, здатного «нести особисту відповідальність за суворо і точно визначену роботу чи частину роботи». Складовими його професійної поведінки визначено: «організаційне чуття», «практичну тверезість та вмільість», «тямущість та розпорядливість», «уміння розбиратися в людях, знаходити до них підхід, цінувати самостійність», «без шуму налагодити спільну роботу великої кількості людей», «дійти до суті», «знаходити помічників, їм допомогти... їх висунути... їхній досвід показати» тощо [142, с. 308].

Першу спробу розробити зміст діяльності керівника закладу освіти зробив Я. Н. Ряппо, який протягом багатьох років працював заступником наркомів освіти

України й одночасно головним редактором журналу «Шлях освіти». У його доповіді на пленумі Державного науково-методичного комітету та головного управління науки України в м. Києві (1926 р.) було визначено й науково обґрунтовано майже всі функції внутрішнього шкільного управління: цілепокладання, планування, організація, контроль і педагогічний аналіз. У контексті розгляду педагогом зазначених функцій побіжно висвітлювалися ділові й особистісні якості керівника закладу освіти [235–236].

Один з радянських фундаторів школознавства – М. М. Іорданський – спираючись на принципи зв'язку школи з життям, вніс новий зміст у поняття «організація школи», акцентував значення зв'язку школи з позашкільним оточенням, розкрив роль керівника закладу освіти в цьому процесі. Знання педагогіки та організаційно-практичне закріплення її досягнень в освітньому процесі на основі принципу зв'язку теорії з практикою М. М. Іорданський вважав однією з важливих умов успішного управління закладом освіти. Серед напрямів роботи керівника, окрім побутового облаштування роботи закладу освіти, він назвав такі аспекти управлінської діяльності, як інструктаж, контроль, експертизу [105].

Педагогічна думка в межах адміністративно-контролюючого підходу до управління освітою в цілому спрямовувалася на розробку підвалин «нового виховання» (Г. Ф. Гринько, О. С. Залужний, А. С. Макаренко, О. Ф. Музиченко, М. О. Скрипник, І. П. Соколянський, О. Я. Шумський) та частково – питань школознавства (М. О. Веселов, М. М. Іорданський, Д. С. Логінов, Я. Н. Ряппо). Висвітлення проблематики діяльності керівника закладу освіти набуло емпіричної спрямованості: більшість наукових праць було присвячено конкретним інструкціям для керівника в рамках освітнього процесу [107].

Своєрідним виключенням у зазначеному контексті були педагогічні праці А. С. Макаренка, який розглядав питання професійної поведінки керівника закладу освіти через призму його впливу на педагогічний колектив з метою перетворення його в могутній засіб виховання. Деонтологічними питаннями, піднятими педагогом у його творах, були: роль та значення діяльності керівника

в межах кожного з чотирьох етапів формування педагогічного колективу; формування та зміцнення демократичного стилю взаємин із педагогами; сутність авторитету і умови його досягнення керівником. Концептуальним портретом керівника закладу освіти виступала активна особа, стійка до труднощів, ініціативна, компетентна, наполеглива, дисциплінована, діловита, рішуча й охайна [149–153].

Важливою складовою деонтологічних поглядів А. С. Макаренка було обґрунтування ним категорії відповідальності як результату відповідної залежності між учасниками освітнього процесу, розкриття її зовнішнього прояву та внутрішньої суті через використання відповідного термінологічного поля: «відповідальна залежність», «сувора відповідальність», «переживання відповідальності», «загальна відповідальність», «принцип відповідальності», «гармонія відповідальних осіб», «почуття відповідальності перед колективом» тощо [153, с. 195].

Друга половина 1930-х рр. позначилася сталінською контрреформою освітньої галузі та спробами ЦК ВКП(б) зміцнити єдиноначальність у сфері освіти, що відобразилося у зміні назви керівної посади (з «завідувач школи» на «директор школи») та розширенні кола функцій. Професійна поведінка керівника закладу освіти мала відповідати загальним нормам радянської номенклатури, сформульованим Й. В. Сталіним («вміти реалізовувати директиви, їх розуміти, приймати, як свої рідні, проводити в життя») [200].

Така жорстка регламентація діяльності керівника закладу освіти суттєво зміцнилася протягом наступних років. Тенденцію до суворого контролю як провідної функції управління освітою було закріплено наказом народного комісара просвіти РСФСР № 1235 від 04.09.1939 р. «Об улучшении контроля за работой школ и учителей и о борьбе с фактами очковтирательства в оценке знаний учеников» [187]. Директивний стиль управління закріпив централізацію керівництва на всіх рівнях, зміцнив авторитарний стиль управління, встановив жорстку регламентацію діяльності керівників [248, с. 7].

Окрім того, офіційна ідеологія значно змінила спрямованість етико-

деонтологічних поглядів науковців. Зазначені обставини обумовили початок етапу стагнації управлінської деонтології (початок 1940-х – початок 1950-х рр.).

Характеризуючи зазначений період, М. П. Васильєва зазначає, що «згадка про деонтологічну проблематику завжди об'єктивно пов'язувалася з Дж. Бентамом і його теоретичними поглядами, що змушувало науку радянського періоду уникати такого «небезпечного сусідства» [29, с. 66–67].

В основі негативного ставлення більшовицьких чиновників до деонтології як до прикладної науки, неадекватного сприйняття частиною професійної групи науковців самого поняття «деонтологія», як стверджують В. М. Горшенев та І. В. Бенедик [51], лежали твори К. Маркса з критикою поглядів Дж. Бентама. Тому у визначення деонтології укладався виключно етичний зміст. Під деонтологією розумілося «вчення про найкращі засоби для досягнення благополуччя» [24, с. 363]. І надалі доля управлінської деонтології визначалася суттєвим впливом керівної ролі єдиної в країні партії (комуністичної), яка виявлялася в кожній сфері економічного і соціально-культурного життя радянського суспільства, відобразилася на змісті, методах та принципах управлінської діяльності керівників закладів освіти.

Науковці, які працювали в умовах утвердження тоталітарного режиму, сталінської системи цензури, змушені були писати праці на засадах марксистсько-ленінської ідеології, партійно-класового підходу [9]. Як зазначає В. А. Шестаков, сталінська система управління перебувала в мобілізаційному режимі, тобто на межі можливостей, та приводилася в дію почуттям страху. Адміністративна вертикаль поступово адаптовувалася до такого режиму роботи, виробляючи захисні механізми (узгодження рішень для «розмивання» відповідальності, уповільнення їх імплементації тощо) [293].

Тематиці наукових поглядів цього періоду притаманний лише побіжний розгляд її деонтологічних аспектів, зокрема: акцентування уваги на моральних якостях керівника закладу освіти (справедливе і чуйне ставлення до колег, цілеспрямованість та вимогливість до них (І. К. Новіков) [180, с. 10]; демонстрація керівником фундаментальних знань та міцної ідейної

переконаності (Є. Й. Перовський) [203, с. 3].

У 1946 р. до наукового знання повернувся термін «деонтологія». Вжитий онкологом М. М. Петровим у контексті медичної етики на позначення теорії правильного поєднання організаційних заходів, наукових знань і технічних прийомів з турботливим, милосердним ставленням до хворого для успіху його лікування, цей термін пізніше почав використовуватися в науках, що розглядають різні аспекти функціонування системи «людина-людина» [238]. Праця М. М. Петрова «Питання хірургічної деонтології» слугувала поштовхом до серйозної та всебічної теоретичної розробки багатьох проблем етики і деонтології.

Однак теорія деонтології як вчення про моральний обов'язок довгий час не розроблялася. За твердженням Г. М. Кертаєвої, «інкубаційний період» деонтології продовжувався довгі десятиліття, і зрештою її було визнано як важливий розділ наук, звернених до різних сфер соціальної практики: від медицини до спорту [114, с. 9].

Період кінця 1950-х рр. відзначився поворотом у розвитку управлінської деонтології. Зміну соціально-етичних пріоритетів у межах політичної «відлиги» в кінці 1950-х – на початку 1960-х рр. та подальшої консервації елементів і традицій «культового» періоду у 1970-х рр. було закріплено низкою документів (Закон СРСР «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР» (1958) [186], «Об утверждении Основ законодательства Союза ССР и союзных республик о народном образовании» (1973) [190], Закон УРСР «Про народну освіту» (1974) [217] та ін., в яких відобразилася зміна управлінської парадигми від авторитарної до демократичної. Це вимагало розробки нових підходів до керівництва середньою школою як фундаментальною ланкою системи радянської освіти.

Зокрема в Постанові ЦК КПРС та Ради Міністрів СРСР «О мерах дальнейшего улучшения работы средней общеобразовательной школы» (1966) [183] наголошувалося на підвищенні наукового рівня керівництва школами, зміцнення керівного корпусу висококваліфікованими фахівцями у зв'язку з

упровадженням загальнообов'язкової десятирічної освіти та розширенням мережі шкільних закладів. На недоліки морально-етичного характеру в управлінні закладом освіти акцентувалося в наказі Міністерства освіти УРСР «Об улучшении внутришкольного руководства и контроля в общеобразовательных школах» (1973) [175].

У 1978 р. Міністерством освіти було затверджено Кваліфікаційну характеристику директора школи. Як нормативний документ, вона офіційно закріпила перелік знань, що були обов'язковими для керівних працівників освіти: знання змісту постанов і рішень партії та уряду з питань народної освіти і комуністичного виховання молоді; наказів, інструкцій, розпоряджень та інших нормативних документів Міністерства освіти СРСР, міністерств освіти союзних республік щодо організації шкільної справи, вдосконалення загальної середньої освіти і комуністичного виховання молоді; знання педагогіки і педагогічної психології, основ економіки народної освіти, правил і норм охорони праці, техніки безпеки і протипожежного захисту, основ трудового законодавства. В якості кваліфікаційних вимог до кандидата на посаду директора школи висувалися: наявність вищої освіти та стаж педагогічної роботи не менше трьох років [189].

Зазначена вище характеристика містила у собі досить обмежене коло знань, опис будь-яких умінь та навичок керівника закладу освіти відсутній взагалі. Цю прогалину в описі вимог до керівника закладу освіти певною мірою компенсувала спеціальна література з питань управління освітою, в якій побіжно чи цілеспрямовано розглядалися питання особистості керівника, висувалися вимоги до його професійних знань та вмінь. У зазначеному контексті викликають інтерес посібники Є. С. Березняка [11–14], М. Г. Захарова [79], В. Ю. Кричевського [134–135], Ф. Г. Паначина [200], М. І. Кондакова та М. І. Соцердотова [233], В. П. Стрезикозіна [255], М. С. Сунцова [256] Р. Х. Шакурова [289–290], та ін.

Питання деонтологічної складової діяльності керівника закладу освіти вирішувалося через оволодіння ним «ленінським стилем управління», заснованим на «ленінських нормах партійного життя». Зазначимо, що питання сутності цього

стилю розглядалося як у межах етики, так і в межах школознавства. Узагальнений аналіз праць кінця 1950-х – 1991 рр. з питань управління школою (Є.С.Березняк [11–14], М. Г. Захаров [79], В. Ю. Кричевський [134–135], Ф. Г. Паначин [200], М. І. Кондаков та М. І. Соцердотов [233], В. П. Стрезикозін [255], М. С. Сунцов [256], Р. Х. Шакуров [289-290], Т. М. Шашло [291] та ін.) і професійної етики (А. М. Архангельський [4], Н. О. Головка [45-46], В. І. Добриніна та Ю.М.Смоленцев [68], В. І. Писаренко та І. Я. Писаренко [208], І. О. Синиця [242], В. М. Чернокозова та І. І. Чернокозов [285]) дав можливість сформулювати зміст складових «ленінського стилю управління» як сукупності складових управлінської поведінки керівника «радянського типу»:

1. Володіння кадровою марксистсько-ленінською теорією (засвоєння основ марксистсько-ленінської філософії, політичної економії, історії КПРС та наукового комунізму).

2. Розумне поєднання революційного розмаху, наукової прозорливості, широти поглядів, творчої ініціативи, пристрасі в роботі з високою комуністичною діловитістю, практичністю і реалізмом у повсякденних справах та вчинках.

3. Слідування нормам партійного життя та принципам партійного керівництва: вмільй підбір кадрів, перевірка й оцінка їх за практичними справами і морально-політичними якостями; дотримання колективного керівництва, поєданого з персональною відповідальністю; постійний контроль та перевірка виконання прийнятих рішень; критика і самокритика; ідейно-політична зрілість робітників, їхня партійність та непримиренність до ворожої партійної ідеології, моральна чистота кадрів.

4. Знання професії, що передбачає: високу організованість та самодисципліну праці; конкретність у роботі, попередження та викорінення «верхоглядності», «голоного просвітництва», зосередження зусиль на важливих ділянках праці.

5. Суворя, глибоко наукова організація праці: систематичність, раціональність, планомірність та ритмічність у роботі, відсутність як повільності, так і

штурмівщини, пунктуальність, оперативність, чіткість.

Лише половину із зазначених вище вмінь керівника закладу освіти можна віднести до сутопрофесійних; решта – данина комуністичній ідеології, без якої діяльність будь-якого керівника була не лише неможливою, а й неприпустимою. Висуваючи вимоги до керівників закладів освіти, радянські науковці називали їх «робітниками ідеологічного фронту», «пропагандистами», «вихователями кадрів народного господарства» [11–14; 134–135; 200; 233; 255; 256; 289–290; 291].

Разом із тим, у науковій та навчально-методичній літературі з питань управління освітою та особистості керівника закладу освіти висловлювалися цінні думки. Показовою в зазначеному контексті є управлінська діяльність та науково-педагогічна творчість В. О. Сухомлинського. Серед вимог, що висувалися до особистості керівника закладу освіти, педагог виокремлював моральність, інтелект, вольові якості, здатність бути прикладом для педагогічних працівників, знання об'єкту та предмету управлінської діяльності, досконале володіння наукою, майстерністю та мистецтвом навчання і виховання [258–260].

Деонтологічні погляди В. О. Сухомлинського містять у собі розкриття сутності категорій «соціальна відповідальність», яка має розумітися керівником, як особиста, персональна проблема; «професійний обов'язок» – як вищий ступінь духовного життя, на якому він «віддає себе служінню ідеалу»; «повинність» – як спонукальна сила поведінки людини. Педагог вважав, що поведінка керівника є професійною за умови, коли йому вдається стати господарем цієї поведінки, якщо він навчився орієнтуватися в будь-яких ситуаціях у залежності від уявлень про свої професійні обов'язки [258, с. 51].

Поступово до питань сутності та змісту нормативної поведінки керівника, його обов'язку і відповідальності починають звертатися і інші науковці. Так, М. І. Кондаков та М. І. Соцердотов [233], характеризуючи чинники успішної діяльності керівника закладу освіти, в якості необхідних складових його поведінки виділяли: вміння швидко орієнтуватися в обстановці, своєчасно виявляти й усувати недоліки в роботі, зразково організовувати перевірку виконання завдань.

У цілому період кінця 1950-х характеризувався збільшенням кількості публікацій, що містили опис професійної діяльності керівника закладу освіти, вимоги до його професійної поведінки та особливостей виконання ним професійного обов'язку. Характеризуючи цей період як етап формування окремих елементів управлінської культури керівника закладу освіти, Л. О. Наточий наголошує на важливому чиннику переосмислення управлінської діяльності: відбувався поступовий перехід від теорії управління школою, від «концепції впливу» до «концепції створення умов», що вплинуло на уявлення про особистість керівника закладу освіти, оптимальний стиль керівництва тощо [176].

О. О. Демідас називає цей час періодом революції в управлінні, яка розширила його сферу за межі економіки і промислових підприємств, що висунуло нові вимоги до керівників та їх управлінської діяльності. Необхідним стало теоретичне осмислення ролі та місця керівника в системі управління, особистість якого вчені розглядали з різних позицій [65, с. 128], що засвідчують захищені протягом 50-х років ХХ ст. дисертаційні роботи з питань управління школою та організації діяльності керівника закладу освіти (В. О. Сухомлинський – «Директор школи – керівник навчально-виховної роботи» (1954), Г. П. Катренко – «Контроль та керівництво завучем школи навчально-виховним процесом на уроці» (1958), З. С. Нечипорук – «Інспектування середньої школи» (1958) та ін.) [1].

Інтерес до дослідження етичних аспектів діяльності керівника закладу освіти, що виник у кінці 1950-х рр., зміцнився протягом 60–80-х рр. ХХ ст.: з'явилася низка праць, у змісті яких розкривалися питання формування культури керівника закладу освіти, необхідності створення моральної атмосфери в колективі.

Зокрема Р. Х. Шакуров, розглядаючи найбільш значущі етичні і професійні якості керівника закладу освіти, акцентував увагу на наступних: вміння дослухатися до критики, радитися, впливати на особистість через колектив, раціонально використовувати працю вчителів та їхній час, ділову спрямованість та педагогічну компетентність [289, с. 57].

Як засвідчив аналіз наукових праць з питань управління закладом освіти [79; 200; 233; 255; 256], особлива увага дослідників приділялася проблемі авторитету керівника, який вважався організаційно-політичною, науковою та моральною категорією. Оцінюючи особистість керівника закладу освіти як першого і головного автора власного авторитету, більшість науковців розглядали його в якості результуючої низки чинників: внутрішнього світу та зовнішнього образу, ступеня і методів впливу, середовища, в якому він працює та живе, цілей його діяльності. «Не пост, що він займає, і не підтримка керівництва, а його ставлення до справи визначає положення керівника, ставлення до нього підлеглих, – стверджував Ф. Г. Паначин. – Авторитетний керівник – це глибоко поважний член колективу, його душа і мозок, його вчитель та вихователь» [200].

Проблеми професійного обов'язку і відповідальності фахівця, вплив моралі на професійну поведінку стали предметом дослідження у межах різних галузей наукових знань: філософського (Л. В. Білецька [7]), Л. І. Грядунова [54], А. П. Дьяков [70], Г. М. Романюк [230]); психологічного (С. Ф. Анісімов [2], М. І. Бобнєва [20], Д. П. Котов [128], М. М. Крутов [136], К. Муздиваєв [171], О. Ф. Плахотний [209]), етичного (М. А. Головка [45–46], Е. Г. Федоренко [269] та ін.).

Сама ж деонтологія визначалася як вчення про належне, яке висвітлює проблеми обов'язку і моральної вимоги, форми вираження повинності, шляхом яких моральність виражає вимоги соціальних законів, приймає різні форми в приватній поведінці, загальних нормах і вимогах [271].

Наступна реформа загальноосвітньої школи (1984), що мала на меті не лише виведення середньої ланки освіти на новий якісний рівень, а і вдосконалення системи управління освітою, викликала необхідність розробки наукових основ управлінської діяльності на засадах демократизації та гуманізації управління освітою. Надання шкільним колективам більшої самостійності, децентралізація управління, створення рад шкіл – усі ці нововведення висували нові вимоги до діяльності керівника закладу освіти. У світлі реформи 1984 р. він розглядався як особистість, яка володіє новим управлінським мисленням, що передбачає

вироблення власної позиції, власної філософії управління [185].

«Временное положение о средней общеобразовательной школе СССР» (1989) [37] в якості основних засад життєдіяльності школи виголосило принципи самоврядування, гласності, демократії на основі місцевих соціально-економічних умов, національних традицій та регіональних особливостей. Виконанню задекларованих у новій нормативній базі завдань заважала невідповідність заявлених завдань умовам їх реального виконання.

Комплекс цих умов був надзвичайно широким: від існування різних рівнів реалізації реформи (проголошеного, заохочуваного і реального) до наявності психологічних бар'єрів у свідомості учасників освітнього процесу, причиною яких часто виступала недостатня професійна компетентність керівників шкіл, не завжди здатних грамотно мотивувати колег на виконання прийнятих управлінських рішень, невміння використати їхню ініціативу та творчий потенціал. За твердженням дослідника А. С. Красикова, за таких обставин існуючі підходи до розгляду особистості керівника закладу освіти, його управлінської поведінки було втрачено повністю [129, с. 22].

У цілому період 1917-1991 рр. характеризувався: зміною політичної і ідеологічної систем, структури управління і господарювання, формуванням нових суспільних відносин, що потягли за собою низку кардинальних змін у ставленні до керівника закладу освіти, обґрунтуванні його місії і функцій. У соціально-політичному аспекті зазначеному періоду притаманні такі ознаки, як:

– розбудова підвалин управління освітою на засадах панівної (більшовицької, комуністичної) ідеології з превалюванням провідної ролі партії, пошук оптимальних умов управління закладом освіти через ствердження принципу єдиноначальності та зміну функцій керівника закладу освіти;

– виникнення протягом 20-х – 30-х рр. ХХ ст. спроб обґрунтувати нормативну поведінку керівника закладу освіти, що з кінця 50-х рр. ХХ ст. зміцнилися через утвердження позицій професійної деонтології, офіційного визнання існуючих недоліків морально-етичного характеру в управлінні закладом освіти;

– пошук шляхів (кінець 1950-х – 1991 р.) забезпечення ефективного управління закладами освіти та інтенсивною розробкою проблем управління освітою, теоретичне осмислення ролі та місця керівника в системі управління; утвердження позицій професійної деонтології;

– вирішення питань деонтологічної складової діяльності керівника закладу освіти через формування його управлінської культури; обґрунтування проблем професійного обов'язку і відповідальності керівника закладу освіти, вплив моралі на професійну поведінку фахівця у межах різних галузей наукових знань.

Зазначене вище дозволяє стверджувати, що становлення управлінської деонтології протягом 1917-1991 рр. є соціально й економічно обумовленим процесом, який відображає соціально-історичний розвиток комплексу об'єктивних та суб'єктивних чинників, що обумовили її міждисциплінарну спрямованість.

1.4. Напрями розвитку управлінської деонтології в Україні в кінці XX – на початку XXI ст.

Принципово новий етап у розвитку управлінської деонтології почався з отриманням Україною самостійності та становленням на початку 1990-х років XX ст. магістратури за спеціальністю «Управління навчальним закладом». Потреба професійної підготовки керівників закладів освіти обумовлювалася комплексом чинників, серед яких найбільш вагомими постали: зміна і вдосконалення умов і характеру діяльності керівників; конкурентна боротьба між закладами освіти в умовах ринкових відносин; зміщення акцентів на партнерські, рівноправні, сталі відносини; відмова від декларативного спілкування та дріб'язкової опіки; оптимізація організаційно-управлінських структур та ін. [146].

Значній кількості наукових досліджень з проблем державного управління кінця XX – початку XXI ст. притаманна пильна увага до розробки етико-деонтологічної тематики. Вона набуває особливої ваги і значущості у зв'язку з необхідністю переосмислення світоглядних основ управління, що забезпечать

етико-аксіологічну контекстуальність кожного знання, залучення нових об'єктів і предметів дослідження (методологія діалогу, філософія управління, філософська рефлексія) [263, с. 4]; актуалізацією проблеми відповідальності й зміною етичних парадигм на засадах онтології, що розглядають питання про належне в побудові соціальних відносин і утворюють ціннісно-нормативне поле управлінської діяльності [72, с. 26].

У пряму залежність від етики управління науковцями ставиться проблема формування національної управлінської еліти [16; 18; 27–28 ; 36; 66; 67; 72; 73; 130; 132; 140; 232; 239; 240; 261]. Зокрема В. Г. Кремень, С. М. Пазиніч, О. С. Пономарьов вважають, що без належної морально-етичної культури така еліта неможлива в принципі [131, с. 371].

У зміцненні морально-етичного чинника управління вчені вбачають основну закономірність демократичного розвитку суспільства. Слушною є думка А. В. Тихонова, який зазначає, що управління, яке не виконує в суспільстві гуманістичної функції, перетворюється на маніпулювання людьми: на технологію досягнення будь-якої, зокрема аморальної та асоціальної мети [261, с. 127]. Управління не знаходиться поза моральними ідеалами і критеріями, що тільки і визначають соціальне призначення управління [18, с. 93], отже, обґрунтування фундаментального значення аксіології, етики і деонтології в управлінні освітою дає можливість відійти від традиційного адміністрування, заснованого на досягненні мети управління за будь-яку ціну, актуалізувати деонтологічну складову управлінської діяльності через реалізацію менеджером освіти на практиці категорій обов'язку, відповідальності, справедливості, авторитету.

Йдеться про переосмислення філософії управління закладом освіти на основі концептуальних ідей людиноцентризму (В. Г. Кремень) [130]. У їхньому контексті сучасними науковцями (В. П. Андрущенко, В. П. Бех, Г. В. Воронкова, Г. В. Єльнікова, В. В. Крижко, В. Г. Кремень, Л. П. Погребняк, І. М. Предборська, Л. М. Семененко та ін.) обґрунтовано перспективні парадигми управління закладом освіти: аксіологічну, синергетичну, саморегуляційну, антропологічну,

гуманістичну. Зміст зазначених парадигм представлено в таблиці 1.2.

Таблиця 1.2.

Сутнісна характеристика деонтологічної складової сучасних парадигм управління освітою (авторське напрацювання)

Назва парадигми, її розробники	Сутність парадигми	Деонтологічна складова парадигми
Аксіологічна (В.Г.Кремень, В. В. Крижко, І.О.Мамаєва, Л.М.Семененко) [130; 131; 132; 240]	Смисловий інструментарій: цінності, в яких представлено систему значень, принципів, норм, ідеалів, що регулюють взаємодію у сфері управління.	Створення гуманістично насиченого середовища професійної діяльності з відповідними професійними цінностями; продукування та розвиток моральних норм; напрацювання і розвиток способів емоційно-позитивної про-фесійної діяльності.
Синергетична (Ю.В.Бех, В.Г.Буданов, Г.В. Єльнікова) [18; 26; 74]	Розгляд закладу освіти як відкритої системи, здатної до самоорганізації й саморозвитку в умовах нелінійності, нестійкості, динамічної ієрархічності; процесу управління – як взаємовпливу, взаємоприспособування поведінки суб'єктів діяльності на діалогічній основі.	Формування патернів нового мислення, гнучких моделей поведінки, що допомагають менеджеру освіти змінювати поведінку в умовах флуктуації, здійснюючи її в межах правового поля.
Саморегуляційна (В. П. Бех) [18]	Визнання ціннісно-смислової детермінації поведінки особистості в соціумі світі, що обумовлює організаційну активність людини і реалізується шляхом формування суб'єкт-суб'єктних відносин.	Управління поведінкою особистості завдяки введенню її в поле нормативного (правового і морального) зовнішнього тиску як раціональних дій менеджера освіти.
Антропологічна (Г.В.Воронкова, О.О. Демідас) [36; 65]	Розгляд людини як центрального об'єкту управлінської діяльності, перетворення її природних здібностей та потенціалу на найважливіший складник освітнього менеджменту.	Спрямованість менеджера освіти на рефлексію діяльності й мислення, його націленість на вдосконалення та збереження природи закладу освіти, демонстрування стилю мислення і поведінки, що характеризуються відкритістю, ацентричністю, нелінійністю, неієрархічністю.
Гуманістична (В.Г.Воронкова) [36]	Пріоритетність гуманістичних цінностей в управлінні; розгляд гуманізму як «силового поля», що пронизує всі аспекти управлінської парадигми; визнання соціальної цінності людини, права на вільний і всебічний розвиток.	Піклування менеджера освіти про кожного підлеглого, реалізація в управлінській діяльності людського достоїнства особистості.

Контекстний аналіз сутності і змісту зазначених парадигм дав можливість виявити деонтологічну складову управлінської діяльності менеджера освіти в межах кожної з них.

Зазначені парадигми передбачають з'ясування ролі кожного з учасників управлінського процесу як системного цілого. У їхніх рамках долається бінарність двох протилежних моделей управління освітою: традиційної, заснованої на об'єктивному підході, орієнтованому на суспільство і державу, на пристосування, адаптацію та інтеграцію людини у соціальні структури і культуру, та інноваційної, що передбачає суб'єкт-суб'єктну управлінську взаємодію й орієнтацію на особистість, її емоційно комфортний індивідуальний саморозвиток та самореалізацію [107]. Отже, людиноцентризм, що є філософською основою управління сучасним закладом освіти, орієнтує його керівника на максимальне використання людських ресурсів з метою оптимального задоволення інтересів організації та гармонійного їх поєднання з інтересами працівників, побудову суб'єкт-суб'єктної системи взаємин, зміцнення морально-етичних аспектів управління, посилення персональної відповідальності менеджера освіти за прийняті рішення.

Зазначені ідеї створили сприятливий ґрунт для розробки етико-деонтологічної проблематики управління освітою. Пошуки науковців у цій сфері відбувалися на фоні стрімкого розвитку та утвердження професійної етики і галузевих деонтологій: юридичної (О. М. Бандурка та О. Ф. Скакун [5], В. М. Горшенєв та І. В. Бенедик [49], С. Д. Гусарєв та О. Д. Тихомиров [57], С. С. Сливка [243], Г. О. Цирфа [281], О. В. Шмоткін [295]); медичної (О. С. Бильченко [19]; О. М. Ковальова, Н. А. Сафаргаліна-Корнілова та Н. М. Герасмимчук [118]); поліцейської (Є. О. Гіда [42], В. М. Кукушин [137–138]); екологічної (А. В. Матвійчук [158]); педагогічної (М. П. Васильєва [29], Г. П. Васянович [33], Б. М. Жебровський [78], К. М. Кертаєва [114–115], Ю. О. Кусий [139], К. М. Левітан [141], Л. Л. Хоружа [278]); психологічної (О. К. Веселова [34], Т. А. Колтунович [122], Ю. П. Никоненко [179], Н. А. Еверт [296]); деонтології соціальної роботи (Ж. В. Бойко [21], Н. П. Махова та В. О. Філатов [160]), Г. П. Медведєва [161], Р. В. Овчарова [182]).

Результати аналізу значного масиву наукових розвідок у сфері управління закладом освіти [5; 16; 18; 22–23; 27; 36; 50; 58–59; 65; 125; 131–132; 193; 197–

198; 305 та ін.] дозволили визначити систему положень, що склали детермінаційну основу розробки теоретико-методологічних основ управлінської деонтології в кінці ХХ – на початку ХХІ ст.:

1. Професійна діяльність керівника закладу освіти являє собою професійний феномен, що може бути досліджено виключно на міждисциплінарному рівні; вона є провідним заняттям, що вимагає спеціальних знань, умінь, особливих особистісних професійно значущих якостей і без цієї діяльності існування і розвиток закладу освіти неможливі.

2. Системоутворювальним чинником професійної діяльності є людина, яка вступає в систему ціннісної, владної, правової, управлінської, фінансово-економічної, міжособистісної, педагогічної взаємодії. Пріоритетним у професійній діяльності керівника закладу освіти є його ціннісне ставлення до системи «влада – людина», оскільки від її якості, змісту і ступеня актуальності залежать інші професійні взаємовідносини.

3. Сутнісними характеристиками діяльності керівника є категорії «влада» та «ціннісні орієнтири». Ціннісно-смісловий вплив керівника закладу освіти реалізується через деонтологічні цінності і норми у сфері управління, що обумовлюють продукування нових ціннісних смислів і використання їх у якості інструменту управління власною поведінкою.

4. Ціннісним орієнтиром носія влади, яким виступає керівник закладу освіти, є його професійний обов'язок як регулятор, що надає певного морального, правового та філософського забарвлення відносинам влади.

5. Керівник закладу освіти в професійній діяльності реалізує владу, засновану, з одного боку на правових, прийнятих у державі нормах, з іншого – на власних моральних, вольових, інтелектуальних якостях, що актуалізує деонтологічну складову його професійної поведінки.

Комплекс зазначених положень актуалізує виокремлення, систематизацію, узагальнення і подальшу розробку теорії управлінської деонтології, що з початку ХХІ ст. перебуває на стадії формального визнання.

Термін «управлінська деонтологія» з'явився в науковому обігу в 1999 р.

після публікації роботи І. І. Смагіна «Управлінська деонтологія як аспект адміністративної реформи» [245]. У його дисертації «Інтегративна ідеологія та її роль у системі адміністративного реформування» (2002) [244], наукових статтях [244–247] управлінську деонтологію охарактеризовано як окрему галузь наукового знання; визначено джерела управлінських деонтологічних норм, якими є теорія професійної етики, професійно-етичні кодекси, професійна присяга (обітниця); акцентовано увагу на ролі та значенні управлінської деонтології як свідомісного запобіжника між ідеологією корпоративною та інтегративною в державному управлінні.

Значущими для нашого дослідження є висновки І. І. Смагіна про безпосередній зв'язок між поняттями «управлінська деонтологія» та «професіоналізм керівника». Науковець вважає, що нормативність деонтології полягає у виробленні професіоналом для себе особистих норм, що формуються під впливом професійної спрямованості, психологічних, моральних та ідеологічних чинників та мають індивідуальний характер. Моральний самоконтроль, який полягає у здатності самостійно регулювати та спрямовувати свою поведінку, залежить від вимогливості професіонала до себе, самокритичності, а також рівня свідомості, духовного розвитку та моральної культури особистості [245, с. 70].

Науковець акцентує увагу на необхідності забезпечення розвитку управлінської деонтології як нової галузі наукового знання та відповідної навчальної дисципліни з метою протидії негативним проявам корпоративної управлінської свідомості [240, с. 19]. Проте обґрунтування управлінської деонтології на методологічному і теоретичному рівнях не стало домінантним у його дослідженнях. Управлінська деонтологія розглядається науковцем у контексті визначення її ролі та місця в розробці ідеологічних засад реформування державного управління в Україні.

У процесі аналізу актуальних вітчизняних та зарубіжних наукових праць кінця ХХ – початку ХХІ ст. нами виявлено незначну кількість фундаментальних робіт, які б цілеспрямовано охоплювали широке коло проблем управлінської

деонтології. Натомість зазначимо суттєве зростання інтересу вітчизняних науковців до деонтологічної проблематики сучасного управління, що розглядається у межах споріднених галузей наукового знання.

Нами визначено напрями розвитку управлінської деонтології в кінці ХХ – на початку ХХІ ст., що їх викладено нижче.

Перший напрям полягає в обґрунтуванні проблематики управлінської деонтології у площині управлінської культури. Зокрема, сутність та зміст професійної поведінки керівника, що є предметом розгляду деонтології, висвітлюється науковцями в контексті управлінської культури в якості її складової (Л. В. Васильченко [31–32], А. В. Губа [55], С. В. Королюк [125], М. І. Якібчук [302], О. М. Ярковий [304]); її соціальної категорії (В. І. Свистун, М. А. Кришталь, В. М. Король, В. В. Ягупов) [301]. Поведінкові стереотипи і регламентована поведінка, групові норми та домінуючі цінності розглядаються науковцями як структурні елементи управлінської культури, що актуалізує використання нормативного підходу до її обґрунтування.

Відповідно до зазначеного підходу, управлінська культура визначається дослідниками, як:

- сукупність норм, принципів, цінностей, поведінкових стандартів, якими керується менеджер організації в процесі управлінської діяльності [140];
- відповідність керівника вимогам, що ставляться до управлінської діяльності і до особистісних якостей керівника, зумовлених нормами й принципами моралі, етики, естетики і права [223];
- сукупність норм, правил, звичаїв і традицій, які підтримуються суб'єктом організаційної влади і задають загальні рамки поведінки працівників, узгоджуються зі стратегією організації [110].

У контексті наведених вище визначень управлінської культури важливого значення набуло культурологічне обґрунтування поняття «норма поведінки», яка являє собою категорію управлінської деонтології. Науковці акцентують увагу на тому, що саме норма як певний алгоритм поведінки керівника (припустима, бажана або обов'язкова в конкретній управлінській ситуації) формує прийнятий

суспільством комплекс уявлень про відповідний стан управлінської культури. У свою чергу управлінська культура не лише формує комплекс вимог до керівника закладу освіти, а й перетворює його на генератора нормотворення в управлінській діяльності, оскільки його поведінка сприймається підлеглими як взірцева, еталонна. Дослідники наполягають на універсальності управлінської культури, що розглядається як фундамент конструкту професійної поведінки керівника будь-якого рівня [40; 72; 155–156; 301].

Тенденція до розгляду управлінської культури в межах нормативного підходу чітко окреслила в ній деонтологічний аспект, що призвело до упровадження у науковий обіг поняття «деонтологічна культура». Її дослідники (Л. В. Васильченко [31–32], А. В. Губа [55], С. П. Іванова [100], Г. А. Караханова [110], Л. В. Переймибіда [201], О. В. Уваркіна [264], С. С. Хлєстова [277], І. О. Шеплякова [294] та ін.) розглядають деонтологічну культуру фахівця як інтегроване особистісне утворення, що формується в процесі оволодіння професійною діяльністю та набуття необхідних професійно значущих якостей на основі привласнення певної системи цінностей, і виявляється у належній (відповідній суспільним очікуванням) професійній поведінці. Такі цінності, що теоретично обґрунтовуються у межах деонтології, набувають характеру деонтологічних категорій, складають змістову основу деонтологічної культури і просичують собою усі її компоненти (когнітивний, аксіологічний, мотиваційний, особистісно-рефлексивний, поведінковий).

У дефінітивне поле деонтологічної культури дослідники вводять поняття «деонтологічна компетентність», «деонтологічна готовність», «деонтологічна вимогливість», «деонтологічні принципи», «деонтологічні цінності» [3; 29; 30; 110; 121; 213].

Іншим провідним напрямом розвитку теорії управлінської деонтології в кінці ХХ – на початку ХХІ ст. є «деонтологізація» управління, в межах якої вітчизняними і зарубіжними науковцями розглядається широкий спектр проблем, що прямо чи опосередковано стосуються питань управлінської деонтології: обґрунтовано механізм ціннісно-сміслової детермінації управління

зкладом освіти (В. П. Бех [16], В. В. Крижко та Мамаєва І. О. [132], Л. М. Семененко [240] та ін.); викладено деонтологічні вимоги до керівника закладу освіти (О. І. Бондарчук [22–23], Л. В. Васильєнчко [31–32], А. М. Гаврилюк [39], С. В. Королюк [125], Т. М. Пікож [205], М. І. Пірен [206] та ін.), розкрито сутність його професійного обов'язку і відповідальності (О. О. Демідас [65], О. І. Мармаза [155–156], М. В. Савчин [237], Т. С. Троїцька [262–263] та ін.)

В обґрунтуванні теоретичних засад управлінської деонтології важливу роль відіграють наукові доробки з проблем етики державних службовців та менеджерів, зокрема праці Т. Б. Гриценка [71], А. О. Кузнецова, Н. В. Левченко, С. В. Прживари [72], Ю. І. Палехи [201], О. Г. Романовського [229], М. І. Рудакевич [232], Т. К. Чмут, Г. Л. Чайки [287], В. П. Шейнова [292] та ін.

З позицій управлінської діяльності зазначеними вище науковцями проаналізовано зміст понять «авторитет», «честь», «гідність», «професійний обов'язок», «справедливість», «відповідальність», що є категоріями управлінської деонтології; детально розкрито норми поведінки керівника.

Значущими для нашого дослідження є обґрунтування ділової етики, в межах якої розглядаються питання взаємовідносин між корпоративною і універсальною етикою; проблема соціальної відповідальності; питання застосування загальних етичних принципів до конкретних ситуацій прийняття управлінських рішень, способів підвищення етичного рівня організації тощо.

У розвитку управлінської деонтології фундаментального значення набуває обґрунтування окремого напрямку ділової етики – етики деонтологічної, що базується на понятті справедливості й прав людини. Ми послуговуємося висновками її дослідників щодо сутності обов'язку як здатності особистості діяти морально правильно незалежно від наслідків своїх дій, відповідальності – як атрибуту людини, невіддільної від неї, а також результатами аналізу теорії «відповідальної етики» у контексті організації та здійснення управлінської діяльності.

Зазначимо, що значний вплив на розвиток вітчизняних деонтологічних ідей

у сфері управління справили праці зарубіжних філософів та менеджерів Р. Т. Де Джорджа [61–62], П. Ф. Друкера [69], Л. В. Карташової, Т. В. Никонової та Т. О. Соломанидіної [112], Дж. Моула [170], Д. Дж. Фритцше [275] та ін.

Зокрема, сучасна деонтологічна етика використовує:

– сукупність принципів ділової етики, сформульованих Л. Хосмером і вдосконалених А. Я. Кібановим, Д. К. Захаровим і В. Г. Коноваловою, що передбачають недопущення у рамках службових відносин і посадового положення вчинків, яких би ви не бажали мати стосовно себе; максимальну довіру до людей; право на свободу службової поведінки; відповідальність у володінні повноваженнями; справедливість при наданні прав, привілеїв і пільг; забезпечення максимуму прогресу дій етичними засобами; сталість (постійність, системність) етичного впливу на підлеглих [116; 307];

– основні положення теорії справедливості, сформульовані Дж. Ролзом, у відповідності до яких діяльність керівника має підпорядковуватися принципам справедливості й диференціації, рівності можливостей [226];

– обґрунтований Р. Рорті принцип практичної користі як критерію моральності [35; 231] тощо.

Ще одним напрямом розвитку теорії професійної деонтології в кінці ХХ – на початку ХХІ ст. є зростання інтересу вітчизняних науковців до проблем етичної та деонтологічної підготовки фахівців. Зокрема, О. М. Бандурка та О. Ф. Скакун [5] у підручнику з юридичної деонтології вперше сформулювали завдання деонтологічної підготовки юристів. Цією ж проблемою опікуються С. Д. Гусарєв, О. Д. Тихомиров [57], яким належить обґрунтування діяльнісного підходу до деонтологічної підготовки фахівців. І. І. Смагін, розглядаючи проблему нелінійного управління сферою освіти, передбачає можливість визначити «точки збурення» в полі управлінської свідомості керівника на етапах його підготовки та перепідготовки, якими є професійна деонтологія та професійна ідеологія управлінця [245, с. 77].

Проблеми деонтологічної підготовки фахівців у системі неперервної освіти піднімають В. Ю. Артемов [3], М. П. Васильєва [29], Ю. П. Никоненко [179],

Г. П. Поляквва [213], І. Й. Старовойт [248], К. В. Стецюк [254], С. С. Хлестова [277], Л. Л. Хоружа [278] та ін.

Однак у площині професійної підготовки менеджера освіти зазначена проблема висвітлюється побіжно. Причину цього вбачаємо в розрізненості деонтологічних знань, що розглядаються у площинах культури і ділової етики, відсутності систематизованих, структурованих знань у межах теорії управлінської деонтології.

Зазначене вище дозволяє стверджувати, що проблема оформлення статусу управлінської деонтології у системі наукового знання пов'язана з нагальною потребою їх виділення з площини суміжних наук в окреме проблемне поле, систематизації й узагальнення деонтологічних знань у сфері управління освітою.

1.5. Науково-педагогічний дискурс проблеми управлінської деонтології

Використання терміну «деонтологія» у багатьох галузях наукового знання зумовило існування в словниках певного спектра його тлумачень, незважаючи на те, що більшість із них визначають походження означеного поняття від «грец. δέοντος (deon) – обов'язок (необхідне) і λόγος (logos) – вчення, слово» [272].

У «Філософському словнику» за ред. І. Т. Фролова дано визначення деонтології як розділу етичної теорії, «в якій розглядаються проблеми обов'язку, моральних вимог та нормативів і взагалі належного як специфічної для моральності форми виявлення соціальної необхідності» [276, с. 112]. У короткому критеріологічному словнику Г. Мир дано визначення деонтології як «усіченої» етики поведінки, моралі суворо замкненого суспільства, що диктує його членам чіткі правила поведінки у вигляді законів та інструкцій, а також прийнятих дозвільних і заборонних дій [164]. «Новітній філософський словник» висвітлює означений термін як «концепцію, розділ етичної теорії, в якому розглядаються питання, пов'язані з поняттям обов'язку» [181].

Об'єднуючим компонентом наведених визначень є вимога належного виконання особистістю обов'язку, відповідність її поведінки ustalеним моральним нормам. Таке розуміння деонтології актуалізує розробку проблем

громадянської та професійної поведінки особистості. Поступово соціальні потреби в узгодженні поведінки і діяльності представників професійних груп зі специфічними нормами професійного обов'язку і належної поведінки у сфері конкретної праці обумовили формування професійної деонтології. Однак її місце в сучасній системі наукового знання ще остаточно не визначене, про що свідчить аналіз наукових праць вітчизняних та зарубіжних дослідників.

Професійна деонтологія визначається науковцями як:

– система етичних знань про моральні, професійні та юридичні обов'язки і правила поведінки фахівців по відношенню до людини, що знаходяться у сфері виробничих і соціальних стосунків цих фахівців (Ю. О. Кусий) [139, с. 7];

– розділ етики, що розглядає проблеми обов'язку, сферу належного, всі форми моральних вимог та їхнє співвідношення (С. У. Гончаренко, І. Т. Фролов) [49; 276];

– наука про професійну поведінку (Г. М. Кертаєва, М. Г. Комлев) [114; 124];

– прикладний розділ професійної етики, що розглядає проблеми професійного обов'язку, вимог, нормативів повинності і належної поведінки в системах відносин: професіонал-фахівець і об'єкт його діяльності, фахівець і суспільство, фахівець і громадяни, фахівець і його ставлення до самого себе (М. П. Васильєва) [29, с. 80];

– компетентність, терпимість по відношенню до інших людей та їхніх ідей, моральна відповідальність за прийняті рішення (Г. М. Кертаєва, Л. В. Чумак) [114, с. 21; 288 с. 403].

Так само не існує єдиного визначення деонтології в контексті конкретної професійної галузі. Зокрема юридична деонтологія визначається науковцями як:

– наука про внутрішній імператив службового обов'язку, який створює передумови та мотиви вибору юристом норм поведінки у практичній діяльності, про формування власних норм для кожної ситуації зокрема (С. С. Сливка) [243];

– галузь юридичної науки, що узагальнює систему знань про мудрість спілкування та мистецтво прийняття правильного рішення в юридичній практиці,

тобто науку про пошук атмосфери досягнення необхідного, істинного результату у спілкуванні юриста як з колегами, так і з тими, кому він надає свої професійні послуги та кого повинен обслуговувати правовими засобами в процесі реалізації ними свого правового статусу (В. М. Горшеньов, І. В. Бенедик) [49];

– система загальних знань про юридичні науки та юридичну практику, вимоги до професійних і особистих якостей юриста, про формування цих якостей (О. В. Шмоткін) [295];

– наука про застосування загальних норм моралі у специфічних умовах діяльності юристів-професіоналів (О. Ф. Скакун, М. К. Подберезський) [241];

– частина правознавства, яка інтегрує принципи правового і морального регулювання професійної юридичної діяльності, з акцентом на службовий обов'язок юриста, з урахуванням специфіки конкретної юридичної спеціальності, практична реалізація якої вимагає об'єктивно належного рівня знань, умінь і навичок професіонала, людини, громадянина (Г. О. Цирфа) [281].

Характерною особливістю визначень професійної деонтології у сфері юриспруденції є заперечення науковцями її належності до етики: деонтологія розглядається або як самостійна наука, або як галузь юридичної науки.

Медична деонтологія визначається науковцями як: вчення про обов'язок лікаря, медичного персоналу (П. С. Назар, Ю. Г. Віленський, О. А. Грандо) [173]; наука про належне виконання професійних обов'язків медичними працівниками (В. І. Чебан) [289]; сукупність етичних норм виконання медпрацівниками своїх професійних обов'язків (І. Д. Спіріна, І. С. Вітенко) [162].

О. М. Ковальова, Н. А. Сафаргаліна-Корнілова, Н. М. Герасимчук, розглядаючи сутність медичної деонтології, вважають її суміжною з етикою і медициною дисципліною, галуззю медичної етики, що має свою специфіку; вченням про моральний обов'язок, етичні обов'язки і норми поведінки медичного персоналу, що забезпечують оптимальну якість та результативність його роботи з відновлення і збереження здоров'я людей [118, с. 6].

Науковці, які висвітлюють проблеми педагогічної деонтології, так само не є одностайними у визначенні її статусу. Г. М. Кертаєва [114–115], К. М. Левитан

[141], І. Й. Старовойт [253] тяжіють до її розгляду як науки про професійну поведінку педагогічного працівника, комплекс етичних, правових принципів і правил педагога, що відповідають чесному, добропорядному виконанню ним свого професійного обов'язку. Н. О. Еверт визначає педагогічну деонтологію як учення про педагогічну етику й естетику, педагогічний обов'язок і моральність [296, с. 31]. Як складову педагогіки педагогічну деонтологію розглядає М. П. Васильєва [29, с. 88] та М. М. Фіцула [274].

Аналізуючи проблеми деонтологічної підготовки педагогів-дефектологів, І. О. Філатова дійшла висновку, що деонтологія у спеціальній педагогіці є нічим іншим, як складовою професійної деонтології, що вивчає проблеми професійного обов'язку та нормативної поведінки педагога-дефектолога в різних системах корекційно-педагогічної взаємодії [270].

На міждисциплінарному змісті професійної деонтології акцентують увагу О. Д. Мінаков та Н. А. Фадюшина, які зазначають, що для чіткого визначення поняття деонтології недостатньо розглянути категорії «етика», «мораль» та «людяність» [163, с. 19]. З огляду на міждисциплінарність, поняття «деонтологія» розуміється І. Й. Старовойт як «жива онтологія, онтологія в дії: з почуття обов'язку, його ступеню, впливають певні особисті норми, що характеризуються високою якістю» [253, с. 310].

З огляду на невизначеність статусу професійної деонтології у системі наукових знань виникає необхідність її обґрунтування, яке здійснене нами із застосуванням комплексу методологічних підходів: міждисциплінарного, історичного, системного, порівняльного.

Історичний підхід дав можливість визначити генезу виникнення та становлення деонтологічної теорії та практики, здійснити генезо-історичний аналіз перебігу її розвитку, що дало можливість обґрунтувати її джерела і теоретичну основу. Міждисциплінарний підхід забезпечив осмислення сутності професійної деонтології, аналіз її структури і змісту не тільки в межах деонтології як науки, а у межах наукових галузей, де вона є актуальною (медицина, педагогіка, психологія, юриспруденція, журналістика, екологія

тощо), виявити змістові, логічні, функціональні зв'язки між ними, розкрити синтез суміжного наукового знання. Системний підхід дав можливість обґрунтувати професійну деонтологію як систему, що містить у собі структурні компоненти, притаманні кожній науці, отже, забезпечив формування відповідного адекватного розуміння суті професійної деонтології. Порівняльний підхід дозволив здійснити аналіз структурних компонентів професійної деонтології та професійної етики, з'ясувати їх спільні та відмінні риси з метою здійснення об'єктивних висновків щодо єдності чи самостійності зазначених наук.

Застосування комплексу зазначених вище методологічних підходів дозволило зробити наступні висновки.

Професійна деонтологія має всі ознаки науки: вона являє собою систему достовірних, найбільш суттєвих знань; є галуззю людської діяльності, складним соціальним інститутом, що сформувався у процесі розподілу праці; має свій об'єкт (професійна діяльність) та предмет (поведінка фахівця в межах його професійної діяльності, що має відповідати системі принципів, норм, вимог управлінської моралі).

Принциповим питанням визначення професійної деонтології як окремої науки є розкриття її зв'язків з етикою, зокрема професійною. На основі аналізу наукових праць із проблем професійної етики і деонтології [25; 29; 30; 33; 41; 51; 57; 114–115; 137; 141; 158; 179; 222; 243; 288; 296] нами складено порівняльну таблицю (табл. 1.3), що відображає сутнісні характеристики й сферу вивчення зазначених вище наук.

Таблиця 1.3

Порівняльна характеристика професійної етики і професійної деонтології

(авторське напрацювання)

Професійна етика	Професійна деонтологія
Відображає духовний аспект професійної діяльності, що розкривається в загальних положеннях етики як науки про мораль, яка об'єктивно детермінована і виступає необ-	Відображає практичний аспект професійної діяльності через конкретні моральні вимоги до представників визначеної професії у ситуаціях зміни субординації моральних

Продовження табл. 1.3.

хідною умовою самоорганізації суспільних індивідів.	вимог.
Не створює норми, принципи та правила поведінки людини, а лише їх вивчає, теоретично узагальнює, систематизує та обґрунтовує, тому етичні положення виступають як ідеальне відображення моральності, а не її практичне втілення.	Вибудовує чіткі морально-етичні орієнтири імперативного характеру щодо реалізації професійного обов'язку.
Сфера вивчення: формування моральних норм, цінностей, вимог до професійної діяльності.	Сфера вивчення: усвідомлення працівником морально-етичних вимог професійної діяльності і реалізація їх на практиці.
Базується на тривалому процесі формування моральних цінностей.	Базується на порівняно швидкому засвоєнні правил професійної поведінки.
Не охоплює всі аспекти належної поведінки, дає лише загальні рекомендації.	Охоплює практично всі аспекти належної поведінки, є універсальною та предметною.
Етичні норми здебільшого мають декларативний (загальнообов'язковий державно-професійний) характер.	Деонтологічні норми мають індивідуальний характер.

З огляду на зазначене, професійну деонтологію некоректно розглядати виключно як складову частину професійної етики. Принципова відмінність між етикою та деонтологією полягає у ставленні до основної цінності: в етиці – це мораль, в межах деонтології – обов'язок. Джерелом професійної деонтології є не лише професійна мораль, яка одночасно виступає джерелом професійної етики, а і право, яке відображає вимоги держави до представника певної професії. Окрім того, змістове поле професійної деонтології є міждисциплінарним та аналізується у межах окремої взаємодії деонтології й галузевих наук (юриспруденції, журналістики, медицини, екології, психології, педагогіки тощо).

Зазначені висновки, а також результати аналізу праць вітчизняних та зарубіжних науковців [25; 29; 30; 33; 41; 51; 57; 114–115; 137; 141; 158; 179; 222; 243; 288; 296] з проблем професійної деонтології є наріжними в обґрунтуванні статусу управлінської деонтології в системі наукового знання, що базується на наступних положеннях:

1. Формування управлінської деонтології обумовлюють соціальні потреби в узгодженні професійної поведінки і діяльності керівників закладів освіти з морально-правовими вимогами професійного обов'язку і нормативної поведінки у сфері управління освітою.

2. Історично деонтологічна тематика у площині проблеми управління освітою розглядалася не в контекстуальному полі етики, а в межах педагогіки, школознавства і теорії управління закладом освіти, що відображали специфіку поглядів на керівника закладу освіти протягом різних історичних періодів, тому управлінська деонтологія не може розглядатися виключно як галузь професійної етики.

3. Джерелом управлінської деонтології є професійна мораль, що виступає внутрішнім імперативом поведінки керівника закладу освіти, та право, яке є зовнішнім імперативом і реалізується через нормативно-правову базу діяльності закладу освіти в цілому та його керівника як посадової особи зокрема.

4. Сутнісно-визначальні характеристики категоріального апарату управлінської деонтології (честь, гідність, авторитет, обов'язок, відповідальність, норма, нормативна поведінка тощо) розглядаються в межах міждисциплінарного підходу (психологія, етика, аксіологія, соціологія), який забезпечує найбільш повне відображення морального контексту реалізації функцій управління закладом освіти.

Схематично міждисциплінарні звязки управлінської деонтології відображено на рис. 1.1.

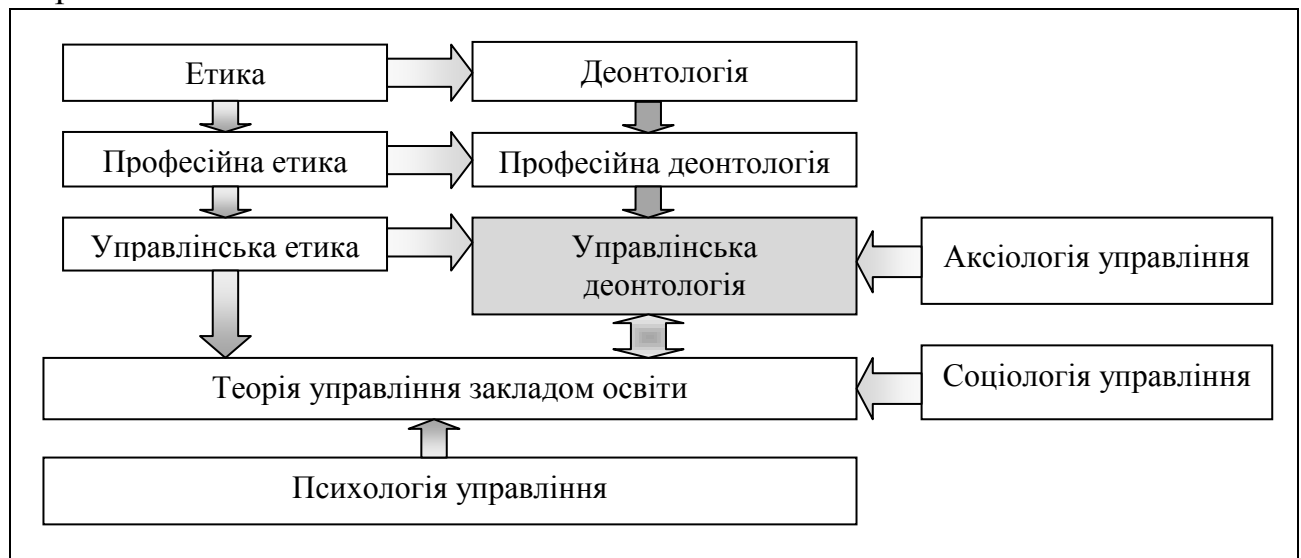


Рис. 1.1. Міждисциплінарні зв'язки управлінської деонтології

З огляду на зазначене, управлінську деонтологію слід розглядати як складову професійної деонтології, що вивчає проблеми формування морально-етичних

норм поведінки і професійного обов'язку менеджерів освіти у процесі реалізації управлінських функцій.

Окремим питанням визначення статусу управлінської деонтології є обґрунтування її категоріального апарату. З цією метою нами проаналізовано актуальні праці вітчизняних та зарубіжних науковців, у яких визначено категорії професійної деонтології, складовою якої є управлінська деонтологія.

Як основні поняття найбільш близької до управлінської – педагогічної деонтології Г. М. Кертаєва називає категорії «деонтологічна вимога», «деонтологічний інтуїтивізм», «деонтична модальність», «деонтична логіка», «деонтична необхідність», «деонтологічні взаємини», «деонтологічна готовність», «деонтологічне мислення», «деонтологічний потенціал», «деонтологічна свідомість», «деонтологічне кредо» тощо [114, с. 57-59]. Вітчизняні науковці (М. П. Васильєва [29], Л. Л. Хоружа [278]) основними поняттями педагогічної деонтології вважають обов'язок, честь, справедливість, совість, авторитет, любов до дітей.

Дослідники, які розглядають проблеми юридичної [5; 57; 243; 281; 295] та медичної [19; 118; 173] деонтології, в якості категорій використовують в основному етичні поняття, що відображають загальні моральні основи особистості, визначають принципи внутрішнього змісту індивідуальної моральної свідомості, однак їх значущість та перелік дещо відрізняється (юридична деонтологія: «обов'язок», «відповідальність», «справедливість», «честь», «гідність», «репутація»; медична деонтологія: «обов'язок», «честь», «гідність», «милосердя», «відповідальність»). Значно відрізняється від них категоріальний апарат психологічної деонтології, що містить у собі поняття «моральний вибір», «моральна надійність», «моральна відповідальність» [34]. Ключовими категоріями в екологічній деонтології визначено «екологічні знання», «норму» та «обов'язок» [158].

Така варіативність категоріального апарату професійної деонтології пояснюється особливостями окремої професійної діяльності та специфікою деонтологічної суб'єкт-суб'єктної взаємодії в її межах. Ми вважаємо, що

основними категоріями управлінської деонтології є «обов'язок», «норма», «відповідальність», «справедливість», «авторитет», оскільки саме ці поняття відображають найбільшою мірою сутність нормативної поведінки менеджера освіти.

Змістове наповнення зазначених вище категорій управлінської деонтології представлено в таблиці 1.4.

Таблиця 1.4

Категорії управлінської деонтології (авторське напрацювання)

Сутність категорії	Джерело
Обов'язок	
Внутрішня моральна необхідність виконання об'єктивно існуючих суспільних зобов'язань, необхідність визначеної лінії поведінки, що диктується потребами суспільства.	М.П.Васильєва [29, с. 37]
Сукупність суспільних вимог, що виконуються свідомо, не за примусом, а згідно особистісних переконань та покликань.	Г.П.Васянович [33, с. 118]
Характеристика перетворення моральних вимог до професії на особистісну мету.	Л.Л.Хоружа [278, с. 39]
Свідома спонука на виконання морально необхідного.	В.С.Мовчан [168, с. 351]
Перетворення вимоги моральності, що однаковою мірою стосується всіх людей, на особисте завдання кожної конкретної особи.	Г.М.Кертаєва [114, с. 58]
Усвідомлення особою безумовної необхідності виконання того, що заповідає моральний ідеал, що витікає з морального ідеалу.	Смагін І.І. [245, с. 67]
Те, чого треба беззастережно дотримуватися, що слід безвідмовно виконувати відповідно до вимог суспільства або виходячи з власного	Глумачний словник української мови [220]
Виступаюче внутрішнє переживання примусу чинити відповідно до потреб, що виходять з етичних цінностей, і будувати своє буття у відповідності до цих вимог.	Філософський енциклопедичний словник [272]
Узагальнений висновок: у межах управлінської деонтології професійний обов'язок являє собою сукупність моральних принципів поведінки керівника, що є основою усвідомленого виконання ним належних професійних дій.	
Норма	
Загальні правила поведінки людей у суспільстві, є проявом їх свідомої вольової діяльності та забезпечуються різними засобами соціального та державного впливу.	В. М. Кириченко, О. М. Куракін [117, с. 122]
Сукупність формальних і неформальних вимог, що висуваються організацією до своїх членів і визнаються їх більшістю.	Г.В.Дворецька [60, с. 206]
Правила поведінки, очікування, стандарти, що регулюють поведінку людей, громадське життя відповідно до цінностей певної культури та зміцнюють стабільність і єдність суспільства.	Е.В.Гадевоян [252]
Принципи схваленої поведінки, прийняті групові чи суспільні норми взаємодії людей у ситуаціях досягнення цілі; специфічний соціальний контекст для реалізації принципу соціально-етичної регуляції міжособистісних відносин у колективі.	Т.М.Пікож [205]
«Керуючий початок», правило, що застосовується у відносинах лю-	М.П.Васильєва

Продовження табл. 1.4.

дини з природою, матеріальними об'єктами (несоціальні або технічні норми), а також у відносинах між людьми (соціальні норми).	[29]
Загальнообов'язкове правило поведінки людей, встановлене, санкціоноване і забезпечуване державою.	Тлумачний словник української мови [220]
Узагальнений висновок: у межах управлінської деонтології норми професійної поведінки – це встановлені правила, стандарти, що регулюють поведінку керівника відповідно до професійних цінностей.	
Справедливість	
Необхідний порядок людських взаємин у педагогічній діяльності, що відображає співвідношення між гідністю всіх учасників навчально-виховного процесу і їх правами та обов'язками.	Л.Л.Хоружа [278, с.38]
Належна оцінка моральних чеснот особистості.	В.С.Мовчан [168, с. 354]
Поняття про належне, що пов'язане з історично мінливими уявленнями про невід'ємні права людини; містить вимогу відповідності між реальною значущістю різних індивідів (соціальних груп) та їхнім соціальним положенням, правами й обов'язками, діями і подякою, працею та винагородою, злочином і покаранням тощо.	Б.О. Райзберг, Л.Ш. Лозовский, Е.Б. Стародубцев [222]
Вид міжособистісної взаємодії, що ґрунтується тільки на значущості справ взаємодіючих суб'єктів і є найпростішою потребою, що властива людині незалежно від її особистісного розвитку й суспільних умов, у яких вона перебуває.	І.Д.Бех [17, с. 7]
Морально-духовна риса людини як мета виховання, стимулює особисту активність, самостійність, рішучість у відсічі антигуманних проявів поведінки оточуючих, тісно пов'язується з вимогливістю, принциповістю, добросовісністю, чесністю, правдивістю, чистосердечністю й щирою відкритістю.	Е.О.Голинчик, А.О. Щуревич [44, с. 81]
Людські відносини, дії, вчинки, що відповідають морально-етичним і правовим нормам; правильне, об'єктивне, неупереджене ставлення до кого-, чого-небудь.	Тлумачний словник української мови [220]
Узагальнений висновок: у межах управлінської деонтології справедливість є поняттям, що характеризує моральну свідомість керівника, його об'єктивність, неупередженість у ставленні та оцінці професійної діяльності підлеглих.	
Відповідальність	
Особистісна якість, суть якої полягає в усвідомленні моральної потреби виконання соціальних норм (у тому числі особистісних), здатність індивіда вільно сприйняти справедливую оцінку скоєних вчинків, давати своїм діям оцінку з позицій гуманності, чистої совісті.	Г.П.Васянович [33, с. 135]
Стійке особистісне утворення, здатність контролювати свою поведінку відповідно до прийнятих у суспільстві, колективі, професійній групі соціальних, моральних і правових норм, вимог, професійного обов'язку.	М.П.Васильєва [29, с. 108]
Свідоме сприйняття моральних норм і цілей, здатність розширювати моральні контакти і зв'язки, співпрацювати, розв'язувати конфлікти, враховувати моральні права, потреби та інтереси працівників, вміння створювати і підтримувати морально-психологічний клімат, досягати взаєморозуміння між членами колективу.	Т.М.Пікож [205]
Здатність свідомо дотримуватися певних моральних вимог і виконання завдань, здійснювати правильний моральний вибір.	В.М.Лавриненко, Л.І.Чернишова [219]

Продовження табл. 1.4.

Інтегральна якість, що визначає поведінку і діяльність людини, передусім на основі усвідомленості, прийняття нею об'єктивного факту залежності життєдіяльності індивіда від суспільних цілей та цінностей.	М.В.Савчин [237, с. 89].
Узагальнений висновок: у межах управлінської деонтології відповідальність – це здатність здійснювати управлінську діяльність, дотримуючись морально-правових вимог.	
Авторитет	
Загально визнане значення, вплив особи в різних сферах суспільного життя, засновані на знаннях, моральних достоїнствах, досвіді; форма влади, що спирається на престиж та інші цінності суб'єкта, що позитивно оцінюються членами суспільства.	Соціологічний енциклопедичний словник [251, с. 5–6]
Загально визнане значення, вплив, поважність.	Тлумачний словник української мови [220]
Соціальна роль, з якою пов'язані відповідні якості співробітників: високий рівень управлінських рішень, вміння вирішувати виробничі проблеми та конфлікти, адекватне прогнозування тощо; психологічний стан особистості, що виконує цю роль.	Гриценко Т.Б., Іщенко Т. Д., Мельничук Т. Ф. [71, с. 244]
Громадське визнання особистості, оцінка колективом відповідності суб'єктивних властивостей людини об'єктивним потребам діяльності; стійке ставлення до іншої людини, що виражається насамперед у почуттях довіри і поваги до неї.	Л.Є.Орбан-Лембрик [194, с. 25]
Соціальна роль, з якою пов'язані відповідні якості співробітників: високий рівень управлінських рішень, вміння вирішувати виробничі проблеми та конфлікти, адекватне прогнозування тощо.	В.М.Комарницький, В.І. Шевченко, С.В. Єлькін [123]
Соціальне ставлення, що виражається у свідомому підкоренні маси людей своєму керівникові на основі довіри до нього, справедливості його вимог.	С.Д.Якушева [303]
Узагальнений висновок: у межах управлінської деонтології авторитет керівника – це його високий соціальний статус у колективі, в основі якого лежить довіра, повага, визнання високого професіоналізму й моральності.	

Таким чином, нами обґрунтовано управлінську деонтологію як складову професійної деонтології, що характеризується специфічним об'єктом та предметом, категоріальним апаратом, який відображає особливості виконання керівником закладу освіти професійного обов'язку.

Визначення статусу управлінської деонтології в системі наукових знань, її структури і змісту є основою обґрунтування сутності управлінської деонтології як навчальної дисципліни, що є наріжною у забезпеченні змісту деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах.

Управлінська деонтологія як навчальна дисципліна являє собою систему наукових знань про деонтологічну науку та деонтологічну практику управління освітою; про деонтологічні вимоги до керівників закладів освіти та формування

деонтологічної компетентності менеджерів освіти як здатності належно виконувати професійний обов'язок. Змістове наповнення управлінської деонтології як навчальної дисципліни, її мета і завдання, а також роль у забезпеченні деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах детально описано в розділі 5 дисертації.

Висновки до розділу 1

У розділі проаналізовано історіографію проблеми становлення та розвитку управлінської деонтології в Україні; схарактеризовано процес зародження деонтологічної думки в управлінні освітою; розкрито основні напрями розвитку управлінської деонтології на початку XXI ст.; здійснено науково-педагогічний дискурс проблеми управлінської деонтології.

Історіографічний аналіз проблеми становлення та розвитку управлінської деонтології здійснено із залученням різних груп джерел загальною кількістю 199 найменувань. У процесі вивчення історіографії означеної проблеми зроблено висновок про необхідність історико-педагогічного дослідження управлінської деонтології в межах двох контекстуальних полів: історії, теорії та практики управління закладами освіти; професійної етики і деонтології, одним із предметів дослідження якої визначено вимоги до особистості керівника закладу освіти та його професійної поведінки.

За результатами аналізу наукових праць із проблеми історії розвитку професійної етики та деонтології (М. П. Васильєва, Г. П. Васянович, Г. М. Кертаєва, В. М. Кукушин, К. М. Левітан, М. А. Малахов, О. І. Філатова) визначено і проаналізовано етико-філософські, соціально-історичні, соціально-психологічні передумови виникнення управлінської деонтології.

З урахуванням соціально-політичного, інституційного, нормативно-функціонального, теоретико-нарративного, етико-деонтологічного компонентів історико-педагогічного аналізу розроблено періодизацію становлення та розвитку управлінської деонтології в Україні (друга половина XIX – початок XXI ст.), теоретично обґрунтовано три періоди: перший (кінець XIX – початок

XX ст.) – зародження деонтологічної думки в управлінні освітою, виокремлення деонтологічного аспекту управлінської діяльності керівника закладу освіти; другий (1917 – 1991 р.) – розробки проблем управлінської деонтології в межах теорії школознавства, що відбувалася за такими етапами: 1917–1919 рр. – утвердження деонтологічних поглядів у контексті національно-патріотичних пріоритетів; 20-ті – кінець 30-х рр. XX ст. – формування обрисів керівника «нового типу», формулювання практичних рекомендацій для нього у вигляді інструкцій, що обумовлювало «рецептурність» (О. С. Красников) професійної поведінки керівника; початок 40-х – перша половина 50-х рр. XX ст. – зміцнення єдиноначальності та переважання директивного стилю управління в освіті, формування партійно-радянської номенклатури, занепад професійної деонтології; друга половина 50-х рр. XX ст. – 1991 р. – пошуку шляхів ефективного управління освітою, переосмислення ролі й місця керівника закладу освіти, обґрунтування етичних принципів формування його авторитету; дослідження проблеми управлінської культури; розробка питань професійного обов'язку і відповідальності керівника закладу освіти; третій (з 1991 р. – до сьогодні) – період розвитку управлінської деонтології як складової професійної деонтології.

У розділі здійснено науково-педагогічний дискурс проблеми управлінської деонтології, теоретико-методологічним підґрунтям якої є професійна деонтологія. Доведено, що професійна деонтологія має всі ознаки науки, оскільки являє собою систему достовірних, найбільш суттєвих знань; є галуззю людської діяльності, складним соціальним інститутом, що сформувався у процесі розподілу праці; має свій об'єкт (професійна діяльність) та предмет (нормативна поведінка працівника в межах його професійної діяльності). Професійна деонтологія містить суттєві характеристики, що відмежовують її від етики: детермінованість професійної діяльності конкретними моральними вимогами до працівника; визначення чітких нормативних орієнтирів імперативного характеру щодо реалізації професійного обов'язку; оцінювання поведінки фахівця через поняття відповідальності, суворого дотримання норм і правил поведінки у

процесі виконання професійних функцій.

У розділі обґрунтовано сутність управлінської деонтології як складової професійної деонтології, що вивчає проблеми формування морально-правових норм поведінки і професійного обов'язку менеджерів освіти у процесі реалізації управлінських функцій. Джерелами управлінської деонтології є професійна мораль як внутрішній імператив поведінки керівника закладу освіти та право як зовнішній імператив, що реалізується через нормативно-правову базу діяльності закладу освіти в цілому та його керівника як посадової особи зокрема. Управлінська деонтологія вивчає поведінку менеджера освіти у контексті етики, аксіології, психології, теорії управління, соціології, залучаючи понятійний апарат цих галузей знань (зокрема категорії «обов'язок», «відповідальність», «честь», «гідність», «авторитет», «норма»), що найбільш повно відображають сутність нормативної поведінки менеджера освіти у процесі реалізації ним управлінських функцій.

Обґрунтовано сутність управлінської деонтології як навчальної дисципліни, що являє собою систему наукових знань про деонтологічну науку та деонтологічну практику у сфері управління освітою, про деонтологічні вимоги до керівників закладів освіти, методи й педагогічні технології формування деонтологічної компетентності менеджерів освіти у закладах вищої і післядипломної освіти.

Основні положення розділу викладено у наукових публікаціях [80; 81; 82; 83; 84; 85; 86; 87; 88; 89; 90; 91; 92; 93].

Список використаних джерел до розділу 1

1. Адаменко О. В. Публікації й дисертації українських авторів з питань управління загальноосвітньою школою (друга половина ХХ століття) : бібліогр. покажч. Луганськ, 2005. 72 с.
2. Анисимов С. Ф. Мораль и поведение. М., 1985. 465 с.
3. Артемов В. Ю. Теоретичні та методичні основи формування деонтологічної компетентності фахівців із організації захисту інформації з обмеженим доступом : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2015. 489 с.
4. Архангельский Л. М. Марксистская этика: предмет, структура, основные направления. М., 1985. 240 с.
5. Бандурка О. М., Скакун О. Ф. Юридична деонтологія : підруч. Харків, 2002. 336 с.
6. Бентам И. Избранные сочинения. СПб., 1867. Т. 1. Введение в основания нравственности и законодательства. 320 с.
7. Белецкая Л. И. Свобода и ответственность : автореф. дис. ... канд. филос. наук. Саратов, 1972. 21 с.
8. Белозерский Н. Записки учителя : в 2 ч. СПб., 1905. Ч. 1. 187 с.
9. Березівська Л. Реформування шкільної освіти в Україні у ХХ ст. : історіографія питання. *Історія педагогічної думки в Україні*. URL: http://lib.iitta.gov.ua/706189/1/Іра_2009_1_4.pdf. (Дата звернення: 15.01.2018).
10. Березівська Л. Д. Реформування шкільної освіти в Україні у ХХ столітті : монографія. Київ, 2008. 406 с.
11. Березняк Е. С. Директор школи. *Радянська школа*. 1981. № 8. С. 66–70.
12. Березняк Е. Директор школы и реформа. *Народное образование*. 1986. № 3. С. 66–70.
13. Березняк Е. С. Директор школы и реформа : учеб. пособие. Киев, 1988. 48 с.
14. Березняк Е. С. Руководство современной школой. М., 1983. 207 с.
15. Берека В. Є. Теоретико-методичні основи фахової підготовки магістрів з

менеджменту освіти : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2008. 581 с.

16. Бех В. П., Семененко Л. М. Механізм ціннісно-сміслової детермінації управління навчальним закладом. *Практична філософія*. 2006. № 4 (22). С. 18–26.

17. Бех І. Д. Справедливість-несправедливість у міжособистісних взаєминах. *Педагогіка і психологія*. 2001. № 2. С. 6–14.

18. Бех Ю. В. Філософія управління соціальними системами : монографія. Київ, 2012. 623 с.

19. Бильченко О. С. Врачебная этика и медицинская деонтология. Харків, 2005. 197 с.

20. Бобнева М. И. Социальные нормы и регуляция поведения. М., 1978. 310 с.

21. Бойко Ж. В. Этические основы социальной работы : учеб. пособие. Хабаровск, 2012. 94 с.

22. Бондарчук О. І. Самоефективність керівника освітньої організації як психологічна детермінанта розвитку організаційної культури. *Актуальні проблеми психології*. Київ ; Алчевськ, 2013. Т. І. Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія. Вип. 37. С. 6–10.

23. Бондарчук О. І. Соціально-психологічні основи особистісного розвитку керівників загальноосвітніх навчальних закладів у професійній діяльності : монографія. Київ, 2008. 318 с.

24. Большая советская энциклопедия : в 65 т. / гл. ред. О. Ю. Шмидт. М., 1931. Т. 21. 450 с.

25. Бралатан В. П., Гуцало Л. В., Здирко Н. Д. Професійна етика : навч. посіб. Київ, 2011. 252 с.

26. Буданов В. Г. Методология синергетики в постнеклассической науке и в образовании. М., 2007. 232 с.

27. Василевська Т. Е., Саламатов В. О., Марушевський Г. Б. Етика державного управління : підруч. Київ. 2015. 204 с.

28. Василевська Т. Е. Особистісні виміри етики державного службовця : монографія. Київ, 2008. 336 с.

29. Васильєва М. П. Теоретичні основи деонтологічної підготовки педагога :

дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Харків, 2004.

30. Васильєва М. П. Теорія педагогічної деонтології. Харків, 2003. 216 с.

31. Васильченко Л. В. Управлінська культура і компетентність керівника. Харків, 2007. 176 с.

32. Васильченко Л. В. Формування управлінської культури керівника школи в системі післядипломної педагогічної освіти : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Тернопіль, 2006. 188 с.

33. Васянович Г. П. Педагогічна етика : навч. посіб. Київ, 2011. 254 с.

34. Веселова Е. К. Психологическая деонтология: мировоззрение и нравственность личности. СПб., 2002. 316 с.

35. Вдовиченко Н. В. Етнокультурні чинники вербалізації морально-етичних концептів в українській мовній картині світу. *Мовознавчий вісник*. 2014. Вип. 18. С. 70–74.

36. Воронкова В. Г. Філософія гуманістичного менеджменту (соціально-антропологічні виміри) : монографія. Запоріжжя, 2008. 254 с.

37. Временное положение о средней общеобразовательной школе СССР. *Бюллетень Гособразования СССР*. 1989. № 9. С. 41.

38. Вторая ступень советской трудовой школы. Организация. Содержание. Методы / под ред. И. Векслера, Р. Харитоновой. М., 1929. 480 с.

39. Гаврилюк А. М. Природа резонансного лідерства та якісні ознаки сучасного лідера-управлінця. URL: <http://academy.gov.ua/ej/ej6/txts/07gamslu.htm>. (Дата звернення 15.01.2018).

40. Гаєвський Б. А., Ребкало В. А. Культура державного управління: організаційний аспект : монографія. Київ, 1998. 144 с.

41. Гасюк Л. М. Формування професійної етики молодших спеціалістів сфери побутового обслуговування у системі навчально-виховної роботи коледжу : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2004. 23 с.

42. Гіда Є. О. Деонтологічні основи правоохоронної діяльності міліції України. Київ, 2011. 120 с.

43. Гогоцкий С. С. Введение в педагогику. М., 2011. 42 с.

44. Голинчик Е. О., Щуревич А. О. Обыденные представления о справедливости. *Вопросы психологии*. 2003. № 5. С. 80–92.
45. Головкин Н. А. Проблема моральной ответственности в марксистской этике. Киев, 1972. 240 с
46. Головкин Н. А. Свобода и моральная ответственность. М., 1973. 63 с.
47. Головкин В.В. Криза сучасної української історичної науки: теоретичний та історіографічний контекст: автореф. дис... канд. іст. наук: 07.00.06. Д., 2000. 19 с.
48. Голубничка Л.О Джерела педагогічної історіографії. *Теорія та методика навчання та виховання: Збірник наукових праць*. Випуск 32. Харків, 2012. С. 22-48.
49. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Рівне, 2011. 552 с.
50. Гончарук Н. Т., Сурай І. Г. Портрет керівника в державному управлінні: соціально-психологічний аспект. *Вісник НАДУ*. 2010. № 2. С. 57–65.
51. Горшенев В. М., Бенедик И. В. Юридическая деонтология : учеб. пособие. Київ, 1988. 80 с.
52. Григорьевский М. С. Училищеведение: для учителей институтов, семинарий, педагогических курсов VIII классов женских гимназий. Київ, 1913. 101 с.
53. Гришан И. П. Менеджмент образовательных учреждений. Владивосток, 2002. 65 с.
54. Грядунова Л. И. Социальная ответственность личности в условиях развитого социализма. Киев, 1979. 134 с.
55. Губа А. В. Теоретико-методичні засади формування управлінської культури вчителя – майбутнього менеджера освіти : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Луганськ, 2010. 512 с.
56. Гупан Н. М. Українська історіографія історії педагогіки. К., 2002. 224 с.
57. Гусарев С. Д., Тихомиров О. Д. Юридична деонтологія: Основи юридичної діяльності. Київ, 2005. 655 с.
58. Даниленко Л. І. Модернізація змісту, форм та методів управлінської діяльності директора загальноосвітньої школи. Київ, 1998. 140 с.
59. Даниленко Л. І. Соціально-педагогічні умови ефективності управлінської

діяльності директора загальноосвітньої школи : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Київ, 1994. 21 с.

60. Дворецька Г. В. Соціологія : навч. посіб. Київ, 2002. 472 с.
61. Де Джордж Р. Т. Деловая этика. СПб. ; М., 2001. Т. 1. 496 с.
62. Де Джордж Р. Т. Деловая этика. СПб. ; М., 2001. Т. 2. 560 с.
63. Демков М. И. Курс педагогики для учительских институтов, высших женских курсов в педагогических классов женских гимназий. М., 1917. Ч. I. 354 с.
64. Демков М. И. Педагогические статьи для ученической библиотеки Глуховского учительского института от автора. Глухов, 1892. 215 с.
65. Демідас О. О. Людиновимірність освітнього менеджменту: філософська інтерпретація : дис. ... канд. філос. наук : 09.00.10. Київ, 2012. 200 с.
66. Державне управління: філософські, світоглядні та методологічні проблеми : монографія / керівн. авт. кол. В. М. Князева. Київ, 2003. 320 с.
67. Дзвінчук Д. І. Державне управління освітою в Україні: тенденції і законодавство. Київ, 2003. 240 с.
68. Добрынина В. И., Смоленцев Ю. М. Беседы по марксистско-ленинской этике : кн. для учителя. М., 1980. 240 с.
69. Друкер П. Ф. Задачи менеджмента в XXI веке : учеб. пособие. М., 2000. 272 с.
70. Дьяков А. П. Социальная ответственность личности в условиях социализма: автореф. дис. канд. философ. наук. Воронеж, 1970. 21 с.
71. Етика ділового спілкування : навч. посіб. / за ред. Т. Б. Гриценко, Т. Д. Іщенко, Т. Ф. Мельничук. Київ, 2007. 344 с.
72. Етика в державному управлінні : метод. рек. / кол. авт. : А. О. Кузнецов, Н. В. Левченко, С. В. Прживара та ін. Харків, 2012. 60 с.
73. Етика і політика: проблеми взаємозв'язку / кол. авт. : А. Малахов, А. М. Єрмоленко, О. О. Кисельова та ін. Київ, 2000. 216 с.
74. Єльнікова Г. В. Основи адаптивного управління : курс лекцій. Київ, 2003. 104 с.
75. Єрмоленко А. М. Соціальна етика та екологія. Гідність людини –

шанування природи : монографія. Київ, 2010. 416 с.

76. Єршова Л. М. Трансформація виховного ідеалу у вітчизняній педагогічній теорії і практиці (XIX – початок XX століття) : дис. ... д-ра пед. наук, 13.00.01. Житомир, 2015. 609 с.

77. Жабенко О. В. Особливості й тенденції розвитку державного управління освітою в Україні (1946–2001 рр.) : автореф. дис. ... канд. наук з держ. упр. : 25.00.01. Київ, 2003. 20 с.

78. Жебровський Б. М. Професійна етика вчителя: час і вимоги. Київ, 2000. 62 с.

79. Захаров М. Г. Организация труда директора школы. М., 1971. 102 с.

80. Задорожна-Княгницька Л. В. Генеза становлення та розвитку управлінської деонтології. *Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики* : зб. наук. пр. / відп. ред. Н. В. Гузій. Київ, 2016. Вип. 26 (36). С. 47–54.

81. Задорожна-Княгницька Л. В. Деонтологічна підготовка менеджерів освіти в університетах: теорія і практика : монографія. Маріуполь, 2017. 372 с.

82. Задорожна-Княгницька Л. В. Деонтологічні імперативи модернізації професійної підготовки керівників навчальних закладів. *Освітній менеджмент: теорія і практика* : зб. наук. пр. / за заг. ред. І. В. Соколової, Л. В. Задорожної-Княгницької. Маріуполь, 2016. С. 6–19.

83. Задорожна-Княгницька Л. В. Дескриптор кваліфікації керівника освітнього закладу в контексті управлінської антропології. *Теоретико-практична спадщина А.С.Макаренка в контексті євроінтеграційних тенденцій вітчизняної освіти* : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (Полтава, 1-2 квітня 2014) / за заг. ред. М. В. Гриньової. Полтава, 2014. С. 38–40.

84. Задорожна-Княгницька Л. В. Комплекс навчально-методичного забезпечення навчальної дисципліни «Історія управління освітою» : для студентів ОС «Магістр» спеціальності 073 «Менеджмент» (освітня програма «Управління навчальним закладом»). Маріуполь, 2017. 92 с.

85. Задорожна-Княгницька Л. В. Комплекс навчально-методичного

забезпечення навчальної дисципліни «Управлінська деонтологія»: для студентів ОС «Магістр» спеціальності 073 «Менеджмент» (освітня програма «Управління навчальним закладом»). Маріуполь, 2016. 66 с.

86. Задорожна-Княгницька Л. В. Особистість директора школи як предмет наукового дискурсу (60–80-ті рр. ХХ ст.). *Освітологічний дискурс*: електрон. фак. вид. 2014. № 4 (8). С. 145–155. URL: <http://od.kubg.edu.ua/index.php/jornal/article/view/172>. (Дата звернення: 15.01.2018).

87. Задорожна-Княгницька Л. В. Особистість керівника закладу освіти у світлі суспільних подій 1917–1935 рр. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*: наук. журн. / голов. ред. А. А. Сбруєва. Суми, 2015. № 1 (45). С. 83–92.

88. Задорожна-Княгницька Л. В. Особистість керівника навчального закладу в освітньому полі тоталітарної держави: історична ретроспектива. *Освітній менеджмент: теорія і практика*: зб. наук. пр. / за заг. ред. І. В. Соколової, О. Б. Проценко. Маріуполь, 2014. С. 23–36.

89. Задорожна-Княгницька Л. В. Особистість керівника навчального закладу у вітчизняній педагогічній теорії та практиці другої половини ХІХ – початку ХХ ст. *Науковий вісник Кременецького обласного гуманітарно-педагогічного інституту ім. Тараса Шевченка. Серія: педагогіка* / за заг. ред. А. М. Ломаковича, В. Є. Бенери. Кременець, 2015. Вип. 4. С. 15–24.

90. Задорожна-Княгницька Л. В. Професійний портрет інспектора народних училищ в Україні (за матеріалами педагогічної періодики другої половини ХІХ – початку ХХ ст.). *Український педагогічний журнал*. 2016. № 2. С. 120–126.

91. Задорожна-Княгницька Л. В. Регіональні проблеми управління освітою: програма навчальної дисципліни: для студентів ОС «Магістр» спеціальності 073 «Менеджмент» (освітня програма «Управління навчальним закладом»). Маріуполь, 2017. 18 с.

92. Задорожна-Княгницька Л. В. Управлінська антропологія як методологічна основа професійної підготовки керівника сільської школи. *Педагогічна освіта: теорія і практика*: зб. наук. пр. / гол. ред. П. С. Каньоса. Кам'янець-Подільський, 2013. Вип. 15. С.34–39.

93. Задорожна-Княгницька Л. В. Управлінська деонтологія у сфері освіти: науково-педагогічний дискурс. *Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики* : зб. наук. пр. / відп. ред. Н. В. Гузій. Київ, 2017. Вип. 28 (38). С. 15–22.

94. Збірник декретів, постанов, наказів, розпоряджень по Народному комісаріату освіти УСРР. Харків, 1920. 124 с.

95. Звіт про науково-дослідну роботу «Філософська і богословська думка в Київській духовній академії на початку ХХ століття». Заключний. Ч. 1. Філософська думка в Київській духовній академії початку ХХ ст., затв. вченою радою НаУКМА (протокол № 10, від 23.12.10) / керівн. М. Л. Ткачук. URL: http://ekmair.ukma.edu.ua/bitstream/handle/123456789/1023/zvit_Tkachuk%20vol.1.pdf?sequence=1/ (Дата звернення: 15.01.2018).

96. Звягинцев Е. Наша инспекция народных училищ. *Вестник воспитания* / под. ред. Н. Ф. Михайлова. 1913. № 13. С. 138–164.

97. Звягинцев Е. Наша инспекция народных училищ. *Вестник воспитания* / под. ред. Н. Ф. Михайлова. 1913. № 13. С. 157–188.

98. Зильбер А. П. Этика и закон в МКС. Петрозаводск, 1999. 574 с.

99. Золотухина-Аболина Е. В. Современная этика : учеб. пособие. М. ; Ростов н/Д., 2003. 416 с.

100. Иванова Т. В. Культурологическая подготовка будущего учителя : монографія. Киев, 2005. 282 с.

101. Из жизни средней школы. *Вестник воспитания* / под ред. Н. Ф. Михайлова. 1913. № 9. С. 83–105.

102. Инструкция для классных наставников гимназий и прогимназий ведомства Министерства народного просвещения (утверждена Министром народного просвещения 5 августа 1877 г.). *Журнал Министерства народного просвещения*. СПб., 1877. Ч. СХСШ. С. 110–118.

103. Инструкция для учителей семинарий Министерства народного просвещения (утверждена Министром народного просвещения 4 июня 1875 г.).

Журнал Министерства народного просвещения. СПб., 1875. С. CLXXXII. С. 65–67.

104. Инструкция окружным инспекторам и другим лицам, командированным для ревизии гимназий, прогимназий, а также одновременно с ними направлений учебных заведений ведомства Министерства народного образования. *Журнал Министерства народного просвещения*. СПб., 1877. Ч. СХСШ. С. 136–148.

105. Иорданский Н. Н. Школоведение. М., 1929. 187 с.

106. Камінська О. В. Раціональне та ірраціональне в управлінні навчальним закладом : монографія. Київ, 2010. 192 с.

107. Камнева И. Ю. Становление теории управления в образовательных системах. *Устойчивое инновационное развитие: проектирование и управление* : 2010. Т. 6. № 3 (8). С. 11–23. URL: http://www.rypravlenie.ru/wp-content/uploads/2010/11/2_Stanovlenie-teorii-upravlenia_Kamneva.pdf. (Дата звернення: 14.01.2018).

108. Капто А. С. Профессиональная этика. М. ; Ростов н / Д, 2006. 800 с.

109. Караманов О. В., Василишин М. С. Наратив як історикопедагогічне джерело та його репрезентація у музейному просторі. *Педагогічний дискурс: Зб. наук. праць*. Хмельницький, 2013. Вип. 15. С. 311–315.

110. Караханова Г. А. Формирование деонтологической культуры учителей в системе непрерывного профессионального образования : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08. М., 2007. 40 с.

111. Карпов А. В. Організаційна культура в теорії і практиці вітчизняного менеджменту. *Журнал практического психолога*. 2007. № 4. С. 28–36.

112. Карташова Л. В., Никонова Т. В., Соломанидина Т. О. Организационное поведение : учебник. М., 2000. 220 с.

113. К вопросу об организации нашей средней общеобразовательной мужской школы. *Русская школа* / под. ред. Я. Т. Гуревича. 1899. № 3. С. 96–97.

114. Кертаяева К. М. Основы педагогической деонтологии. Павлодар, 2011. 298 с.

115. Кертаяева К. М. Педагогическая деонтология как наука. *Понятийный аппарат педагогики и образования* : сб. науч. тр. / отв. ред. Е. В. Ткаченко,

М. А. Галагузова. Екатеринбург, 2010. Вып. 6. С. 111–129.

116. Кибанов А. Я., Захаров Д. К., Коновалова В. Г. Этика деловых отношений : учебник. М., 2006. 368 с.

117. Кириченко В. М., Куракин О. М. Теория держави і права: модульний курс : навч. посіб. Київ, 2010. 264 с.

118. Ковальова О. М., Сафаргаліна-Корнілова Н. А., Герасмимчук Н. М. Деонтологія в медицині : підруч. Харків, 2014. 258 с.

119. Кодекс законов о народном просвещении : утв. ВУЦИК 22 нояб. 1922 г. *Собрание узаконений и распоряжений Рабоче-крестьянского правительства Украины*. Харків, 1922. Л. 49. Отд. 1. С. 851–852.

120. Колесник І. І. Українська історіографія (XVIII – початок ХХ століття). Київ, 2000. 256 с.

121. Колісник-Гуменюк Ю. І. Формування професійно-етичної культури майбутніх фахівців у процесі гуманітарної підготовки в медичних коледжах : монографія. Львів, 2013. 296 с.

122. Колтунович Т. А. Етичний кодекс психолога : навч. посіб. Чернівці, 2007. 232 с.

123. Комарницький В.М., Шевченко В.І., Слькін С.В. Екологічне право: Навч. посібник. Київ, 2006. 224 с.

124. Комлев М. Г. Словарь иностранных слов. М., 462 с.

125. Королюк С. В. Розвиток управлінської культури керівника загальноосвітнього навчального закладу : монографія. Полтава, 2007. 168 с.

126. Корф Н. А. Еще раз об инспекции народных училищ. *Педагогический журнал*. 1881. № 10.

127. Корф Н. А. Наше школьное дело. М., 1873. 431 с.

128. Котов Д. П. Профессиональный долг. М., 1979.

129. Красников А. С. Оценка качества труда руководителя сферы образования : учеб. пособие / А. С. Красников. – СПб. ; Вологда, 2006. – 176 с.

130. Кремень В. Г. Філософія управління : підруч. для студ. вищ. навч. закл. Київ, 2007. 360 с.

131. Кремень В. Г., Пазиніч С. М., Пономарьов О. С. Філософія управління. Харків, 2008. 524 с.
132. Крижко В. В., Мамаєва І. О. Аксиологічний потенціал державного управління освітою : навч. посіб. Київ, 2005. 203 с.
133. Крижко В. В. Антологія аксіологічної парадигми освіти : навч. посіб. Київ, 2005. 440 с.
134. Кричевский В. Ю. Содержание деятельности директора школы; Профессиограмма директора школы; Содержание обучения руководителя школы на курсах повышения квалификации. Факторы, определяющие разработку содержания обучения на курсах повышения квалификации. Совершенствование содержания управленческой подготовки руководителей школ; *Проблемы повышения квалификации руководителей школ*. М., 1987. С. 67.
135. Кричевский В. Ю. Управление школьным коллективом. Л., 1985. 265 с.
136. Крутов Н. Н. Мораль в действии : О закономерностях влияния морали на поведение личности. М., 1977. 255 с.
137. Кукушин В. М. Полицейская деонтология : монография. М., 2003. 106 с.
138. Кукушин В. М. Твоя профессиональная этика. М., 2007. 357 с.
139. Кусий Ю. О. Педагогічна деонтологія. *Директор школи*. 1998. № 29. С. 7.
140. Ладатко Л. В. Этика и культура управления. Ростов н / Д., 2006.
141. Левитан К. М. Педагогическая деонтология. Екатеринбург, 1999. 272 с.
142. Ленин В. И. Полное собрание сочинений. М., 1977. Т. 1. 662 с.
143. Леонова А. О., Давидова В. П., Новачук О. О. Эффективність державного управління в контексті євроінтеграції. Київ, 2007. 390 с.
144. Лещенко М. П., Светлорусова А. В. Професійна підготовка магістрів управління навчальним закладом: історико-педагогічний дискурс. *Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти* : зб. наук. пр. / ред. Л. Л. Товажнянський, О. Г. Романовський. Харків, 2010. Вип. 27 (31). Ч. 1. С. 75–82.
145. Линицкий П. И. Пособие к изучению вопросов философии (элементы философского мирозерцания). Харьков, 1892. 425 с.

146. Луначек В. Е. Деякі питання становлення спеціальності «Управління навчальним закладом». *Нова педагогічна думка*. 2008. № 1. С. 16–20.
147. Мазур И. И., Шапіро В. Д. Реструктуризация предприятий и компаний : справ. пособие для специалистов и предпринимателей. М., 2000. 587 с.
148. Майборода С. В. Державне управління вищою освітою в Україні: структура, функції, тенденції розвитку (1917–1959 рр.) : автореф. дис. ... д-ра наук з держ. упр. : 25.00.01. Київ, 2002. 39 с.
149. Макаренко А. С. Деякі висновки з мого педагогічного досвіду. *Макаренко А. С. Твори* : в 7 т. Київ, 1954. Т. 5. С. 209–298.
150. Макаренко А. С. Комуністичне виховання і поведінка. *Макаренко А. С. Твори* : в 7 т. Київ, 1954. Т. 5. С. 388–410.
151. Макаренко А. С. Методика організації виховного процесу. *Макаренко А. С. Твори* : в 7 т. Київ, 1954. Т. 5. С. 9–93.
152. Макаренко А. С. Проблеми виховання у радянській школі. *Макаренко А. С. Твори* : в 7 т. Київ, 1954. Т. 5. С. 352–357.
153. Макаренко А. С. Проблеми шкільного радянського виховання. *Макаренко А. С. Твори* : в 7 т. Київ, 1954. Т. 5. С. 97–205.
154. Малахов В. Етика : курс лекцій : навч. посіб. Київ, 2000. 384 с.
155. Мармаза О. І. Інноваційні підходи до управління навчальним закладом. Харків, 2004. 240 с.
156. Мармаза О. І. Менеджмент в освіті : дорожня карта керівника. Харків, 2007. 448 с.
157. Маршев В. И. История управленческой мысли : учебник. М., 2005. 731 с.
158. Матвійчук А. В. Екологічна деонтологія: соціально-філософська рефлексія : автореф. дис. ... д-ра філос. наук : 09.00.03. Київ, 2016. 36 с.
159. Мацкевич С. А. Менеджмент образования: история и типология подходов. URL: <http://methodology.by/?p=710> (Дата звернення: 15.01.2018).
160. Махова Н. П., Филатов В. А. Профессионально-этические основы социальной работы : учеб. пособие. Омск, 2003. 90 с.
161. Медведева Г. П. Деонтология социальной работы: учебник для студ.

учреждений высш. проф. образования. М., 2011. 224 с.

162. Медична психологія / під. заг. ред. І. Д. Спіріної, І. С. Вітенко. Донецьк, 2008. 180 с.

163. Минаков О. Д., Фадюшина Н. А. Философские основы развития деонтологии как предметной области педагогической науки. *Вестник МГОУ. Серия : педагогика*. 2013. № 4. С. 18–20.

164. Мир Г. Краткий критериологический словарь. 2002. URL: <http://terme.ru/dictionary/700>. (Дата звернення: 15.01.2018).

165. Миропольский С. И. Инспекция народных школ и ее задачи. *Журнал Министерства просвещения*. 1872. № 6. С. 1–30.

166. Миропольский С. И. Теория и практика в воспитании. *Журнал Министерства просвещения*. 1871. № 157. С. 1–29.

167. Миропольский С. И. Учитель. Его призвание и качества, значение, цели и условия его деятельности : с прил. учит. хрестоматии. СПб., 1897. 148 с.

168. Мовчан В. С. Етика : навч. посіб. Київ, 2007. 483 с.

169. Мосіяшенко В. А., Задорожна Л. В., Курок О. І. Історія педагогіки України в особах : навч. посіб. Суми, 2005. 266 с.

170. Моул Дж. Обратите внимание на ваши манеры: Европейская культура бизнеса. Харьков, 1997. 220 с.

171. Муздыбаев К. Психология ответственности. Л., 1983. 240 с.

172. Мусин-Пушкин А. А. Сборник статей по вопросам школьного образования на Западе и в России. СПб., 1912.

173. Назар П. С., Віленський Ю. Г., Грандо О. А. Основи медичної етики. Київ, 2002. 344 с.

174. Народное образование в СССР : сб. норматив. актов. М., 1987. 217 с.

175. Народное образование в СССР: общеобразовательная школа : сб. док. 1917–1973 / сост. : А. А. Абакумов, Н. П. Кузин, Ф. И. Пузырев, Л. Ф. Литвинов. – М., 1974. 560 с.

176. Наточий Л. О. Проблема періодизації існування та розвитку теорії управлінської культури керівників загальноосвітніх шкіл у вітчизняній

педагогічній теорії (друга половина XX ст. – початок XXI ст.). URL: <http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN15/11nlopds.pdf> (Дата звернення: 25.01.2016).

177. Науменко В. П. Воспитательное воздействие педагогического персонала в целом и роль в этом вопросе педагогического совета и директора. *Труды Киевского педагогического съезда (12-19 апр., 1916)*. Киев, 1916. 768 с.

178. Несколько слов об учителях-инспекторах народных училищ. *Русская школа* / под ред. Я. Г. Гуревича. СПб., 1901. № 3. С. 36.

179. Никоненко Ю. П. Теоретичні основи психологічної деонтології: навч. посіб. Ніжин, 2011. 182 с.

180. Новиков И. К. Организация учебно-воспитательной работы в школе. Из опыта работы. М., 1952. 399 с.

181. Новітній філософський словник / гол. наук. ред. А. А. Грицанов. Київ, 2009. 1292 с.

182. Овчарова Р. В. Справочная книга социального педагога. М., 2004. 480 с.

183. О мерах дальнейшего улучшения работы средней общеобразовательной школы: Постановление ЦК КПСС и СМ СССР от 10.11.1966 г. № 874. *Библиотека нормативно-правовых актов СССР*. URL: <http://www.libussr.ru/>. (Дата звернення: 01.04.2013).

184. О начальной и средней школе: Постановление ЦК ВКП(б) от 25.08.1931 г. *Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа: сб. док. 1917–1973 гг.* / сост.: А. А. Абакумов, Н. П. Кузин, Ф. И. Пузырев, Л. Ф. Литвинов. М., 1974. С. 156–160.

185. Об основных направлениях реформы общеобразовательной и профессиональной школы: Постановление Верховного Совета СССР от 12.04.1984 г. № 13-XI. *Библиотека нормативных актов СССР*. URL: http://www.libussr.ru/doc_ussr/usr_12023.htm. (Дата звернення: 05.04.2015).

186. Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР: Закон СССР от 24.12.1958 г. *Нормативно-правовые акты СССР*. URL: <http://www.libussr.ru/infdoc3.htm>. (Дата звернення: 05.04.2013).

187. Об улучшении контроля за работой школ и учителей и о борьбе с фактами очковтирательства в оценке знаний учащихся : Приказ нар. комиссара просвещения РСФСР № 1235 от 4.09.1939 г. М., 1939. 8 с.

188. Об упразднении должностей директоров, инспекторов народных училищ и губернских дирекций и инспекций : Постановление по Народному Комиссариату по просвещению № 251. *Исторические материалы*. URL: <http://istmat.info/node/28388>. (Дата звернення: 05.02.2015).

189. Об утверждении квалификационных характеристик должностей руководящих и педагогических работников учреждений просвещения : Приказ Минпроса СССР от 20.02.78 г. № 24. *Актуальные документы в свободном доступе*. <http://zakonbase.ru/content/part/428162>. (Дата звернення: 15.01.2018).

190. Об утверждении Основ законодательства Союза ССР и союзных республик о народном образовании : Закон СССР от 19.07.1973 г. № 536-VIII. *Полное собрание законодательства СССР*. URL: http://ussrdoc.com/ussrdoc_communizm/usr_8214.htm. (Дата звернення: 05.02.2015).

191. Обзор деятельности учрежденной с высочайшего соизволения при Министерстве народного просвещения комиссии по преобразованию средней школы. *Журнал Министерства народного просвещения*. 1901. № 7. С. 77–25.

192. Олесницкий М. А. Нравственное богословие или христианское учение о нравственности : учеб. пособие. СПб., 1907. 114 с.

193. Онищук Л. А. Теоретичні і методичні основи гуманізації управління загальноосвітніми навчальними закладами I-II ступенів : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Київ, 2006. 347 с.

194. Орбан-Лембрик Л. Е. Основы психологии управления. Івано-Франківськ, 2002. 424 с.

195. Основные положения организации общеобразовательной средней школы. *Журнал Министерства народного просвещения*. 1901. № 7. С. 75–97.

196. Основные принципы единой трудовой школы : от Государственной комиссии по просвещению 16 октября 1918 г. *Народное образование*. 1999. № 10. С. 40–47.

197. Островерхова Н. М., Даниленко Л. І. Ефективність управління загальноосвітньою школою: соціально-педагогічний аспект. Київ, 1996. 302 с.
198. Островерхова Н. М., Даниленко Л. І. Ефективність управління: соціально-педагогічний аспект. Київ, 2001. 78 с.
199. О структуре начальной и средней школы в СССР : Постановление СНК СССР и ЦКВКП(б) от 15.05.1934 г. *Библиотека нормативных актов СССР*. URL: http://www.libussr.ru/doc_ussr/ussr_3988.htm (Дата звернення: 05.02.2015).
200. Паначин Ф. Г. Управление просвещением в СССР. Организационно-педагогические аспекты руководства и управления системой народного образования : учеб. пособие. М., 1977. 208 с.
201. Палеха Ю. І. Ділова етика : навч. посіб. Київ, 2002. 180 с.
202. Переймибіда Л. В. Організаційні засади діяльності педагогічного колективу з розвитку деонтологічної культури учнів медичного ліцею : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Київ, 2008. 18 с
203. Перовский Е. И. Организация работы директора школы. М., 1948. 167 с.
204. Перовский Е. И. Руководство учебно-воспитательной работой в школе. М., 1954. 288 с.
205. Пікож Т. М. Формування морально-вольових якостей керівника навчального закладу в системі післядипломної освіти. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/17477/1/Пікож.pdf>. (Дата звернення: 25.02.2015).
206. Пірен М. І., Пержун І. В. Людський фактор в управлінській культурі та державній службі України. URL: <http://visnyk.academy.gov.ua/wp-content/uploads/2015/04/11.pdf>. (Дата звернення: 25.02.2015).
207. Пирогов Н. И. Избранные педагогические сочинения. М., 1985. 496 с.
208. Писаренко В. И., Писаренко И. Я. Педагогическая этика. Минск, 1977. 256 с.
209. Плахотный А. Ф. Проблемы социальной ответственности. Харьков, 1981. 159 с.
210. Победоносцев К. П. Ученье и учитель. Педагогические заметки. М., 1901. 61 с.

211. Положение о кадетских корпусах, височайше утвержденное 14 февраля 1886 года. СПб., 1886. 94 с.
212. Положение о начальных народных училищах. *Сборник постановлений по Министерству народного просвещения. СПб. 1865. Т. III. Столб. 1226–1227.*
213. Полякова Г. П. Деонтологічна підготовка науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації в аспірантурі : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Кіровоград, 2011. 311 с.
214. Примуш М.В. Загальна соціологія: навч. посібник. К., 2004. 590 с. URL: https://pidruchniki.com/11510409/sotsiologiya/vzayemodiya_mizh_suspilstvom_osobististy_vihovannuyam (Дата звернення: 14.01.2016).
215. Прокопенко Л. Л. Державне управління освітою в Україні: становлення та розвиток (IX – початок XX ст.) : автореф. дис. ... канд. наук з держ. упр. : 25.00.01. Київ, 2010. 36 с.
216. Прокопенко Л. Л. Становлення державного управління освітою в Україні: історико–теоретичний аспект. URL: <http://www.kbuara.kharkov.ua/e-book/db/2007-1-2/doc/1/07.pdf>. (Дата звернення: 25.02.2015).
217. Про народну освіту: Закон УРСР від 28 черв. 1974 р. № 2779-VIII. URL: http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/T742778.html. (Дата звернення: 25.02.2015).
218. Проневич О. С. Деонтологічні стандарти професійної діяльності працівників прокуратури : нормативно-ціннісна основа та правова регламентація. *Право і безпека*. 2014. № 4. С. 167–173.
219. Психология и этика делового общения : учебник для бакалавров / под ред. В. Н. Лавриненко, Л. И. Чернышовой. М., 2015. 591 с.
220. Публічний електронний словник української мови. URL: <http://ukrlit.org/slovnuk> (Дата звернення: 15.01.2018).
221. Равкин З. Н. Советская школа в период восстановления народного хозяйства 1921–1925 гг. М., 1959.
222. Рыскельдиева Л. Т. Деонтология в истории философии: дис. ... д-ра филос. наук : 09.00.05. Симферополь, 2005. 488 с.
223. Розвиток управлінської культури керівників професійно-технічних

навчальних закладів : посіб. / за ред. В. І. Свистун. Київ, 2015. 141 с.

224. Роков Г. Организация управления средними учебными заведениями. *Вестник воспитания*. 1908. № 6. С. 45–92.

225. Роль и значение должности директора в современной школе. *Вестник воспитания* / под. ред. д-ра Н. Ф. Михайлова. М., 1912. № 7. С. 23–51.

226. Ролз Дж. Теорія справедливості. Київ, 2001. 822 с.

227. Романенко М. І. Гуманізація освіти: концептуальні проблеми та практичний досвід : монографія. Донецьк, 2001.

228. Романенко М. І. Освітня парадигма: генезис ідей та систем. Донецьк, 2000. 160 с.

229. Романовський О. Г., Пономарьов О. С., Лапузіна О. М. Ділова етика : навч. посіб. Харків, 2006. 364 с

230. Романюк Г. Н. О единстве социальной и профессиональной ответственности личности : автореф. дис. ... канд. филос. наук : 19.00.01. Иркутск, 1975. 18 с.

231. Рорті Р. Філософія і дзеркало природи. *Сучасна зарубіжна філософія. Течії та напрямки*. Київ, 1996. С. 296–358.

232. Рудакевич М. І. Професійна етика державних службовців: теорія і практика формування в умовах демократизації державного управління : монографія. Тернопіль, 2007. 400 с.

233. Руководство учебно-воспитательной работой в восьмилетней школе / под. ред. М. И. Кондакова, Н. И. Соцердотова. М., 1961. 93 с.

234. Русова С. Ідейні підвалини школи. *Світло*. 1913. № 5. С. 33–38.

235. Ряппо Я. Система народного просвещения Украины : сб. материалов, ст. и докл. Киев, 1925. 231 с.

236. Ряппо Я. П. Народна освіта на Україні за десять років революції. Київ, 1927. 126 с.

237. Савчин М. В. Психологія відповідальної поведінки : монографія. Івано-Франківськ, 2008. 280 с.

238. Самойленко В. В. История медицинской деонтологии. М., 1998. 210 с.

239. Святоха В. А. Вплив управлінської культури керівника вищого навчального закладу на ефективність менеджменту. *Теоретичні і прикладні проблеми психології*. 2013. № 3 (32). С. 237–242.
240. Семененко Л. М. Ціннісно-смілова детермінація управління навчальним закладом: автореф. дис. ... канд. філос. наук : 09.00.10. К., 2007. 19 с.
241. Скакун О. Ф., Подберезский Н. К. Теория права и государств : учебник. Харьков, 1997. 469 с.
242. Синиця І. О. Педагогічний такт і майстерність вчителя. Київ, 1987. 248 с.
243. Сливка С. С. Юридична деонтологія. Київ, 2003. 320 с.
244. Смагін І. І. Інтегративна ідеологія та її роль у системі адміністративного реформування: автореф. дис. ... канд. наук з держ. упр. : 25.00.01. Київ, 2002. 20 с.
245. Смагін І. І. Управління освітою: синергетичні імплікації. *Андрагогічний вісник*: наук. електрон. журн. Житомир, 2014. Вип. 5. С. 62–78. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/17003/1/Андрагогічний%20вісник%205.pdf>. (Дата звернення 25.02.2015).
246. Смагін І. І. Управлінська деонтологія в контексті реформування державного управління. *Підвищення ефективності державного управління: стан, перспективи та світовий досвід* : зб. наук. пр. Київ, 2000. С. 179–184.
247. Смагін І. І. Управлінська деонтологія як аспект адміністративної реформи. *Проблеми національного виховання в системі неперервної освіти* : зб. матеріалів III Міжнар. наук.-практ. конф. Чернівці, 1999. С. 258–259.
248. Смирнова М. Є. Практика управління загальноосвітнім навчальним закладом: від функціонування до розвитку. Харків, 2013. 192 с.
249. Соколова І. В. Теоретичні та методичні основи професійної підготовки майбутнього учителя за двома спеціальностями на філологічних факультетах вищих навчальних закладів : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2008. 609 с.
250. Сорочан Н. А. Формування системи управління освітою в Україні за доби Центральної ради (березень 1917 р. – квітень 1918 р.): дис. ... канд. наук : 07.00.01. Харків, 1997. 213 с.
251. Социологический энциклопедический словарь: на рус., англ., нем., франц.

и чеш. яз. / под. ред. В. Г. Осипова. М., 1998. 488 с.

252. Социология : учеб. пособие / под ред. Э. В. Тадевосяна. М., 1995. 271 с.

253. Старовойт І. Й. Деонтологічні засади професійної підготовки студентів вищих навчальних закладів. *Педагогічний дискурс*. 2012. Вип. 12. С. 309–314.

254. Стецюк К. В. Теоретичні засади деонтологічного підходу до формування екологічної культури майбутніх фахівців. *Народна освіта* : електрон. наук. фах. вид. URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=947. (Дата звернення 15.01.2018).

255. Стрезикозин В. П. Руководство учебным процессом в школе. М., 1972.

256. Сунцов Н. С. Управление общеобразовательной школой. Вопросы теории и практики. М., 1982. 464 с.

257. Сухомлинська О. В. Періодизація педагогічної думки в Україні: кроки до нового виміру. *Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992–2002 рр.* : зб. наук. пр. Харків, 2002. Ч. 1. С. 37–54.

258. Сухомлинский В. А. Система работы директора школы. Київ, 1959. 118 с.

259. Сухомлинський В. О. Директор школи – керівник навчально-виховної роботи : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 1955. 16 с.

260. Сухомлинський В. О. Розмова з молодим директором школи. *Сухомлинський В. О. Вибрані твори* : в 5 т. Київ, 1977. Т. 4. 638 с.

261. Тихонов А. В. Социология управления. М., 2007. 472 с.

262. Троїцька Т. С. Українська філософська антропологія як теоретико-методологічна основа професійної підготовки педагога : автореф. дис. ... д-ра філософ. наук : 09.00.01. Київ, 2007. 40 с.

263. Троїцька Т. С. Право і свобода в антропологічних складових освіти. *Постметодика*. 2002. № 7–8. С. 29–32.

264. Уваркіна О. В. Формування комунікативної культури студентів вищих медичних навчальних закладів освіти в процесі вивчення психолого- педагогічних дисциплін : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2003. 190 с.

265. Устав гимназий и прогимназий. *Полное собрание законов Российской империи*. СПб., 1876. Т 3. С. 1420–1428.

266. Устав единой трудовой школы : Утв. СНК РСФСР 18 дек. 1923 г. *Народное образование в СССР*. М., 1974. С. 146–150.
267. Устав народным училищам в Российской империи, уложенный в царствование императрицы Екатерины II. СПб., 1786. 122 с. URL: <http://elibrary.tambovlib.ru/?ebook=2952/>. (Дата звернення: 15.01.2018).
268. Ушинский К. Д. Три элемента школы. *Ушинский К. Д. Мемуары. Биографии. Публицистика*. М., 1974. С. 47–52.
269. Федоренко Е. Г. Професійна етика. Київ, 1983.
270. Филатова И. А. Деонтологическая подготовка дефектологов в вузе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Екатеринбург, 2015. 268 с.
271. Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. М., 1991. 560 с.
272. Философский энциклопедический словарь / Е. Ф. Губский, Г. В. Ковалева, В. А. Лутченко и др. М., 2002. 576 с.
273. Філософія освіти : навч. посіб. / за заг. ред. В. Андрущенка, І. Передборської. Київ, 2009. 329 с.
274. Фіцула М. М. Педагогіка : посіб. К., 2007. 560 с.
275. Фритцше Л. Дж. Этика бизнеса. Глобальная и управленческая перспектива. М., 2002. 336 с.
276. Фролов И. Т. Философский словарь. М., 2001. 719 с.
277. Хлестова С. С. Формування деонтологічної культури студентів вищих навчальних закладів у процесі соціально-виховної роботи : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Київ, 2011. 18 с.
278. Хоружа Л. Л. Теоретичні засади формування етичної компетентності майбутніх учителів початкових класів : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2004. 365 с.
279. Хриков Є. М. Управління навчальним закладом. Київ, 2006. 365 с.
280. Цветков В. В., Горбатенко В. П. Демократія – Управління – Бюрократія: в контексті модернізації українського суспільства : монографія. Київ, 2001. 348 с.
281. Цирфа Г. О. Юридична деонтологія : навч. посіб. для дистанц. навчання. Київ, 2005. 210 с.

282. Чебан В. Історичний аспект лікарської етики, біоетики та медичної деонтології. *Актуальні питання суспільних наук та історії медицини*. 2014. № 3. С. 93–100.
283. Чепіга (Зеленкевич) Я. Ф. Вибрані педагогічні твори. Харків, 2006. 328 с.
284. Чепіга Я. Ф. Грунтовні принципи нормальної школи. *Світло*. 1911. № 1. С. 3–7.
285. Чернокозова В. Н., Чернокозов И. И. Этика учителя. Киев, 1973. 175 с.
286. Черты из современного положения института классных наставников. *Вестник воспитания* / под ред. Н. Ф. Михайлова. М., 1914. Т. XXV. № 3. С. 53–135.
287. Чмут Т. К., Чайка Г. Л. Этика ділового спілкування : навч. посіб. Київ, 2002. 223 с.
288. Чумак Л. В. Спорідненість наукової педагогічної деонтології та української народної педагогічної деонтології. *Педагогічний дискурс*. 2012. Вип. 13. С. 402–405.
289. Шакуров Р. Х. Директор школы и микроклимат педагогического коллектива. М., 1979. 214 с.
290. Шакуров Р. Х. Социально-психологические проблемы руководства педагогическим коллективом. М., 1982. 261 с.
291. Шашло Т.М. Керівна роль Комуністичної партії в розвитку радянської школи на Україні. Київ, 1963. 157 с.
292. Шейнов В. П. Психология и этика делового конатка. Минск, 2006. 515 с.
293. Шестаков В. А. Природа и механизмы изменений властных институтов в СССР в 50-е – середине 60-х гг. *Государственная власть и общество России в XX веке* : материалы межвуз. науч. конф. / сост. Г. В. Кожевникова, Л. Д. Шаповалова. М., 2004. С. 114–117.
294. Шеплякова І. О. Деонтологічна культура соціального педагога : до визначення поняття. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2013. Вип. 33. С. 427–432.
295. Шмоткін О. В. Юридична деонтологія. Київ, 1995. 35 с.
296. Эверт Н. А. Этика и деонтология педагога в обновлённом образовании:

учеб.-метод. пособие. Красноярск, 2008. 340 с.

297. Юркевич П. Вибрані твори: Ідея – Серце – Розум і досвід. Вінніпег, 1984. 167 с.

298. Юркевич П. Д. Курс общей педагогики с приложениями. М., 1869. 404 с.

299. Юркевич П. Д. Серце та його значення у духовному житті людини, згідно з ученням слова Божого. Київ, 1993. С. 73–114.

300. Ягупов В. В. Теорія і методика військового навчання : монографія. Київ, 2000. 380 с.

301. Ягупов В. В., Свистун В. І., Кришталь М. А., Король М. В. Управлінська культура і компетентність керівників як системна психолого-педагогічна проблема. *Збірник наукових праць НАДПС України. Серія : педагогічні та психологічні науки.* 2013. № 4 (96). С. 291–301.

302. Якібчук М. І. Формування управлінської культури керівників профспілкових організацій у системі післядипломної освіти : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.06. Луганськ, 2010. 20 с.

303. Якушева С. Д. Авторитет преподавателя вуза. *Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологи* : сб. ст. по материалам X Междунар. науч.-практ. конф. Новосибирск, 2011. Ч. I. С. 45–49.

304. Ярковий О. М. Педагогічні засади розвитку управлінської культури державних службовців в умовах післядипломної освіти : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Луганськ, 2002. 18 с.

305. Яхнін Я. К. Сучасні підходи до управління якістю освіти. Київ, 2011. 121 с.

306. Bentham J. Deontology, or The Science of Morality. London ; Edinburgh, 1834. 646 p.

307. Hosmer L. T. Trust: The connecting link between organizational theory and philosophical ethics. *Academy of Management Review.* 1995. № 20. P. 379–403.

РОЗДІЛ 2

ДЕОНТОЛОГІЧНА ПІДГОТОВКА МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТИ В УНІВЕРСИТЕТАХ ЯК ОБ'ЄКТ НАУКОВОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

У розділі охарактеризовано джерельну базу для з'ясування ступеня дослідженості проблеми деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах; здійснено аналіз базових понять, що складають тезаурус проблеми дослідження; досліджено сучасний стан деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах та чинних керівників закладів освіти; подано концепцію дослідження проблеми деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах.

2.1. Джерельна база та ступінь дослідженості проблеми деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах

Будь-яке наукове дослідження спирається на певну джерельну базу, що являє собою сукупність джерел різних типів і видів різного ступеню концентрованості інформації про описувані факти дійсності, що акумулюють досвід вирішення досліджуваної проблеми на теоретичному і практичному рівнях, результати суспільно-культурного поступу, масив документів та матеріалів актуальних для дослідження інформаційних площин.

У процесі визначення джерельної бази дослідження деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах ми керувалися методологічними засадами, що їх обґрунтовано Н. М. Гупан [91–92]. Значущою для нашого дослідження є і класифікація джерельної бази, розроблена І. В. Соколовою (2016) [302]. Враховуючи основні функції джерелознавства – евристичну (пошук, виявлення необхідних джерел) і аналітичну (виявлення і перевірка достовірності необхідної інформації щодо тлумачення понять і визначення термінів), спираючись на комплекс принципів (наукової об'єктивності, всебічності, історизму), дослідниця виділяє такі групи джерел: нормативні акти (закони та підзаконні акти, кодекси; акти профільного органу управління освітою –

Міністерства освіти і науки України); архівні джерела; історіографічні джерела; сучасні наукові видання; лексикографічні джерела; видання іноземними мовами [302].

Ураховуючи цільові орієнтири нашого дослідження та логіку наукового пошуку, а також керуючись базовими принципами формування джерелознавчої бази (науковості, достовірності і повноти фактичного матеріалу, об'єктивності аналізу інформації, зв'язку з дослідницькою та науково-педагогічною практикою), вважаємо за потрібне класифікувати джерельну базу дослідження деонтологічної підготовки менеджерів освіти за групами: нормативні акти; лексикографічні джерела; сучасні наукові джерела; зарубіжні наукові та інтернет-джерела.

У таблиці 2.1. унаочнено угруповання джерел дослідження деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах.

Таблиця 2.1

Угруповання джерел дослідження проблеми деонтологічної підготовки менеджерів освіти

Назва групи	Опис групи	Цільове спрямування використання джерел	Кількість
Нормативні акти	Закони та підзаконні акти, кодекси, акти профільного органу управління освітою – Міністерства освіти і науки України 1991-2017 рр.	Визначення соціально-деонтологічних пріоритетів професійної підготовки менеджерів освіти в університетах; обґрунтування сутності професійного обов'язку та відповідальності менеджера освіти як змістового компонента його деонтологічної підготовки.	38
Лексикографічні джерела	Енциклопедичні видання поняттєво-довідкового характеру, лінгвістичні словники.	Розкриття сутності та змісту поняттєво-термінологічного апарату дослідження, аналіз базових понять, їх структурування, встановлення наявних апріорних відносин між поняттями.	34
Сучасні наукові джерела	Наукові видання, що розкривають філософські підвалини сучасної освіти та управління нею.	Розкриття соціально-культурних детермінант управління освітою; обґрунтування чинників, що обумовили необхідність розробки концепції деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах.	151
	Наукові видання, що розкривають сучасні проблеми вищої освіти.	Розуміння сучасних тенденції вищої професійної освіти, сутності та змісту процесів професійної підготовки; визначення й обґрунтування поняттєво-термінологічного апарату	119

Продовження табл. 2.1

		дослідження, методологічних підходів до професійної підготовки фахівців у системі вищої освіти, на яких базується концепція деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах.	
	Наукові видання з проблем професійної підготовки менеджерів освіти.	Розуміння сутності й особливостей професійної підготовки менеджерів освіти, обґрунтування її принципів.	45
	Наукові видання з проблем професійної підготовки менеджерів освіти в зарубіжних країнах.	Розуміння сутності й особливостей зарубіжного досвіду професійної підготовки менеджерів освіти, поглиблення та розширення змісту поняттєво-термінологічного апарату дослідження.	15
	Наукові праці, присвячені питанням деонтологічної підготовки фахівців як складової професійної підготовки.	Обґрунтування принципів, змісту й завдань деонтологічної підготовки у відповідності до особливостей професійної управлінської діяльності, структури деонтологічної компетентності; визначення організаційних умов деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах.	12
	Наукові видання з проблем професійної етики й деонтології.	Теоретико-методологічне обґрунтування управлінської деонтології як складової професійної деонтології, визначення її категоріального апарату, місця й значення в системі наукового знання.	59
Зарубіжні наукові джерела	Праці науковців, що висвітлюють питання професійної підготовки менеджерів освіти.	Визначення вимог до професійної підготовки менеджера освіти в контексті сучасних світових тенденцій; усвідомлення стратегії професійної підготовки магістрів управління освітою у зарубіжних країнах на індивідуальному, організаційному та системному рівнях, виявлення її тенденцій; аналіз основних типів освітніх програм, професійної підготовки менеджерів освіти в різних країнах світу з метою вивчення їх можливостей щодо удосконалення професійної підготовки фахівців зазначеної галузі в Україні в контексті посилення деонтологічної спрямованості.	76
	Документи міжнародних фондаций.		14
	Державні та регіональні професійні й освітні стандарти для менеджерів освіти.		36
	Документи, що регламентують професійну підготовку менеджерів освіти в окремій країні.		27
	Магістерські програми окремих країн, міжнародні магістерські програми.		74

До першої групи джерел нами віднесено нормативно-правові акти вищих органів державної влади України (1991-2017), що є імперативною основою функціонування освіти.

У Законах України «Про освіту» (2017) [270], «Про вищу освіту» (2014) [258], «Про загальну середню освіту» (1999 зі змінами 2017) [260] визначено основні напрямки освітньої політики України періоду Незалежності щодо забезпечення сталого розвитку вітчизняної системи освіти, її відповідності світовим стандартам, розвитку особистості і творчої самореалізації кожного громадянина України. У зазначених державних документах закріплене спрямування управління освітою на забезпечення демократичних та гуманістичних засад, неухильне дотримання вимог закону та загально визнаних етичних норм, на політичну нейтральність, неупередженість, компетентність та ефективність.

Укази президента України «Про невідкладні заходи щодо забезпечення функціонування та розвитку освіти в Україні» (2005) [268], «Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» (2013) [226] спрямовують на зміцнення суверенної, незалежної, демократичної, соціальної та правової держави як невід'ємної складової європейської та світової спільноти засобами підвищення якості і конкурентоспроможності освіти в нових економічних і соціокультурних умовах, що в контексті професійної підготовки менеджерів освіти набуває нормативної вимоги.

Аналіз змісту Постанов Кабінету Міністрів України («Про затвердження Національної рамки кваліфікацій» (2011) [265], «Про особливості запровадження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти» (2015) [271], «Концептуальні засади реформування середньої освіти (Концепція нової української школи)» (2017) [230] та ін.), допомагає зорієнтуватися в державній політиці щодо управління освітою та підготовки фахівців для цієї сфери, висвітлює такі напрямки: оптимізація органів управління освітою, децентралізація управління, створення умов для автономії та самостійності закладів освіти; забезпечення професійного підходу під час здійснення добору та призначення менеджерів освіти; подолання бюрократизації; забезпечення якісної професійної підготовки компетентних менеджерів системи освіти, формування управлінців нової генерації, здатних мислити і діяти

системно, в тому числі у кризових ситуаціях, приймати управлінські рішення в будь-яких сферах діяльності, ефективно використовувати наявні ресурси.

Зазначені вище законодавчі акти відповідним чином визначили стратегію розвитку освітянської сфери в роки незалежності, ключові орієнтири діяльності закладів освіти, у змісті яких виокремлено державні нормативні вимоги до керівника закладу освіти.

Документи, що відображають різні аспекти діяльності закладів освіти (Постанови Кабінету Міністрів України «Про порядок створення, реорганізації та ліквідації навчально-виховних закладів» (1994) [272], «Про затвердження Інструкції з обліку дітей і підлітків шкільного віку» (2000) [263], «Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти» (2004) [261], «Про затвердження Державного стандарту початкової загальної освіти для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку» (2004) [262], «Про невідкладні заходи щодо запровадження зовнішнього незалежного оцінювання та моніторингу якості освіти» (2005) [269], «Положення про загальноосвітній навчальний заклад» 2010) [256] та ін.), а також документів (наказів, розпоряджень) профільного міністерства (Міністерства освіти України (1991–2010 рр.), Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України (2010–2013 рр.), Міністерства освіти і науки України (2013–2017 рр.)) містять у собі нормативні вимоги до керівника закладу освіти, конкретизують зміст його професійної відповідальності (громадянської, юридичної, моральної, інформаційної, фінансово-економічної, управлінської).

Другу групу джерел (лексикографічні джерела) складають енциклопедичні видання поняттєво-довідкового характеру та лінгвістичні словники, що відображають наукове знання про деонтологічну підготовку менеджерів освіти, дозволяють вербально унаочнити їх у знаковій формі.

До цієї групи ми відносимо тезауруси, що є формально організованими словниками для встановлення наявних апріорних відносин між поняттями: (Euroglossary, 2006), «Тезаурус ЮНЕСКО» (Thesaurus UNESCO), «Тезаурус для освітніх систем у Європі» (TESE – The thesaurus for education systems in Europe. –

2009 edition).

Аналізуючи поняття і терміни «Енциклопедії освіти» [113] (голов. ред. В. Г. Кремень, 2008), можна робити обґрунтовані висновки щодо реального стану розвитку педагогічної науки та досліджуваного явища в європейському контексті.

Ще одним лексикографічним джерелом для проведення понятійного аналізу проблеми деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах є глосарій, в якому поняття і терміни об'єднані однією тематикою. До таких належать, зокрема:

«Національний освітній глосарій» (2014) [227], в якому узагальнено поняттєво-термінологічний апарат вищої освіти (172 ключові терміни), що використовується міжнародною, європейською, українською фаховою спільнотою, насамперед при реалізації Міжнародної стандартної класифікації освіти в Європейському просторі вищої освіти;

«Глосарій термінів Європейського Союзу» (Euroglossary 2006) [364], матеріали якого використано в дослідженні для розуміння контексту освітньої політики Європейського Союзу, деонтологічної підготовки менеджерів освіти в європейських країнах;

«Глосарій основних термінів професійної освіти» (упоряд. Т. М. Десятов, 2009) [79], «Глосарій основних термінів із навчання та підготовки кадрів для роботи» (за ред. Д. Розас, В. Корбанезе, 2006) [78], «Глосарій сучасної освіти» (голов. ред. Е. Ю. Усик, 2014) [77], що дали можливість окреслити понятійне коло сучасної професійної освіти в контексті розкриття дефініцій її основних термінів та понять.

Комплекс лексикографічних джерел, на які спирається автор, вміщує також педагогічні словники, а саме:

– «Український педагогічний словник» (1997, 2011), автором якого є С. У. Гончаренко [85–86], де розглянуто широке коло понять і термінів, що мають безпосереднє відношення до теми нашого дослідження («деонтологія», «науковий підхід», «професійна підготовка», «кваліфікація», «освітній стандарт»

тощо).

– «Термінологічний словник з основ підготовки наукових та науково-педагогічних кадрів післядипломної педагогічної освіти» (за наук. ред. Є. Р. Чернишової, 2014) [315], що дає уявлення про дефініційні ознаки базових понять нашого дослідження («освітній стандарт», «освітня програма», «менеджер освіти», «керівник закладу освіти» тощо).

Корисною для нашого дослідження були словники: лінгвістичні («Великий тлумачний словник сучасної української мови (2001, 2005) [55–56], «Публічний електронний словник української мови» [274], «Сучасний словник-мінімум іншомовних слів» (укл. О. І. Скопненко, Т. В. Цимбалюк, 2008) [309], філософські («Философский словарь» (под ред. И. Т. Фролова, 2001) [322], «Новітній філософський словник» (2009) [231], «Философский энциклопедический словарь» (Е. Ф. Губський, Г. В. Ковальова, В. А. Лутченко, 2002) [323]); психологічні («Сучасний тлумачний психологічний словник» (В. Шапар, 2007) [347] та ін. Ці лексикографічні джерела уможливили змістовий та всебічний аналіз базових для нашого дослідження понять.

Третю групу джерел складають сучасні наукові праці, що відображають різні аспекти вищої освіти та управління освітою. Їх значний масив обумовлює необхідність поділу джерел на наступні підгрупи: наукові видання, що розкривають філософські підвалини сучасної освіти та управління нею; наукові видання, що розкривають сучасні проблеми вищої освіти; наукові розвідки з питань професійної підготовки менеджерів освіти; наукові видання з проблем професійної підготовки менеджерів освіти у зарубіжних країнах; наукові видання, присвячені питанням деонтологічної підготовки фахівців як складової професійної підготовки; наукові джерела з проблем професійної етики і деонтології.

Важливі узагальнення щодо філософського обґрунтування сутності і сенсу управління у сфері освіти подане в наукових працях Ю. В. Бех [34], Л. І. Даниленко та Н. М. Островерхової [240–241], В. В. Крижка та О. І. Мамаєвої [187], Л. І. Лікарчука [202], О. І. Мармази [215–116], В. О. Огнев'юка [233] та ін.

Науковцями розкрито теоретико-методологічні засади управління освітою, обґрунтовано його тенденції та зв'язок з розвитком європейського і світового освітнього простору, розкрито стратегічні напрями вдосконалення управління вітчизняною освітою.

Значущими для нашого дослідження є наукові праці В. Г. Кременя [183 – 185], де викладено концептуальні ідеї людиноцентризму як парадигми управління освітнім закладом, та розвідки науковців, у яких обґрунтовано аксіологічну, синергетичну, саморегуляційну, антропологічну, адаптаційну парадигми управління (В. П. Бех та Ю. В. Бех [29], Г. В. Воронкова [63], Г. В. Єльнікова [115], В. В. Крижко [188], Л. М. Семененко [287] та ін.).

Розкриваючи необхідність розробки теорії управлінської деонтології як науки, ми спиталися на соціальне обґрунтування сутності і сенсу управління у сфері освіти, подане в наукових працях із проблем управлінської діяльності менеджера освіти (О. А. Воронько [64], Д. І. Дзвінчук [104], Г. А. Дмитренко [105–106], О. В. Камінська [155], Л. М. Карамушка [157–158], М. О. Кириченко [166], Н. Л. Коломінський [173], С. В. Крисюк [189], В. І. Луговий [206], О. І. Мармаза [215–216], Л. А. Онищук [236], Н. М. Остоверхова і Л. І. Даниленко [240–241], В. П. Панасюк [244–245], Л. П. Погребняк [255], Л. М. Семененко [287], Є. І. Ходаківський, Ю. В. Богоявленська та Т. П. Грабар [327], Є. М. Хриков [333] та ін.). У працях зазначених науковців різною мірою розкрито ціннісну та морально-етичну складові сучасного управління, обґрунтовано морально-етичний та аксіологічний аспекти управлінської діяльності менеджера освіти.

Суттєві теоретичні положення щодо посилення етико-ціннісної спрямованості діяльності менеджера освіти містяться в наукових розвідках В. П. Бех та Л. М. Семененко [28], В. М. Гладкової [74–75], Н. Т. Гончарук та І. Г. Сурай [87], О. О. Демідас [98], А. В. Карпова [161].

Сучасні проблеми вищої освіти України стали предметом дослідження значного кола науковців. У межах джерельної бази нашого дослідження наукові видання розділено на такі підгрупи:

– монографії (В. П. Андрущенко [2], Г. О. Балл [16], О. О. Бандурка [19],

Я. Я. Болюбаш [42], Є. В. Бондаревська [43], С. С. Вітвіцька [58], А. М. Гаврилюк [67], О. А. Дубасенюк [110–111], І. А. Зязюн [144], Л. М. Калініна [154], С. В. Королук [176], Н. І. Мачинська [222], П. Ю. Саух [150], С. О. Сисоєва [295], С. О. Терепищій [314] та ін.;

– дисертаційні роботи (В. М. Бегей [22], Л. М. Безгласна [23], Г. В. Беленька [35], І. В. Гаврик [66], М. В. Гладкова [74], Н. М. Гупан [91], С. А. Калашнікова [153], Р. В. Клопов [168], Л. М. Кравченко [178], А. Ф. Линенко [200], В. Е. Лунячек [210], А. В. Матвійчук [218], В. О. Огнев'юк [243], Ю. В. Пелех [248], В. О. Семиченко [288], І. В. Соколова [303], Т. М. Сорочан [306], Т. П. Танько [313], Т. В. Ткаченко [316], Г. В. Троцько [318], Л. Л. Хоружа [332], О. І. Щербак [353] та ін.);

– підручники, навчальні та навчально-методичні посібники (І. П. Аносов [8], І. Д. Бех [32], В. С. Болгаріна [41], Г. П. Васянович [54], В. М. Гладкова та С. Д. Пожарський [75], Л. М. Карамушка [154], В. В. Крижко [188], В. І. Маслов [217], С. С. Пальчевський [243], Є. І. Ходаківський, Ю. В. Богоявленська, Т. П. Грабар [327] та ін.).

Праці зазначених вище науковців розкривають сутність та зміст процесів професійної підготовки фахівця з вищою освітою, сучасні тенденції вищої професійної освіти, принципи і перспективні технології професійної освіти фахівців різних профілів, містять у собі значний масив наукових узагальнень щодо сутнісних характеристик актуальних аспектів професійної підготовки здобувачів вищої освіти в умовах суспільних змін та трансформацій.

Особливої уваги заслуговують наукові доробки, що розкривають питання методологічних підходів до професійної підготовки фахівців у системі вищої освіти:

– тезаурусного (А. В. Костіна [177], Вал. А. Луков [208], Вл. А. Луков [209], С. О. Сисоєва та І. В. Соколова [293; 296], В. Д. Табанакова [311], М. М. Чурсін [334], Н. В. Якса [357] та ін.);

– історіографічного (В. В. Головка [82], Н. М. Гупан [92], Е. Д. Дніпров [107], Я. С. Калакура [152], І. І. Колесник [172] та ін.);

– системного (С. У. Гончаренко [84], В. А. Кушнір [192], В. І. Павлов [242], Т. Г. Трушніков [319] та ін.);

– культурологічного (В. С. Болгаріна [41], Л. О. Васильченко [52-53], С. С. Вітвицька [58], Н. Б. Крилова [191], І. А. Зязюн, Н. Є. Миропольська та Л. О. Хлебнікова [143], І. Ф. Ісаєв, В. А. Сластьонін та І. Ф. Шиянов [149] та ін.);

– аксіологічного (Ю. Л. Горбенко [88], Л. О. Демінська [99], В. В. Ільїн [148], О. М. Камінська [156], В. В. Крижко [188], Н. П. Максимчук [213], Д. С. Мацько [220], Ю. В. Пелех [248], Л. О. Хомич [329] та ін.);

– акмеологічного (В. М. Антонов [10–11], В. М. Гладкова і С. Д. Пожарський [75], А. О. Деркач, В. Г. Зазикін [103], В. М. Максимова [212], С. С. Пальчевський [243] та ін.);

– компетентісного (Г. В. Беленька [35], В. І. Бобрицька [38], М. С. Головань [80–81], О. А. Дубасенюк [111], В. І. Луговий [207], О. В. Овчарук [174], С. О. Сисоєва [294], А. В. Хуторський [334; 336], В. М. Шепель [349] та ін.);

– особистісного (В. П. Андрущенко та В. І. Луговий [239]; А. І. Бондаревська [43], І. Д. Бех [32], О. М. Пехота [250], С. І. Подмазін [254], В. А. Семиченко [289], М. Г. Чобітько [242] та ін.);

– діяльнісного (П. Я. Гальперін [69], О. М. Леонтьєв [199], С. А. Литвиненко [201], В. А. Семиченко [289–290] та ін.);

– синергетичного (В. Г. Буданов [47], О. В. Вознюк [62], Г. В. Єльнікова [115], О. М. Князева та С. П. Курдюмов [169], В. С. Лутай [211], В. К. Рибалко [279], В. С. Стьопін [307], О. В. Чалий [338–339] та ін.).

Значущими для нашого дослідження є дисертаційні дослідження В. Є. Береки [27], С. В. Бурдіної [48], Л. В. Васильченко [53], В. М. Гладкової [74], Л. І. Даниленко [94], Л. М. Кравченко [178], С. А. Калашнікової [153], В. Е. Лунячека [210], О. О. Сакалюк [284], Н. М. Сас [285], Н. А. Сорочан [306], Н. М. Черненко [341] та ін., в яких розкриваються проблеми професійної підготовки менеджера освіти в системі вищої та післядипломної освіти.

Науковцями досліджено такі аспекти: загальні основи фахової підготовки менеджерів освіти, формування їх професійної та правової компетентності;

підготовка управлінців-лідерів в умовах сучасних суспільних трансформацій; підготовка менеджерів освіти до управління якістю освіти, до професійної діяльності в полікультурному освітньому середовищі, до управління ризиками; формування інформаційної та управлінської культури; підготовка менеджера освіти в системі неперервної педагогічної освіти; розвиток професіоналізму управлінської діяльності менеджерів освіти в системі післядипломної педагогічної освіти.

Окремо виділимо монографії (Л. М. Калініна [154], С. В. Королук [176], Ю. І. Палеха [246]), в яких розкриваються питання, дотичні до теми нашого дослідження: розвиток управлінської культури керівника закладу освіти; самоефективність керівника освітньої організації як психологічна детермінанта розвитку організаційної культури; формування та розвиток управлінської компетентності.

Окрему підгрупу склали дисертаційні роботи та монографічні праці українських та зарубіжних науковців, присвячені деонтологічній підготовці фахівців у системі вищої освіти: В. Ю. Артемова [12], М. П. Васильєвої [50], Л. В. Переймибиди [249], Г. П. Полякової [257], С. С. Хлестової [326]. Зазначені дослідники розкрили сутність, завдання та зміст деонтологічної підготовки майбутніх педагогів, викладачів закладів вищої освіти, військовослужбовців, лікарів.

Дослідниками обґрунтовано необхідність деонтологічної підготовки фахівців різних спеціальностей, її зміст та завдання у відповідності до специфіки професійної діяльності, розкрито структуру деонтологічної компетентності та визначено умови її формування, висвітлено специфіку організації та здійснення деонтологічної підготовки, обумовлену особливостями професійних вимог.

Особливої уваги в зазначеній підгрупі джерел заслуговує дисертаційна робота М. П. Васильєвої «Теоретичні основи деонтологічної підготовки педагога» (2003) [50], яка фактично є першим вітчизняним дослідженням проблеми деонтологічної підготовки фахівців у закладах вищої освіти. У роботі науково обґрунтовано концепцію конструювання змісту деонтологічної підготовки як

складника професійної підготовки студента – майбутнього педагога, розроблено модель її змісту, введено поняття «деонтологічна компетентність педагога», «готовність педагога до здійснення нормативної поведінки».

У результаті аналізу дисертаційних робіт та монографій, в яких досліджено деонтологічну підготовку фахівців у системі вищої освіти, нами зроблено висновок щодо відсутності єдиних підходів науковців щодо вирішення зазначеної проблеми.

У кінці ХХ – на початку ХХІ ст. у вітчизняному науковому середовищі відбувалася активна дискусія щодо статусу професійної деонтології в системі наукового знання. З метою обґрунтування теоретико-методологічних засад управлінської деонтології, що є теоретичним підґрунтям деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах, нами було проаналізовано наукові видання з проблем професійної етики та деонтології у сфері юриспруденції (О. М. Бандурка та О. Ф. Скакун [18], Є. О. Гіда [73], С. Д. Гусарєв і О. Д. Тихомиров [94], С. С. Сливка [299], Г. О. Цирфа [337], О. В. Шмоткін [350]), медицини (О. М. Ковальова, Н. М. Герасимчук, Н. А. Сафаргаліна-Корнілова [170]), педагогіки (М. П. Васильєва [50], Л. Л. Хоружа [330–332]), психології (Ю. П. Никоненко [229]), екології (А. В. Матвійчук [218]).

Знашущими є розвідки В. П. Бралатан, Л. В. Гуцало, Н. Г. Здирко [45], Г. П. Васяновича [54], Л. М. Гасюк [70], що розкривають сутнісні розбіжності між деонтологією та етикою, розмежовують їх понятійний апарат, наукове поле і сферу дослідження.

Результати аналізу праць зазначених вище дослідників уможливили теоретико-методологічне обґрунтування управлінської деонтології як прикладної науки та міждисциплінарної галузі знань, визначення її категоріального апарату, місця і значення в системі наукового знання.

До матеріалів дослідження ми включили зарубіжні наукові джерела, що складають четверту групу джерельної бази дослідження. До неї ми відносимо такі підгрупи:

- монографії, наукові публікації, праці статейного формату;

- інформаційні джерела міжнародних і європейських організацій;
- документи, що регламентують професійну підготовку менеджерів освіти в університетах у межах конкретної країни;
- магістерські програми, що відображені на офіційних інтернет-сайтах університетів.

Наукові праці Н.Бекета і М. Брукса [358], Ц. Бирце [360], К. Бридиса та К. Мінкса [361], Х. Брауна [362], Р. Едельфельда [363], П. Хелігера [365], А. Ханфта і Т. Центнера [366], С. Хойдена й У. Мюллера [367; 370], Л. Хосмера [368], С. Г. Хубера [369], Дж. Ролза [371], А. Рігерта [372], В. Робінсона [373], Р. К. Роджерса [374] та ін. виступають в якості виробників нового знання про професійну підготовку менеджерів освіти в європейському освітньому просторі.

Проведений аналіз наукових робіт зазначених дослідників дає підстави стверджувати, що в зарубіжній літературі відображено різні аспекти професійної підготовки менеджерів освіти, а саме: загальні підходи до організації професійної підготовки, забезпечення якості вищої освіти, організація практичної підготовки менеджерів освіти та застосування новітніх освітніх технологій, аналіз змісту освітніх програм підготовки менеджерів освіти.

До наукової бази дослідження увійшли висновки учених і практиків, що розкривають вимоги до менеджера освіти і допомагають усвідомити підходи до вдосконалення його професійної підготовки в контексті посилення її деонтологічної спрямованості.

Європейський науковий простір збагачують наукові праці російських учених, у яких розкрито:

- етико-деонтологічні засади управлінської діяльності (В. А. Бачінін [21], И. П. Гришан [89], А. С. Красников [179], Л. В. Ладатко [196], Т. И. Шамова і Т. М. Давиденко [345], В. М. Шепель [349] та ін.);
- проблеми професійної етики та деонтології (О. С. Бильченко [37], Ж. В. Бойко [40], Є. К. Веселова [57], Н. О. Еверт [355], А. С. Капто [162], В. М. Кукушин [193–194], К. М. Левітан [198], Н. П. Махова і В. А. Філатов [219], Г. П. Медведєва [223], Н. А. Омельченко [235] та ін.);

– підходи до професійної підготовки здобувачів вищої освіти (О. С. Анісімов [6], Е. В. Бондаревська [43], В. Г. Буданов [47], Л. Г. Вяткін та А. Б. Ольнева [65], Б. С. Гершунський [72], Е. Ф. Зеєр [136], Н. В. Кузьміна, С. Д. Пожарський, Л. Є. Паутова [192], І. А. Зимня [139–140], С. П. Іванова [147] та ін.);

– проблеми деонтологічної підготовки фахівців у системі вищої освіти (В. А. Караваєв [159], Г. А. Караханова [160], К. М. Кертаєва [165], І. О. Філатова [321] та ін.);

– проблеми професійної підготовки менеджерів освіти (І. В. Гришина [90], І. Ю. Іваненко [145] та ін.).

Педагогічний дискурс проблеми деонтологічної підготовки у площині загальносвітових інтеграційних процесів, формування європейського наукового та освітнього простору налаштовує на визначення дуже важливої підгрупи. До неї ми включили інформаційні джерела міжнародних (Організація економічного співробітництва і розвитку) і європейських (Рада Європи, Європейська комісія) організацій з розвитку освіти, професійної діяльності вчителя, менеджера освіти (2005–2017 рр.) та матеріали Конференцій міністрів країн Європи, відповідальних за сферу вищої освіти (1999–2018 рр.), державні професійні та освітні стандарти різних країн, професійні стандарти регіонального рівня.

Зазначимо, що при відборі інформаційних джерел для проведення аналізу державних професійних стандартів для менеджерів освіти ми враховували поділ країн відповідно до їх належності до регіональних метаблоків, виділених А. П. Ліферовим [232, с. 202–203] за ознакою взаємного зближення та взаємодії освітніх систем: регіони, що є генераторами інтеграційних процесів; регіони, що позитивно реагують на інтеграційні процеси, однак самі не виступають їх ініціаторами; регіони, що є інертними щодо інтеграції освітніх процесів. Професійні стандарти регіонального рівня, що відображають вимоги до менеджера освіти в межах окремої адміністративно-територіальної одиниці, подано на прикладі США і Канади.

Детальну інформацію про змістовне наповнення цієї групи представлено в

таблиці 2.2.

Таблиця 2.2.

Структура підгруп інформаційних джерел міжнародних і європейських організацій, державних та регіональних професійних стандартів для менеджерів освіти

Група інформаційних джерел	Перелік інформаційних джерел
Документи міжнародних фондаций, у змісті яких відображено вимоги до підготовки здобувачів вищої освіти	«Рамка кваліфікацій Європейського простору вищої освіти» («Bologna Working Group on Qualifications Frameworks (2005). A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area», «The Bologna Process 2020 – The European Higher Education Area in the New Decade. Communiqué (2009), «Розбудова освітніх структур в Європі» («Tuning Educational Structures in Europe», «Європейська рамка кваліфікацій для навчання протягом життя» («The European Qualification Framework for Lifelong Learning»).
Документи міжнародних фондаций, у змісті яких відображено вимоги до менеджера освіти	«Директор успішної школи» («The International Successful School Principal Project (ISSPP) success sustained, 2001»), «Удосконалення шкільного керівництва» («Improving School Leadership, 2006-2011 (ISL)»), «Європейський вимір в освітньому лідерстві» («European Dimension in Educational Leadership, 2009»), «Освітні стандарти, стандарти навчання і стандарти для директорів шкіл» («Learning Standards, Teaching Standards and Standards for School Principals: A Comparative Study»); «Рамка стандартів для вчителів та керівників шкіл для країн Південної Африки, Карибського басейну» («Standards Framework for Teachers and School Leaders»).
Державні професійні стандарти для менеджерів освіти країн, що є генераторами інтеграційних процесів.	Австралія: «Державний стандарт керівника школи» (Australian Quality Training Framework (AQTF) new requirements for trainers), «Національний професійний стандарт для вчителів та керівників шкіл» (National Professional Standard for Teachers. Australian Institute for Teaching and School Leadership). Нова Зеландія: «Професійний стандарт для директорів шкіл» (Area School Principals' Professional Standards). Велика Британія: «Національний стандарт для директорів шкіл» (The National standard for school principals); «Стандарт для керівництва й управління» (The Standards for Leadership and Management: supporting leadership and management development). Франція: «Хартія підготовки керівників шкіл» (Charte de la formation des personnels de direction), «Узгоджувальний протокол між управліннями й департаментами Міністерства національної освіти» (Protocole d'accord relatif aux personnels de direction).
Державні стандарти для менеджерів освіти у країнах, що позитивно реагують на інтеграційні процеси, однак не виступають їх ініціаторами.	Катар: «Національний професійний стандарт для вчителів та керівників шкіл» (National Professional Standards for Teachers and School Leaders). Об'єднані Арабські Емірати: «Професійний стандарт директора школи» (Professional Qualifications for Principals. Abu Dhabi Education Council).

Продовження табл. 2.2

Державні професійні стандарти для директорів шкіл у країнах, інертних до інтеграційних освітніх процесів.	<p>Південна Африка: «Стандарт керівника школи Південної Африки (South African Standard for Principals).</p> <p>Руанда: «Стандарт шкільного лідерства Руанди» (Professional Standards for School Leadership – VVOB Rwanda).</p> <p>Ефіопія: «Національний професійний стандарт керівників шкіл Ефіопії» (National Professional Standard For School Principals. The Federal Democratic Republic Of Ethiopia).</p>
Професійні стандарти регіонального рівня, що відображають вимоги до керівника закладу освіти у межах окремої адміністративно-територіальної одиниці країни	<p>Канада: «Основні напрямки ефективної діяльності керівника навчального закладу» (Principal Quality Practice Guideline Promoting Successful School Leadership in Alberta, 2009), «Професійний стандарт керівника школи Манітоби» (Certificate in School Leadership. Guideline to Qualification), «Стандарт шкільного керівництва для директорів та заступників директорів у Британській Колумбії» (Leadership Standards for Principals and Vice-Principals in British Columbia. Developed by the BCPVPA Standards Committee – 2013);</p> <p>США: «Стандарт шкільного лідерства Айови» (Iowa Standards for School Leaders), «Професійний стандарт для освітніх лідерів Каліфорнії» (California Professional Standards for Educational Leaders), «Ядро лідерства: керівник школи Коннектикуту. Стандарти. Очікування. Індикатори» (Common Core of Leading: Connecticut School Leadership Standards. Performance Expectations, Elements and Indicators), «Професійний стандарт для вчителів і керівників шкіл Нью Джерсі» (New Jersey Professional Standards for Teachers and School Leaders, «Стандарт шкільного лідерства Огайо» (ISLLC: Standards for School Leaders: Ohio Center for Essential School Reform), «Стандарти освітнього керівництва Орегону» (Oregon Educational Leadership: Administrator Standards), «Стандарти Північної Кароліни для керівників школи» (North Carolina Standards for School Executives), «Стандарт керівника школи Флориди» (Florida Principal Leadership Standards, «Переглянуті стандарти менеджерів освіти Теннессі» (Revised Tennessee Instructional Leadership Standards).</p>

Нами було проаналізовано документи, що регламентують професійну підготовку менеджерів освіти в університетах у межах конкретних країн: Великої Британії («Contract between Special School District 1 and the Minneapolis Principals' Forum. Minneapolis, Minnesota»; «Contract between Independent School District 622 and North St.Paul Maplewood Oakdale Principals' Association. Oakdale. 1997»); Франції («Décret №2001-1174 du 11 décembre 2001 portant statut particulier du corps des personnels de direction d'établissement d'enseignement ou de formation relevant du ministre de l'éducation nationale», «Décret №2002-480 du 8 avril 2002 modifiant le décret №99-747 du 30 août 1999 relatif à la création du grade de maitre et le décret no 2001-295 du 4 avril 2001 portant création de la commission d'évaluation des formations

et diplômes de gestion», «Décret №2002-481 du 8 avril 2002 relatif aux grades et titres universitaires et diplômes nationaux», «Décret №2002-482 du 8 avril 2002 relatif à la construction de l'espace européen d'enseignement supérieur dans le système d'enseignement supérieur français», «Décret №2002-604 du 25 avril 2002 modifiant le décret no 99-747 du 30 août 1999 relatif à la création du grade de master», «Loi quinquennale №93-1313 du 20 décembre 1993 relative au travail, à l'emploi et à la formation professionnelle», «Statut particulier du corps des personnels de direction d'établissement d'enseignement ou de formation relevant du ministre de l'éducation nationale»; Австралії («Національна рамка професійної підготовки» («Australian Qualifications Framework»). Аналіз зазначених документів дозволив визначити вимоги до професійної підготовки менеджерів освіти в контексті сучасних світових тенденцій, розкрити стратегії професійної підготовки менеджерів освіти в університетах.

Логіка нашого дослідження передбачала аналіз формування магістерських програм підготовки менеджерів освіти. Для реалізації завдань було відібрано джерела, представлені на освітніх порталах університетів світу. Інформацію про зазначену джерельну базу подано у таблиці 2.3.

Таблиця 2.3.

Характеристика Інтернет-ресурсів як джерельної бази дослідження

Належність магістерських програм	Перелік та назви інформаційних джерел
Освітні програми університетів, що здійснюють професійну підготовку менеджерів освіти	<p>Велика Британія: Педагогічний коледж Ексетерського університету, Кінгс Коледж, Ноттінгемський університет, Університет Стратклайд, Національний університет Ірландії, Кембриджський, Манчестерський, Бірмінгемський університети, університети Камбрії та Уорвіку.</p> <p>Німеччина: Університет Мартіна Лютера в Халлі, Кельнський університет, Університет імені Карла фон Озієцького в Ольденбурзі, Педагогічний інститут Людвігсбургу університету.</p> <p>Швеція: Стокгольмський та Карлштадтський університети.</p> <p>Голландія: Амстердамський, Вільний Амстердамський, Католицький, Утрехтський університети, Державний університет Лейдена.</p> <p>Італія: університети Тор Вергата, Терамо, університет імені Гульєльмо Марконі, університети Сієни й Верони, Мілану, Католицький університет святого Серця (Ломбардія).</p> <p>США: Університет Віконсінту, Державні університети штатів Арканзас, Вашингтон, Індіана, Північна Кароліна, Техас, Колумбійський, Гарвардський, Стенфордський університети, Бостонський коледж,</p>

Продовження табл. 2.3

	університети Св. Марії (Міннесота), Дж. Мейсона (Вірджинія), Райдера (Нью-Джерсі).
Міжнародні магістерські програми	«Європейська шкільна спільна магістерська програма з освітнього менеджменту» (European Joint Master Program (Educational Management), Міжнародна магістерська програма підготовки менеджера освіти «Управління та організація школи» (Dirigere, organizzare e gestire Istituzioni scolastiche ef ormative), Програма «Майстер в галузі менеджменту в освіті» (Masterin Managementin Education), Програма «Майстер шкільного лідерства» («Master of school leadership»).

Аналізуючи національні контексти, зіставляючи підходи до формування освітньо-професійних і освітньо-наукових програм, ми визначили загальні, окремі та специфічні тенденції, охарактеризували основні типи освітніх програм професійної підготовки менеджерів освіти у різних країнах світу.

Таким чином, джерельну базу нашого дослідження склали зазначені вище джерела, що у своїй сукупності становлять комплекс взаємопов'язаних і взаємодоповнюючих матеріалів, аналіз яких забезпечив краще розуміння сутності і особливостей професійної підготовки менеджерів освіти, уможливив обґрунтування її принципів, дозволив усебічно і глибоко висвітлити проблему деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах, забезпечив міцну теоретичну основу для виокремлення компонентів деонтологічної компетентності, сприяв визначенню основних тематичних площин наукового дискурсу.

Підсумовуючи аналіз джерельної бази, що відображає науковий ступінь розробленості досліджуваної проблеми, зазначимо відсутність дисертаційних та монографічних праць з комплексного дослідження проблеми деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах.

2.2. Характеристика базових понять дослідження

Теоретичне обґрунтування проблеми деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах потребує визначення поняттєво-термінологічного апарату, який є основою для розроблення концепції дослідження. Визначення базових понять дослідження пов'язане із процесом відбору, аналізу, систематизації, узагальнення понять, вибудовування їх реальних моделей [238, с. 304].

Теоретична розробка поняттєво-термінологічного апарату дослідження здійснювалася на основі комплексу методологічних принципів:

- цілеспрямованості, що передбачає розробку та відбір поняттєво-термінологічного апарату дослідження відповідно до його мети, усунення другорядних, несуттєвих понять;

- науковості, що передбачає об'єктивне вивчення й об'єктивну, неупереджену характеристику ключового поняття і пов'язаних з ним дефініцій;

- детермінованості, що відображає наявність різноманітних об'єктивно існуючих форм взаємозв'язку між поняттями, що складають поняттєво-термінологічний апарат дослідження;

- історизму, що забезпечує вивчення досліджуваних явищ як таких, що характеризуються закономірним, спрямованим і необоротним розвитком, прогресивною тенденцією;

- системності, що передбачає вивчення досліджуваного явища як системи, а її складових – як елементів і підсистем цієї системи;

- міждисциплінарності, що передбачає максимально широке використання у перебігу відбору поняттєво-термінологічного апарату дослідження досягнень наук, в яких досліджуване явище виступає предметом дослідження.

Було використано такий алгоритм розробки поняттєво-термінологічного апарату дослідження: виділення ключових понять та їх синонімів; добір до ключових понять групи семантично однорідних термінів; трансформація міждисциплінарних понять у систему наукового педагогічного знання.

З метою здійснення класифікації базових понять дослідження, адекватних його меті і завданням, нами було проаналізовано підходи вітчизняних науковців до відбору змісту поняттєво-термінологічного апарату в межах окремих аспектів професійної підготовки фахівців.

Нижче представлено узагальнену характеристику цих підходів.

Л. О. Демінська, розглядаючи базові поняття дослідження у площині вивчення аксіологічних засад професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів фізичного виховання, розподіляє їх на чотири групи:

- поняття, що характеризують систему освіти;
- поняття, що характеризують професійну підготовку та професійну діяльність вчителя;
- поняття, що характеризують професійну підготовку вчителя фізичного виховання;
- поняття аксіологічної спрямованості професійної підготовки і професійної діяльності вчителів фізичного виховання [99, с. 44].

І. В. Соколова, досліджуючи теоретичні та методичні засади підготовки майбутнього вчителя-філолога за двома спеціальностями, класифікує базові поняття в такі групи:

1. Дефініції, які розкривають проблеми професійної підготовки майбутнього вчителя-філолога в закладі вищої освіти (професійна підготовка майбутнього вчителя-філолога, парадигми (антропологічна, гуманістична, гуманітарна, культурологічна), концепції (неперервної педагогічної освіти, особистісно орієнтованої освіти та білінгвальної (плюрлінгвальної) мовної освіти).

2. Дефініції дослідження сутності та специфіки професійної підготовки майбутнього вчителя-філолога за двома спеціальностями (спеціальність, кваліфікація, педагогічна професія, професійна компетентність, комунікативна компетентність).

3. Дефініції дослідження сучасних підходів до професійної підготовки майбутнього вчителя-філолога за двома спеціальностями (аксіологічний, акмеологічний, синергетичний, компетентнісний, особистісно-діяльнісний підходи).

4. Дефініції дослідження управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя-філолога за двома спеціальностями на філологічних факультетах закладів вищої освіти (якість вищої освіти, управління якістю професійної підготовки, педагогічний маркетинг ринків освітніх послуг і праці, педагогічний моніторинг якості професійної підготовки) [303, с. 29–30].

Акцентуючи на комплексності проблеми етичної компетентності вчителя, визначаючи різну міру узагальнення понять тезаурусу, Л. Л. Хоружа [332]

умовно поділяє поняття на базові та похідні, кожне з яких має свій зміст і структуру. Як базові, дослідниця розглядає терміни, що мають більш загальний характер і складають науково-теоретичну основу роботи (мораль, етика, професійна компетентність, культура, духовність). Похідні поняття формуються на основі базових, мають менший ступінь узагальнення і безпосередньо пов'язані з проблемою, що вивчається (педагогічна компетентність, педагогічна культура, педагогічна етика і такт, толерантність, етична компетентність).

М. Г. Чобітько обґрунтовує такі аспекти базових понять дослідження проблеми професійної підготовки майбутніх учителів у контексті особистісно орієнтованої парадигми освіти: філософський (цінності освіти, особистісно орієнтована освіта, особистісно орієнтоване навчання); особистісний (індивід, індивідуальність, особистість, особистісний підхід); професійний (професіоналізм, формування професіоналізму, професійна підготовка, професійне мислення, професійна готовність тощо) [342 с. 19].

Ми вважаємо, що деонтологічна підготовка менеджерів освіти в університетах є комплексною проблемою. З огляду на зазначене, ми окреслили ключове поняття тезаурусу нашого дослідження (деонтологічна підготовка менеджерів освіти) і класифікували його базові поняття, виходячи з наступних аспектів цієї проблеми:

- філософського, що розкриває загальний контекст філософсько-деонтологічного знання, в межах якого здійснюється деонтологічна підготовка менеджерів освіти в університетах, і теоретичні засади деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах;

- професійного, що розкриває сутнісний та процесуальний компоненти деонтологічної підготовки менеджерів освіти;

- особистісного, що висвітлює результат деонтологічної підготовки менеджера освіти як особистісного утворення.

Базовими поняттями, що розкривають загальний контекст філософсько-деонтологічного знання і теоретичні засади деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах є: «деонтологічна теорія», «управлінська

деонтологія», «деонтологічні цінності», «професійна підготовка»).

Дефініція «теорія» конкретизується, перш за все, в межах філософії: це система узагальненого достовірного знання про той чи інший «епізод» дійсності, що описує, пояснює та прогнозує функціонування визначеної сукупності її складових об'єктів [322, с. 477]; сукупність узагальнених положень, що утворюють якусь науку або її галузь, а також сукупність правил якогось виду мистецтва, майстерності тощо [39, с. 653]; логічне узагальнення досвіду, суспільної практики, що ґрунтується на глибокому проникненні в суть досліджуваного явища та розкриває його закономірності, учення про певну сукупність явищ, галузь знань, створене на підставі узагальнення [274].

У розділі 1 нами детально розглянуто сутність управлінської деонтології як складової професійної деонтології, розкрито її теоретико-методологічні засади та значення як теоретичної основи деонтологічної підготовки менеджерів освіти. Управлінська деонтологія містить відомості, необхідні для всебічного пізнання закономірностей управління відкритою соціальною системою, якою є заклад освіти, з усіма її багатоманітними морально-правовими внутрішніми і зовнішніми залежностями та зв'язками; збагачує теоретичні основи управління освітою завдяки самостійності предмета дослідження; розвиває нові підходи в управлінні закладом освіти.

Змістом теорії управлінської деонтології є норми професійної поведінки менеджера освіти у вигляді морально-правових імперативів та цінності професійної діяльності, що обумовлює розкриття сутності понять «деонтологічні цінності».

Категорія «цінність» використовується у філософії, етиці, культурології, соціології для позначення об'єктів, явищ, їхніх властивостей, а також абстрактних ідей, що втілюють у собі суспільні ідеали і виступають завдяки цьому як еталон належного.

В. Б. Шапар акцентує увагу на таких формах існування цінності:

– виступає як суспільний ідеал, як вироблене суспільною свідомістю абстрактне уявлення про атрибути належного в різних сферах громадського

життя (такі цінності можуть бути і загальнолюдськими, «вічними» (істина, краса, справедливість), і конкретно-історичними (рівність, демократія));

– з’являється в об’єктивованій формі у вигляді витворів матеріальної та духовної культури або людських вчинків – конкретних предметних утілень суспільних ціннісних ідеалів, у тому числі етичних та правових);

– цінності соціальні, що переломлюючись через призму індивідуальної життєдіяльності, входять до психологічної структури особистості як джерело мотивації її поведінки [347, с. 597].

Основною функцією цінностей, як стверджує В. І. Стець, є регулювання суспільних відносин та поведінки окремої особи в тих чи інших соціальних умовах [308].

Роль та значення цінностей як основи професійної поведінки менеджера освіти розглянуто І. Д. Бехом та Л. М. Семененко [28], М. П. Васильєвою [50–51], О. В. Камінською [156], В. В. Крижком [188] та ін. Зокрема, О. В. Камінська акцентує увагу на ціннісно-смісловому впливі управлінської поведінки керівника [155, с. 47]. Важливу роль особистісних ціннісних характеристик керівника закладу освіти у забезпеченні компетентного управління стверджує В. В. Крижко [188, с. 357]. Компетентну поведінку керівника закладу освіти Т. М. Сорочан ставить у пряму залежність від заснованого на цінностях розуміння соціальних процесів [306, с. 177].

Висновки науковців щодо ціннісної природи професійної поведінки менеджера освіти обумовлюють пильну увагу до комплексу цінностей як сенсів його професійної діяльності.

Цінність визначається як поняття, за допомогою якого характеризується певне значення (для сукупності осіб) та особистісний смисл (для конкретних індивідів) певних явищ навколишньої дійсності [181]; як опосередкований культурою еталон у їх досягненні, що має трансцендентний характер [273]; найважливіший регулятор життєдіяльності [31]; життєво важливе для суб’єкта або групи суб’єктів явище, об’єкт, переконання тощо, що відповідає їх основним життєвим вимогам і слугує орієнтиром та цілями життєдіяльності, а також є

стратегічним об'єднуючим фактором, що обумовлює норми поведінки [68]; психолого-педагогічне утворення, в якому у стислому вигляді присутнє безпосередньо або (найчастіше) опосередковано ставлення людини до середовища і самої себе [188].

Зважаючи на складність зазначеного поняття та полімодальність ціннісного змісту діяльності і поведінки, в сучасних наукових джерелах міститься значна кількість різноманітних класифікацій цінностей:

- первинні, базові та інструментальні [275];
- цінності-цілі, цінності-знання, цінності-відносини, цінності-якості [149];
- цінності життя, цінності культури, соціально-політичні цінності [148];
- цінності-цілі, цінності-ідеали, цінності-бажання, цінності-повинності [298];
- цінність-ідеал, цінність-норма, цінність-принцип, цінність-ціль, цінність-відносини, цінність-значення [188].

Аналіз сутності цінностей як елементів кожної з наведених класифікацій виявив наявність у їхньому змісті різною мірою вираженої деонтологічної складової. Однак у контексті нашого дослідження виникає потреба окремого розгляду деонтологічних цінностей як регуляторів професійної поведінки менеджера освіти.

Ми погоджуємося з М. В. Примушем та Г. П. Поляковою щодо визначення деонтологічних цінностей як особливого виду духовних явищ [258], об'єктів суспільного життя [257, с. 160], що задовольняють потреби суспільства в регулюванні соціальних відносин і вчинків людей, пропонуються як необхідні або бажані для нормативного розвитку професійного життя особистості. Отже, вони виступають як один з найбільш пророблених і артикульованих соціумом [257, с. 160–161] орієнтирів напрямку розвитку суб'єкта як члена професійної спільноти.

У визначенні сутності деонтологічних цінностей значущими є висновки В. П. Андрущенка [5], О. О. Бандурки [19], В. П. Беха [28], В. М. Козакова [171], Л. М. Семененко [287] та ін. щодо ціннісних орієнтирів професійної діяльності.

Угрупування деонтологічних цінностей ми здійснювали, користуючись висновками В. А. Бачиніна щодо поділу цінностей на цінності-сенси існування і цінності-норми повинності. Науковець зазначає, що цінності-сенси мають універсально-екзистенційний характер завдяки своїй здатності наділяти людське життя піднесеним соціокультурним сенсом; цінності-норми, або цінності-повинності, позначають те, що є продиктованим суспільною необхідністю, інтересами різномасштабних соціальних спільнот. Саме вони наділені здатністю визначати способи людської поведінки, що відповідають високим критеріям цивілізованості та культури [21], а, отже, наповнені деонтологічним сенсом.

Ця ж думка стверджується О. О. Бандуркою. Розглядаючи гносеологічну різноманітність ціннісно-нормативного змісту концепту держави, науковець виділяє два типи цінностей – предметні (предмети людської діяльності, суспільні відносини та включені до їхнього кола природні явища як об'єкти ціннісного відношення) та суб'єктивні (установки і оцінки, імперативи та заборони, цілі та проекти, виражені у формі нормативних уявлень) [19, с. 78].

З огляду на зазначене, деонтологічні цінності ділимо на дві групи, а саме: цінності-сенси, що являють собою предметні якості явищ, в основі яких лежить деонтологічне ставлення людини до них (людина, влада, авторитет, обов'язок, колектив, право, мораль, норма); цінності-норми, що характеризують особисті якості та прояви поведінки людини (відповідальність, честь, гідність, справедливість тощо).

Акцентуємо на тому, що поняття «людина» у зазначеному контексті має подвійне значення: вона є цінністю-сенсом управління і одночасно виступає реалізатором цінностей-норм, є вагомим управлінським ресурсом, який, проте, має внутрішню цінність.

Зазначене вище дозволяє сформулювати основні ціннісно-деонтологічні орієнтири діяльності менеджера освіти, що полягають у:

– добросовісному виконанні ним свого професійного обов'язку як усвідомлення необхідності діяти відповідно до морально-правових принципів, що сприймаються менеджером освіти як цінність-сенси і спонукають відсунути на

задній план власні інтереси, узгоджувати власні цілі з загальними цілями організації;

- необхідності визнання менеджером освіти власної честі і гідності, так само як честі і гідності інших учасників управлінського процесу, продукування професійної поведінки, що не принижує ні власної гідності, ні гідності підлеглих;

- виробленні норм управлінської діяльності, що базуються на паритеті моралі і права, на деонтологічно виправданих прийомах управлінської взаємодії, на розумінні сутності деонтологічно допустимих дій у межах власної поведінки;

- використанні раціональних способів правового регулювання управлінських відносин, захисті і впровадженні правових відносин в управлінській діяльності відповідно до правових та розпорядчих принципів законності;

- усвідомленні правової і моральної відповідальності за дії, що суперечать нормам управлінської деонтології та етики тощо.

Зазначені вище ціннісно-деонтологічні орієнтири діяльності менеджера освіти формуються в межах його професійної підготовки у закладі вищої освіти.

У Законі України «Про вищу освіту» професійна підготовка визначається як здобуття кваліфікації за відповідним напрямом підготовки або спеціальністю [258].

Сучасними науковцями поняття «професійна підготовка» розглядається у межах трьох термінологічних полів: як система, як процес, як результат.

Обґрунтування професійної підготовки як системи здійснено в дослідженнях Т. П. Танько [313], А. В. Троцько [318]. Зокрема А. В. Троцько характеризує сутність професійної підготовки як системи змістовно-педагогічних та організаційно-методичних заходів, спрямованих на забезпечення готовності фахівця до педагогічної діяльності.

Як систему і неперервний та керований процес, трактують поняття «професійна підготовка» Н. В. Кузьміна [192], В. О. Огнев'юк [233], С. О. Сисоєва та І. В. Соколова [296], Л. Л. Хоружа [332] та ін. Так, С. О. Сисоєва

та І. В. Соколова характеризують професійну підготовку як цілісну систему із великою кількістю пов'язаних між собою компонентів, що певним чином упорядковані, характеризуються відносно стійкою цілісністю, ієрархічною побудовою, наявністю суб'єкта та об'єкта, розгалуженими внутрішніми і зовнішніми зв'язками та відношеннями; неперервний і керований процес набуття особистістю суб'єктивного досвіду професійної діяльності [296]. Т. В. Ткаченко розглядає професійну підготовку як освітню діяльність, спрямовану на озброєння студентів необхідними загальнопедагогічними та спеціальними знаннями, уміннями та навичками, формування в них професійно важливих особистісних якостей і здібностей [316, с. 11].

Отже, професійна підготовка являє собою цілеспрямований, планомірний, організований процес педагогічних впливів, які забезпечують безперервний професійний розвиток фахівців, що являє собою набуття ними базових загальних та професійних знань, умінь, навичок, практичного досвіду, формування морально-етичних цінностей, необхідних для успішної професійної діяльності.

До базових понять, що розкривають професійний аспект деонтологічної підготовки менеджерів освіти належать такі: «освітній стандарт», «професійний стандарт», «освітня програма», «деонтологічна підготовка», «система деонтологічної підготовки».

Дослідження проблеми деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах потребує аналізу поняття «освітній стандарт».

Відповідно до Закону України «Про вищу освіту» (2014 р.) стандарт освітньої діяльності – це сукупність мінімальних вимог до кадрового, навчально-методичного, матеріально-технічного та інформаційного забезпечення освітнього процесу закладу вищої освіти і наукової установи. Стандарт вищої освіти являє собою сукупність вимог до змісту та результатів освітньої діяльності закладів вищої освіти і наукових установ за кожним рівнем вищої освіти в межах кожної спеціальності (обсяг кредитів, необхідний для здобуття відповідного ступеня вищої освіти, перелік компетентностей випускника; нормативний зміст підготовки здобувачів вищої освіти, сформульований у

термінах результатів навчання, форми їх атестації; вимоги до наявності системи внутрішнього забезпечення якості вищої освіти, до професійних стандартів (у разі їх наявності)) [258].

Поруч з терміном «освітній стандарт» у педагогічній теорії та практиці використовується термін «професійний стандарт», який являє собою багатофункціональний нормативний документ, що визначає систему показників у вигляді компетентностей для різних кваліфікаційних рівнів і дає змогу встановити ступінь відповідності професійної діяльності працівника вимогам виробництва (сфери послуг). Водночас професійні стандарти – це показники компетентності в певних професіях і видах занять. Вони можуть установлюватися державою (через законодавство та нормативне регулювання) або професійним органом. Установлені законом професійні стандарти часто мають силу «ліцензії на ведення практики» та визначають, чи може певна особа займатися конкретним видом діяльності [78, с. 59].

Підготовка фахівців з акредитованої спеціальності в університетах здійснюється сьогодні відповідно до освітньо-професійних (освітньо-наукових) програм. Розробка таких освітніх програм є нагальною потребою та актуалізується положеннями Закону України «Про вищу освіту» щодо надання закладам вищої освіти автономії в визначенні і розробленні змісту освіти та забезпеченні якості освітніх послуг. Відповідно нормативний зміст підготовки фахівців має формулюватися у термінах результатів навчання, досягнення яких потребує відповідного переліку навчальних дисциплін, що визначатиме заклад вищої освіти.

Освітня (освітньо-професійна чи освітньо-наукова) програма є системою освітніх компонентів на відповідному рівні вищої освіти в межах спеціальності, що визначає вимоги до рівня освіти осіб, які можуть розпочати навчання за цією програмою, перелік навчальних дисциплін і логічну послідовність їх вивчення, кількість кредитів ЄКТС, необхідних для виконання цієї програми, а також очікувані результати навчання (компетентності), якими повинен оволодіти здобувач відповідного ступеня вищої освіти [258]. Освітня програма

визначається як узгоджений комплекс видів освітньої діяльності, що розроблений та організований для досягнення освітніх цілей упродовж певного тривалого і безперервного часу і має ґрунтуватися на компетентнісному підході з урахуванням вимог до фахівця, пропонованих міжнародним Проектом Європейської Комісії «Гармонізація освітніх структур у Європі» (Tuning Educational Structures in Europe, TUNING) [375].

Ключовим у межах нашого дослідження є поняття «деонтологічна підготовка менеджерів освіти», яку ми розглядаємо як складову системи професійної підготовки фахівців спеціальності 073 Менеджмент (Управління закладом освіти) на другому рівні вищої освіти та, одночасно, як систему, процес та результат.

У контексті розгляду системи деонтологічної підготовки менеджерів освіти йдеться про педагогічну систему як сукупність взаємопов'язаних засобів, методів і процесів, що створюють організований, цілеспрямований педагогічний вплив на формування особистості із заданими якостями (В. П. Беспалько) [24]. У процесі розробки системи деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах ми спиралися на результати наукових узагальнень В. В. Афанасьєва та М. О. Сивова, які визначили основними ознаками системи наявність:

– структури, яка відображає певну внутрішню організацію окремих компонентів, що є мінімальною одиницею системи;

– зв'язків, за допомогою яких відбувається взаємодія компонентів системи між собою, і тому вона розглядається як певна структурно-функціональна цілісність;

– комунікативних властивостей, що сприяють взаємодії системи з навколишнім середовищем, іншими суперсистемами та суб'єктами [13].

Отже, як система деонтологічна підготовка менеджерів освіти в університетах вміщує комплекс упорядкованих та взаємопов'язаних блоків (цільового, змістового, процесуального, методичного, оцінювально-результативного), що характеризуються цілісністю, ієрархічною побудовою,

наявністю значної кількості взаємозв'язків та відношень. Ця цілісна система є органічною складовою загальної системи професійної підготовки здобувачів вищої освіти за спеціальністю 073 Менеджмент (Управління закладом освіти).

Одночасно деонтологічна підготовка менеджерів освіти на другому рівні вищої освіти є процесом, який забезпечує безперервний професійний розвиток фахівця, що являє собою набуття базових знань, умінь, навичок, практичного досвіду, морально-правових норм поведінки, необхідних для реалізації управлінських функцій. Як результат деонтологічна підготовка менеджерів освіти являє собою сформовану деонтологічну компетентність.

Саме так характеризує деонтологічну підготовку М. П. Васильєва [50], яка досліджує її в контексті педагогічної освіти. Відповідно дослідниця визначає структуру деонтологічної підготовки, в якій наявний об'єкт (здійснюване здобувачем вищої освіти перетворення в умовах деонтологічної підготовки щодо власної нормативної професійної поведінки в різних ситуаціях), суб'єкт (здобувач вищої освіти, який бере участь у реалізації програми формування нормативної професійної поведінки) та предмет (стратегія і тактика власної нормативної поведінки в різноманітних професійних ситуаціях на основі засвоєних деонтологічних принципів, норм, вимог, що містяться в документах деонтологічного характеру).

Загальними характеристиками деонтологічної підготовки майбутніх фахівців у закладах вищої освіти є організація деонтологічної підготовки на основі принципів цілісності, безперервності взаємодії з середовищем, єдності деонтологічної освіти з практикою; ціннісно-гуманістичне спрямування; наявність діяльнісно-нормативної основи з урахуванням потреб та інтересів особистості; забезпечення ідентифікації особистісних позицій і інтересів тих, хто навчається, з системою деонтологічних відносин і цінностей, що розширює їхні суб'єктивні функції завдяки використанню різноманітних форм і методів роботи; орієнтація на інтеграцію моральної, правової та інтелектуальної складових свідомості і нормативної поведінки [50, с. 109; 257, с. 107].

Зміст деонтологічної підготовки майбутніх фахівців у закладах вищої освіти

передбачає: вироблення деонтологічної позиції, що виявляється через професійну готовність до здійснення нормативної професійної поведінки; формування стійкої мотивації, спрямованої на вдосконалення власної професійної поведінки, деонтологічного мислення; оволодіння знаннями з професійної деонтології; вдосконалення деонтологічно актуальних якостей особистості [12; 25; 50; 80; 159; 160; 165; 170; 175; 257; 326].

До базових понять, що відображають особистісний аспект деонтологічної підготовки менеджерів освіти належать такі: «менеджер освіти», «керівник закладу освіти», «деонтологічна компетентність», «нормативна поведінка».

Використання у нашому дослідженні понять «менеджер освіти» і «керівник закладу освіти» потребує розкриття сутності зазначених понять відповідно до їх потрактовування у чинній нормативній базі з питань освіти і наукових джерелах.

Відповідно до Переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 29 квітня 2015 року № 266 [271], професійна підготовка менеджерів освіти належить до галузі знань 07 Управління та адміністрування, спеціальності 073 Менеджмент. До цієї ж спеціальності віднесено підготовку усіх фахівців сфери управління, які за аналогічним переліком 2010 р. належали до інших спеціальностей: «Управління персоналом та економіка праці», «Менеджмент організацій і адміністрування (за видами економічної діяльності)», «Менеджмент інноваційної діяльності», «Менеджмент природоохоронної діяльності», «Менеджмент зовнішньоекономічної діяльності», «Менеджмент інвестиційної діяльності», «Управління у сфері економічної конкуренції», «Логістика», «Дорадництво», «Якість, стандартизація та сертифікація», «Управління проектами», «Управління фінансово-економічною безпекою», «Адміністративний менеджмент», «Бізнес-адміністрування».

Об'єднання зазначених вище освітніх програм у межах однієї спеціальності не облишене сенсу, якщо розглядати менеджмент як теорію і практику управління діловими організаціями в ринкових умовах; як управління, зорієнтоване на забезпечення якості послуг; як специфічну галузь наукового

знання, професійної спеціалізації та відповідного комплексу технологій соціально значущої групи фахівців з управління – менеджерів [178, с. 46]. Для конкретизації сутності і змісту професійної підготовки фахівців у межах цієї спеціальності виділяють спеціалізації, що є складовою спеціальності, визначається закладом вищої освіти і передбачають профільну спеціалізовану освітню програму підготовки здобувачів вищої та післядипломної освіти [258].

У контексті нашого дослідження детального розгляду потребує професійна підготовка здобувачів магістерського ступеню за освітньою програмою «Управління закладом освіти», що базується на специфічних умовах управління у сфері освіти.

Слушною є думка Т. І. Шамової та Т. М. Давиденко щодо прояву особливостей управління закладом освіти у межах трьох його різних інструментів: ієрархії, організації, де основний засіб – вплив на людину згори; культури, тобто цінностей, соціальних норм, настанов, особливостей поведінки, вироблених і визнаних суспільством, організацією; ринку, тобто рівноправних «горизонтальних» стосунків, що базуються на об'єднанні професіоналів, партнерстві в організації спільної діяльності, «купівлі-продажу» продукції і наданні освітніх послуг [345, с. 121]. Специфіка управлінської діяльності виявляється в кожному з названих інструментів, однак найбільшою мірою вона проступає в межах цінностей педагогічного колективу, соціальних норм управлінської діяльності у сфері освіти, що надає їй деонтологічній складовій більшої ваги і значущості, ніж в інших сферах управління.

За умов загального підходу до професійної підготовки менеджера освіти як до представника виключно економічної сфери управління, повністю знеособлюється його діяльність; втрачається сама основа його професійної підготовки, нівелюються морально-правові норми і принципи діяльності саме педагогічного колективу. Отже, поєднання у межах спеціальності «Менеджмент» такої різноманітної за сферою використання та змістом кількості освітніх програм обумовлює необхідність обґрунтування понять «менеджер освіти» та «керівник закладу освіти».

У сучасній нормативній базі з питань підготовки керівних кадрів для управління освітою поняття «менеджер освіти» офіційно не закріплене, однак воно інтенсивно використовується в науковому тезаурусі. Зазначимо, ця дефініція не знайшла у дослідників єдиного обґрунтування.

Так, зазначене поняття широко використовує у своїх наукових розвідках Л. М. Кравченко, яка характеризує менеджера освіти як професіонала високого рівня, освітнього лідера, талановитого організатора педагогічної взаємодії, що володіє конвергентним мисленням, творчими і організаторськими здібностями, наділений владними повноваженнями з боку держави чи власника закладу, професійно керує педагогічним колективом відповідно до мети, місії, освітніх стандартів та соціально значущих педагогічних вимог, забезпечує рентабельність і конкурентоздатність освіти, здійснює моніторинг внутрішнього і зовнішнього педагогічного середовища, проводить маркетинг освітніх послуг, налагоджує ефективні зв'язки з громадськістю, як креативна особистість займається оперативним упровадженням інновацій у практику діяльності закладу освіти [178, с. 15]. Дослідниця фактично відкидає поняття «керівник» як семантично застаріле й обирає цей термін на позначення «представника старої генерації кадрів, який не є професіоналом у сфері управління» [178, с. 45].

Тієї ж точки зору, однак без надмірної категоризації, дотримуються В. Є. Берека [27], В. М. Гладкова [74; 76], Н. Л. Коломінський [173], С. В. Крисюк [189], В. В. Крижко та О. І. Мамаєва [187], Л. М. Семененко [287] та ін. Зокрема Л. М. Семененко, аналізуючи термін «менеджер освіти», посилається на думку В. В. Шаркунової, яка зазначає, що цей термін характеризує професійно підготовленого управлінця, а не випадкового адміністратора зі стихійними навичками керівництва [287, с. 6]. Н. Л. Коломінський дає визначення менеджеру освіти як особистості, яка професійно здійснює роботу з вироблення й актуалізації таких психічних станів людей, якостей і властивостей, що стають психологічним підґрунтям їхньої ефективної діяльності щодо досягнення поставленої управлінської мети [173, с. 15].

До використання поняття «керівник закладу освіти (навчального закладу)» тяжіють: Є. С. Березняк [25], Л. В. Васильченко [53], Л. І. Даниленко [95–96], Г. В. Єльнікова [114], С. В. Королюк [176], Е. В. Луначек [210], М. Є. Смирнова [300], Т. М. Сорочан [306]. У наукових працях зазначених дослідників це поняття використовується на позначення особи, яка професійно здійснює керівництво закладом освіти.

Отже, поняття «керівник» відображає управлінську посаду (той, хто керує ким-, чим-небудь, очолює когось, щось [274]), тобто «керівництво» є соціальною характеристикою відносин у групі, перш за все з точки зору розподілу ролей управління і підпорядкування. На відміну від виробничо-економічної професійної сфери, в освіті не існує посади «менеджер». Чинним Класифікатором професій зі змінами (Наказ Міністерства економічного розвитку і торгівлі України від 02.09.2015 №1084) [167] для керівних посад у сфері управління освітою передбачено назви «керівник», «директор», «завідувач».

Окремої точки зору дотримується О. І. Мармаза: угруповання спеціальностей менеджменту в галузі освіти здійснюється за змістом і специфікою професійної діяльності відповідно до трьох напрямів менеджменту: організація як упорядкування і систематизація процесів освіти (цьому напрямку відповідає тип діяльності «управлінець»), керівництво як формування цілей і завдань діяльності в системі освіти і передавання їх підлеглим (цьому напрямку відповідає тип діяльності «організатор»), управління як визначення загальних проблем, аналіз, дослідження, прогнозування, визначення ходу розвитку і функціонування системи освіти в цілому (цьому напрямку відповідає тип діяльності «керівник») [216].

Отже, поняття «менеджер» та «керівник», «директор» відображають управлінську діяльність з певними акцентами на формах її прояву: слово «директор» походить від англійського «to direct» – спрямовувати, направляти, що має і рівнозначний термін «leadership» – лідерство (здатність людини впливати на групи людей чи на окремих осіб з метою досягнення певних, заздалегідь визначених цілей, що відображає роль провідного, спрямовуючого суб'єкта).

Термін «manager» походить від слова «to manage» – управляти, отже, менеджер – це управляючий (працівник, який забезпечує досягнення мети і результативність процесів шляхом створення відповідної структурної впорядкованості, тобто, він є організатором і виконавцем) [180]. Саме у такому значенні поняття «менеджер освіти» використовується в нашому дослідженні.

Окрім того, використання зазначеного терміну обумовлене «Переліком галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти» (Постанова Кабінету Міністрів України від 29 квітня 2015 року №266) [271].

Поняття «керівник закладу освіти» використовується в дослідженні на позначення особи, яка займає керівну посаду в закладі освіти.

Важливим для нашого дослідження є визначення сутності поняття «деонтологічна компетентність». Обґрунтовуючи його сутність, ми спираємося на офіційне тлумачення терміну «компетентність», затвердженому наріжними для розвитку вищої освіти в Україні державними і міжнародними документами [225; 258; 375]. Їх дефініції узагальнено у Національному освітньому глосарії, де компетентність (competence, competency) обґрунтовано як динамічну комбінацію знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, що визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти. Компетентності лежать в основі кваліфікації випускника [227, с. 29–30]. Саме таке визначення, з нашої точки зору, найбільш повно відображає результативний аспект професійної підготовки менеджера освіти.

Однак потребує уточнення зміст поняття «деонтологічна компетентність». Аналіз вітчизняних та зарубіжних наукових джерел виявив значну розбіжність тлумачень цього поняття.

Зокрема, М. І. Берегова, розглядаючи деонтологічну компетентність у контексті діяльності корекційного педагога, визначає її як конкретні вміння та навички, необхідні фахівцю для здійснення корекційно-розвивальної та виховної

роботи з дітьми із порушеннями психофізичного розвитку [25, с. 27].

В. Ю. Артемов розглядає деонтологічну компетентність як властивість особистості фахівця, що дає йому змогу продуктивно взаємодіяти із внутрішнім (фаховим) та зовнішнім (соціальним) середовищем завдяки наявності деонтологічних знань, умінь, навичок, професійно важливих деонтологічних якостей, спрямованих на успішну особистісно-фахову діяльність. Дослідник вважає, що деонтологічна компетентність характеризується наявністю у фахівця системи знань, що відображають змістову сутність інтелектуальних, світоглядних та моральних цінностей; спроможністю прогнозувати і конструювати процес професійної діяльності з урахуванням її специфіки та в площині взаємодії з колегами, і відображається у змісті норм професійної етики, моральних імперативах і професійно-моральних ідеалах і цінностях професійної діяльності [12, с. 71].

М. П. Васильєва вважає деонтологічну компетентність складовою професійної компетентності і розглядає її як інтегроване особистісне утворення, котре складається з досвіду, теоретичних знань, практичних умінь, особистісних якостей, і забезпечує ефективність виконання педагогічної діяльності [50, с. 244].

О. В. Голік розглядає деонтологічну компетентність як загальну здатність, що базується на знаннях, досвіді, цінностях, здібностях, набутих завдяки навчанню. В її дослідженні зазначена дефініція узагальнюється і розглядається як така, що має інтегрований характер, поєднуючи в собі певний комплекс знань, умінь, навичок і поглядів, що формуються в майбутніх фахівців під час засвоєння ними всього змісту професійної освіти, виступає показником і одночасно результатом професійно-особистісної готовності фахівця до роботи, слугує регулятором його дій, забезпечує свідомий вибір стилю поведінки згідно зі встановленими професійними нормами і вимогами [80].

З опорою на офіційне визначення терміну «компетентність» та враховуючи результати досліджень зазначених вище науковців щодо змісту поняття деонтологічної компетентності, ми будемо розглядати деонтологічну компетентність як динамічну комбінацію деонтологічних знань, умінь і

практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних та громадянських якостей, деонтологічних цінностей, що визначає здатність особи здійснювати належну професійну поведінку й виконувати професійний обов'язок.

Таке тлумачення поняття «деонтологічна компетентність» актуалізує розгляд сутності нормативної (належної, деонтологічно виправданої) поведінки менеджера освіти, яка являє собою багатоаспектне поняття і має широкий спектр використання. Нормативна поведінка є одним з видів людської діяльності і спрямовується не лише на безпосереднє задоволення різних потреб, а й зорієнтована на досягнення певних інтересів (суспільних, державних, особистих, національних тощо), відповідної позиції у сфері суспільних відносин, є зовнішньою системою дій, в основу якої покладені внутрішні прагнення людини [141].

М. П. Васильєва визначає поведінку як сукупність вчинків людини, котрі мають моральне значення та здійснюються нею у відносно тривалій період за постійними чи мінливими умовами [50, с. 31]. Професійна поведінка має соціальний характер і визначається як сукупність професійних дій, що викликають зміни у професійній ситуації чи в самому її суб'єкті. Саме вона є індикатором професіоналізму і моральності фахівця, оскільки через окремі дії (вчинки) виявляється моральна сутність внутрішніх устремлінь особистості, її ідейних мотивів [54, с. 239].

Однак, як стверджує В. Г. Кертаєва, поведінка фахівця визначається не лише знанням спеціальних норм (моралі, права, традицій тощо), а й його ставленням до професійних цінностей (правових, етичних, естетичних тощо), що захищаються цими нормами [163, с. 42]. Ця ж думка стверджується результатами досліджень Н. Л. Коломінського, який виділяє два головні компоненти забезпечення ефективної поведінки менеджера освіти: когнітивний (гностичний) та емоційно-вольовий [173, с. 32–33]. М. П. Васильєва наголошує, що норми, вимоги і цінності моралі самі по собі не мають значення, якщо не перетворюються самостійно в поведінкову практику. Перехід від загальних

моральних розпоряджень, рекомендацій до конкретних практичних дій здійснюється безпосередньо особистістю, людьми, що сприймають вимоги моралі не автоматично, шаблонно, на основі готових рецептів і відповідей, а помірковано аналізують можливі варіанти вчинків і дій [50, с. 99].

Таким чином, поведінка менеджера освіти містить у собі раціональну та ірраціональну складову, отже вона завжди суб'єктивна. Слушною є думка Л. А. Онищук, яка, аналізуючи особливості професійної діяльності та поведінки керівника закладу освіти за умов гуманізації управління, акцентує увагу саме на проявах їх суб'єктності, якими, зокрема, є: ступінь прояву свободи при прийнятті управлінських рішень; соціальний статус (авторитет керівника закладу освіти); активність в управлінській діяльності та конструктивізм у спільній взаємодіючій діяльності з учасниками освітнього процесу; громадсько-політична активність (участь в актах громадського управління, виборчих кампаніях тощо); суб'єктність поведінкових дій і реакцій, що визначається моральними та правовими, формальними та неформальними регламентами [236, с. 253].

У нашому дослідженні використано поняття «нормативна поведінка менеджера освіти», що відображає відповідність дій менеджера освіти деонтологічним нормам.

Норма – це загальнообов'язкове, формально-визначене правило поведінки (зразок, масштаб, еталон), встановлене або санкціоноване державою як регулятор суспільних відносин, яке офіційно закріплює міру свободи і справедливості відповідно до суспільних, групових та індивідуальних інтересів [56; 231; 273; 274; 347]. Деонтологічна норма професійної поведінки є концентрованим виразом уявлень про соціальну місію менеджера освіти, способи і порядок виконання ним професійних обов'язків.

Деонтологічна норма професійної поведінки менеджера освіти містить у собі три обов'язкові компоненти: аксіологічний (визначає орієнтири професійної поведінки на основі усвідомлення комплексу професійних цінностей (цінностей-норм і цінностей-сенсів) та апелює до деонтологічних категорій (обов'язку, авторитету, честі, гідності, відповідальності); правовий (зумовлений норматив-

ними вимогами до менеджера освіти, сферою його функцій та відповідальності); особистісний (конкретизує професійну поведінку, виходячи з індивідуальних особливостей особистості).

Отже, під нормативною поведінкою менеджера освіти слід розуміти сукупність конкретних дій, що відповідають нормам моралі та права. Така відповідність нормам моралі та права, що іноді перебувають у суперечливих зв'язках, обумовлює використання в нашому дослідженні термінів «належна поведінка» та «деонтологічно виправдана поведінка». Відмінність між ними полягає в тому, що належна поведінка менеджера освіти є обов'язковою, необхідною, закріплюється в імперативних нормах як обов'язки і забезпечується державною нормативною базою з питань управління освітою і діяльності керівника закладу освіти; деонтологічно виправдана поведінка відображає бажану поведінку, що не суперечить вимогам права і відображає превалювання морального аспекту управлінської діяльності. Таким чином, обидва терміни «належна поведінка» і «деонтологічно виправдана поведінка» відображають сутність одного поняття «нормативна поведінка», але акцентуючи на окремих аспектах цієї поведінки.

На основі зазначеного вище ми робимо висновок щодо зв'язку та взаємозалежності усіх груп базових понять, їх обумовленості науковим апаратом дослідження.

2.3. Сучасний стан деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах України

Деонтологічна підготовка менеджерів освіти в університетах має бути спрямованою на узгодженість та органічне поєднання нормативно-правової та нормативно-особистісної складової, що досягається через інтеграцію змістових модулів дисциплін з деонтологічною складовою, застосування інформаційних і комунікаційних технологій для формування в здобувачів вищої освіти деонтологічної компетентності.

Закон України «Про вищу освіту» (2014) [258] уможливив надання закладам

вищої освіти автономії, що відобразилась, зокрема, у розробці освітніх програм та навчальних планів підготовки фахівців різних ступенів вищої освіти.

На виконання наказу МОН від 26 січня 2015 р. № 46 «Про особливості формування навчальних планів на 2015/2016 навчальний рік» та з урахуванням основних позицій, викладених у програмному документі «Орієнтири для розробки і впровадження ступеневих програм у галузі освіти» (Reference Points for the Design and Delivery of Degree Programmes in Education), розробленому в якості компонента Проекту TUNING за підтримки Європейської комісії, у закладах вищої освіти України було розпочато діяльність щодо створення нових освітніх програм на засадах компетентнісного підходу та розробки навчальних планів, які засвідчили інтеграцію й укрупнення навчальних дисциплін.

З метою вивчення стану деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах нами було проаналізовано освітньо-професійні програми та навчальні плани підготовки фахівців за спеціальністю 8.18010020 Управління навчальним закладом (до 2016 р.). Об'єктом контекстного аналізу стала інформація, розміщена у відкритому доступі на офіційних сайтах закладів вищої освіти (2014 – 2015 рр.), що здійснювали підготовку здобувачів вищої освіти за зазначеною спеціальністю [380–405].

Наше дослідження базувалося на комплексі принципів, а саме: цілеспрямованості аналізу на вирішення комплексних завдань дослідження; прагматичності (практичної значущості розв'язання завдань, необхідних для розробки концепції нашого дослідження, педагогічної системи і моделі його деонтологічної підготовки); систематичності; актуальності (визначення сучасного стану деонтологічної підготовки менеджера освіти в контексті вимог реформування освіти і соціально-історичних викликів, на які має відповідати Україна); гнучкості та оптимальності у використанні різних методів; безперервності збору та обробки інформації; прогностичності для визначення шляхів удосконалення фахової підготовки менеджерів освіти в університетах.

Аналіз освітньо-професійних програм підготовки магістрів за спеціальністю 8.18010020 Управління навчальним закладом, здійснюваної закладами вищої

освіти [380–405], дозволив зробити висновок, що перелік компетентностей випускника та їх змістове наповнення у цілому відображає загальні тенденції, окреслені «Всеосяжною рамкою кваліфікацій для Європейського простору вищої освіти» (The Overarching Framework for Qualifications in the European Higher Education Area – QF-EHEA) та Проектом Тьюнінг «Розбудова освітніх структур у Європі» (Tuning Educational Structures in Europe, 2006). Змістову наповненість таких компетентностей, визначену за результатами здійсненого узагальненого аналізу представлено нижче:

- інтегральна (здатність розв’язувати складні управлінські задачі та педагогічні проблеми у професійній діяльності менеджера освіти, що характеризується невизначеністю умов і вимог);

- загальні (здатності до подальшого навчання, до самоаналізу та коригування діяльності менеджера освіти як складової колективної діяльності, самоменеджменту, саморозвитку; до аналізу, систематизації, виокремлення та перевірки проблем сучасної науково-філософської методології; до критичного аналізу, оцінки і синтезу нових та складних ідей у галузі управління освітою; до публічних виступів, володіння загальними закономірностями мовленнєвої поведінки управлінця-освітянина; здатності ефективного використання інформаційних та комунікаційних технологій в педагогічній та управлінській діяльності; опрацювання інформації (у т.ч. іноземною мовою) для вирішення управлінських і практичних завдань у сфері професійної педагогічної та управлінської діяльності і проведення наукового педагогічного дослідження, вміння виявляти та вирішувати проблеми, генерувати нові ідеї тощо);

- фахові (здатності застосовувати психологічні закономірності в управлінні закладами освіти, організаційний інструментарій розробки й управління проектами, підприємствами, установами, організаціями; розробляти та приймати управлінське рішення, організувати його виконання, здійснювати корекцію, регулювання, облік та контроль; застосовувати наукову українську мову, виконувати дослідження на основі сучасного наукового світогляду з використанням світових напрацювань у галузі управління освітою; здатність до

інноваційної професійної діяльності відповідно до цілей і завдань освітнього та управлінського процесу; здатність виявляти, формулювати і розв'язувати управлінські проблеми і завдання шляхом генерування нових ідей, планувати і організовувати функціонування системи управління освітнім процесом, забезпечувати його координацію і контроль, оперувати сучасним арсеналом можливостей прикладних програмних продуктів та інформаційно-аналітичних систем для управління освітнім процесом; здатність до ефективного управління системою заходів і засобів, що забезпечують безпеку життя та діяльності людини в соціальній та екологічній системах, до виокремлення та розв'язання проблем у закладі освіти, до взаємодії в команді та прояву лідерських якостей; здатність здійснювати управління фінансово-економічною діяльністю освітньої установи, моніторинг та планування діяльності щодо ефективності розвитку персоналу тощо).

Формування таких здатностей здійснюється у межах викладання дисциплін нормативної («Правові аспекти управління навчальним закладом», «Теорія організації», «Теорія і практика управління освітою», «Менеджмент організації», «Управління навчальною та виховною діяльністю», «Управління фінансово-економічною діяльністю», «Управління трудовими ресурсами», «Управління змістом робіт», «Управління інформаційними зв'язками», «Аудит і оцінювання управлінської діяльності», «Психологія управління», «Соціальна та екологічна безпека діяльності», «Інформаційні технології в освіті та автоматизовані системи управління навчальними закладами», «Сучасні моделі освіти», «Філософія та методологія освіти», «Іноземна мова за професійним спрямуванням», «Культура наукової української мови», «Діловодство в управлінні навчальним закладом» та ін.) та варіативної («Інтелектуальна власність», «Педагогічний контроль у системі освіти», «Інноваційні технології в управлінні середніми закладами освіти», «Інформаційно-комунікаційний менеджмент», «Аграрна політика», «Освітня політика та аналіз», «Стратегічний менеджмент», «Якість освіти», «Академічна риторика», «Управління якістю освітніх послуг у навчальному закладі», «Антикризове управління», «Основи управлінського консультування»,

«Організація психологічної служби навчального закладу», «Сучасні програмні продукти та інтернет-технології в освіті», «Математичні методи моделювання систем управління», «Методи прийняття управлінських рішень», «Тренінг комунікативної готовності до управлінської діяльності», «Самоменеджмент керівника закладу освіти», «Організація методичної роботи», «Ринок освітніх послуг», «Теорія прийняття рішень», «Ситуаційний менеджмент») складових.

Аналіз робочих програм зазначених дисциплін, що викладаються в різних закладах вищої освіти України, засвідчив, що завдання формування деонтологічної компетентності магістрів управління освітою цілеспрямовано не ставиться. Вони лише побіжно, частково розкриваються у змісті окремих навчальних дисциплін, зокрема: «Керівник навчального закладу» [383; 386; 389; 392; 394; 395; 397; 400], «Техніка управлінської діяльності» [381; 383; 386; 387; 393; 403], «Лідерство», «Основи лідерства» [383; 395; 396], «Управлінська майстерність керівника закладу освіти» [396], «Основи організаційної поведінки» [387]), «Управлінська культура» [380].

Нами здійснено узагальнений опис змісту деяких з цих навчальних дисциплін, результати якого представлено нижче.

«Керівник навчального закладу» як навчальна дисципліна має на меті розкриття теоретико-методологічних, нормативно-правових, організаційно-методичних засад діяльності керівника закладу освіти, формування усвідомленого ставлення до складових професійної культури як основи мистецтва управління закладами освіти. Зазначена мета реалізується через комплекс завдань: формування усвідомленого розуміння організаційних засад діяльності керівника закладу освіти, побудови і функцій адміністративної служби закладу; вироблення навичок управління методами дисциплінарних відносин, процесом прийняття управлінських рішень; володіння технологіями управління закладом з урахуванням особливостей його функціонування. Зміст навчальної дисципліни конкретизується в наступних модулях: «Керівник навчального закладу як менеджер освітньої діяльності та лідер навчального закладу», «Організаційні засади роботи керівника навчального закладу»,

«Побудова адміністративної служби навчального закладу», «Управління дисциплінарними відносинами», «Управлінське рішення в системі функцій управління», «Професійна компетентність керівника навчального закладу», «Технології управління закладом з урахуванням особливостей його функціонування» [387; 400; 405].

У змісті навчальної дисципліни «Техніка управлінської діяльності» розглядаються науково-теоретичні засади управлінської діяльності, методологічні основи організації етичних відносин у трудових колективах, питання комунікативних технологій в управлінні закладом освіти, методів комунікації в діяльності колективу, документування і документообігу [381; 387; 405].

Дисципліна «Основи організаційної поведінки» забезпечує формування у здобувачів вищої освіти системи компетентностей, що дозволяють пояснювати, прогнозувати і контролювати поведінку людей з метою розвитку їх професійних навичок та підвищення ефективності роботи освітньої організації; оволодіння здобувачами вищої освіти професійними знаннями і навичками, необхідними для раціональної організації праці (урахування індивідуальних та групових реакцій на структурні, кадрові і виробничі зміни, вдосконалення оточуючого середовища, розробка ефективної стратегії розвитку закладу освіти, формування політики оптимальної мобілізації ресурсів). Зміст дисципліни розкриває питання організаційної поведінки особистості, її концептуальних основ, мотивації; управління груповими процесами, формування груп та команди в освітніх організаціях, групової динаміки (влада, вплив, лідерство) і розвитку груп у закладі освіти, конфліктів, стресів та шляхів їх подолання, управління поведінкою на рівні освітньої організації, управління комунікаціями, питання організаційної культури, управління організаційним розвитком [387; 389].

Як бачимо, деонтологічна складова професійної підготовки менеджерів освіти розкривається у змісті наведених вище навчальних дисциплін неповною мірою, що унеможлиблює якісну деонтологічну підготовку магістрів управління освітою. Проте, її необхідність обумовлена потребами управлінської діяльності й визнана самими керівниками закладів освіти. Зазначений факт засвідчують

результати опитування, метою якого було виявлення деонтологічної обізнаності й розуміння деонтологічних вимог до керівника закладу освіти, відповідності професійної поведінки деонтологічним вимогам.

Опитування здійснювалося в місті Маріуполі й окремих районах Донецької області протягом 2013–2014 рр. Респондентський масив склав 1324 особи. Респондентів за ознакою наявності чи відсутності управлінського досвіду було поділено на дві групи: керівники закладів освіти та їх заступники; педагоги закладів освіти, яких Маріупольським навчально-методичним центром віднесено до резерву керівних кадрів.

Респондентам було запропоновано анкету (додаток А), яка складалася з трьох блоків запитань відкритого і закритого характеру, що спрямовувалися на визначення базових знань сутності управлінської деонтології, усвідомлення змісту професійного обов'язку і відповідальності, спрямованості діяльності менеджерів освіти на дотримання норм та правил управлінської деонтології, мотивів власної нормативної управлінської поведінки.

У ході дослідження встановлено, що термін «управлінська деонтологія» відомий або частково відомий 29,6 % керівників. Респонденти визначають це поняття, як: «розділ етики, що вивчає проблеми моралі і моральності, професійні обов'язки», «етичну науку, що вивчає проблеми обов'язку людини», «науку про етику управління», «науку, що вивчає відповідність керівника займаній посаді», «науку, що вивчає питання формування нормативної поведінки керівника».

Після роз'яснення сутності поняття «управлінська деонтологія» 98,6% респондентів констатували, що деонтологічні знання необхідні для організації й здійснення належної управлінської діяльності, проте, 72% вважають, що деонтологічна обізнаність керівника ще не гарантує повною мірою виконання ним професійного обов'язку, якщо відсутні відповідні особисті якості. 43% респондентів вважають, що деонтологічні знання та вміння не забезпечують повною мірою виконання керівником професійного обов'язку, оскільки його поведінка багато в чому визначається чинниками, що суперечать вимогам управлінської деонтології.

Керівники закладів освіти в цілому (75,4%) вірно розуміють зміст поняття «професійна відповідальність», що ототожнюється ними з належним, добросовісним виконанням професійного обов'язку. Однак поняття «професійний обов'язок» вони розуміють по-різному. Найбільш повторюваними є відповіді: «вміння керівника поводитися у певній ситуації та визначати цілі для подальшого управління», «здатність забезпечувати необхідні організаційні та економічні умови для здійснення освітньої діяльності на рівні вимог Державного стандарту якості освіти», «сукупність вимог морального характеру, що висуваються до керівника під час здійснення службових повноважень», «здійснення адміністративно-господарської діяльності у межах наданих повноважень», «правильні дії керівника», «вміння ставити завдання та контролювати процес їх виконання», «відповідальність керівника», «узгодження особистих бажань із суспільними вимогами», «готовність брати на себе відповідальність» тощо.

Теоретичним підґрунтям власної професійної поведінки респонденти вважають знання нормативно-правової бази діяльності закладу освіти (100%), теорії менеджменту й адміністрування закладу освіти (82,9%); інструктивно-методичних матеріалів щодо забезпечення його діяльності (80,8%), психології управління (65,9%). Зазначимо, що відповіді на ці питання відрізняються в межах груп керівників з досвідом управлінської діяльності (директори та їх заступники) і педагогів без досвіду управлінської роботи. Так, група «управлінський резерв» із переліку таких знань обрала відомості з самоменеджменту (36,4%), креативного менеджменту (38,7%), методології та методики наукових досліджень (38,2%), соціології управління (41,5%), філософії управління (41,5%). Незважаючи на таку розбіжність у думках респондентів, усвідомлення ними необхідності знання управлінської етики і деонтології в обох групах є незмінно високим і складає 97,6%. Лише 2,4% респондентів зауважили, що основою для належного виконання керівником свого професійного обов'язку є виключно знання нормативної бази закладу освіти і посадових інструкцій учасників управлінського процесу.

Особистісною основою професійної поведінки керівника закладу освіти 87,2% респондентів вважають усвідомлення керівником вимог професійного обов'язку, 85,1% – комплекс управлінських знань та вмінь, 42,5% – комплекс особистих якостей; 27,7% – вимоги зовнішнього середовища.

Чинниками, що, на думку респондентів, заважають керівникові виконувати свій професійний обов'язок, респондентами названо: низьку мотивацію управлінської діяльності (59,6%), недостатній рівень управлінської культури (55,3%), переважання особистих інтересів над професійними (55,3%); відсутність знань управлінської етики та деонтології (44,7%). На думку більшості респондентів, проблема корупції в освіті обумовлена суб'єктивними чинниками, що залежать виключно від конкретного педагога чи керівника: таку відповідь надали 86,7%. 14,3% вважають, що вона обумовлена недостатністю державного фінансування закладів освіти.

У межах дослідження нами було запропоновано керівникам та педагогам визначити власний рівень володіння знаннями управлінської деонтології за 5-бальною шкалою. 2% респондентів визнали свою обізнаність у цих питаннях низькою, 6% – нижче середнього, 22% – середнього рівня, 44% – вище середнього, 26% – високого рівня. Однак незважаючи на те, що 92% респондентів констатували в себе достатній та високий рівень деонтологічної обізнаності, 53,5% респондентів першої групи визнали, що стикаються з труднощами деонтологічного плану у професійній взаємодії з колегами, 56,5% – з їхніми батьками, 32,6% – з технічним персоналом закладу освіти. Для групи «управлінський резерв», ці показники суттєво нижчі: респонденти визнають існування етичних труднощів постійно або зрідка у взаємодії з кожним названим вище суб'єктом управлінської взаємодії (з учнями – 13%, з їхніми батьками – 36,2%, колегами, педагогами – 28%, технічним персоналом закладу освіти – 24%). Така розбіжність пояснюється більш «м'якими» умовами професійної діяльності педагогів, наявністю іншого, ніж у керівника закладу освіти, спектру функцій, значно вужчою професійною відповідальністю, а значить, відсутністю (або частковістю) тих деонтологічних вимог, у межах яких формує свою

професійну взаємодію керівник. Однак дані, отримані в обох групах, свідчать про наявність у респондентів суттєвого дисбалансу між деонтологічними знаннями і здатностями використовувати ці знання у практичній управлінській діяльності.

Окрім того, результати дослідження засвідчують наявність викривлень у розумінні керівниками свого професійного обов'язку, невідповідність між їх свідомістю і поведінкою. Так, на запитання «чи доводилося Вам порушувати деонтологічні вимоги» лише 33,4% респондентів відповіли: «ні, я ніколи не порушую таких вимог»; 22,2% дали відповідь «так, але жалкую про це»; 5,5% – «так, і не жалкую про це»; 33,3% – «траплялися такі випадки»; 5,6% – «так, я змушений це зробити під тиском обставин, що не залежать від мене». Зауважимо, що з 66,6% респондентів, які відповіли на зазначене питання ствердно, 58% вважають, що вони належно виконують свій професійний обов'язок.

Ключовими положеннями, що визначають власну управлінську позицію респондентами названо такі: «готувати простір для ініціативи», «шукати новий імпульс для роботи після невдалих спроб», «створювати позитивну мотивацію для діяльності педагогів», «надавати можливість підлеглому в чомусь бути першим», «надихати колектив успіхами».

Однак вагому роль у визначенні особистої управлінської позиції зайняли положення, що є суперечливими чи неприйнятними у межах управлінської деонтології: «максимально використовувати індивідуальні можливості підлеглих», «працювати з вірою в неможливе», «залучати педагогів до реалізації своїх ініціатив», «поєднувати в собі протилежні якості», «довіряти лише собі», «досягати успіху за будь-яку ціну», «ставити у приклад себе», «досягати безапеляційного виконання підлеглими розпоряджень», «не шукати легких шляхів». Такі позиції обрали 54% респондентів.

Отримані в результаті дослідження дані формально засвідчують фрагментарність базових деонтологічних знань респондентів, часткове або викривлене розуміння ними змісту професійного обов'язку і відповідальності,

наявність утруднень у формуванні власної нормативної управлінської поведінки, що свідчить про недостатню готовність більшості менеджерів освіти та педагогів управлінського резерву до виконання професійного обов'язку.

Таким чином, у процесі дослідження ми дійшли висновку, щодо актуальності і доцільності дослідження проблеми деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах, що потребує переосмислення існуючого, у т.ч. і зарубіжного досвіду їх деонтологічної підготовки, поліпшення якості професійної підготовки, що є метою реформування вищої професійної освіти, передбачає модернізацію структури та змісту навчання, адаптованість та уніфікацію навчальних програм, диференціацію та індивідуалізацію стратегій навчання, диверсифікацію моделей підготовки менеджерів освіти в університетах.

2.4. Концепція дослідження проблеми деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах

Науково-теоретичні засади дослідження та його мета, а також складний інтегративний характер сутності деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах зумовили здійснення дослідження на основі інтеграції наукових підходів, що поєднують методологічний, теоретичний та практичний рівні. Сутність та взаємообумовленість зазначених рівнів дослідження відображено на рис. 2.1.

Методологічний рівень дослідження деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах передбачає обґрунтування її концепції в межах комплексу підходів: тезаурусного, історіографічного, культурологічного, системного, діяльнісного, аксіологічного, акмеологічного, компетентнісного, особистісного, синергетичного.

Тезаурусний підхід обґрунтований Л. І. Гур'є [93], А. В. Костіною [177], Вал. А. Луковим [208], Вл. А. Луковим [209], С. О. Сисоєвою й І. В. Соколовою [293; 296], В. Д. Табанаковою [311], М. М. Чурсіним [343], Н. В. Яксою [357] та ін. як «нова парадигма гуманітарного знання».

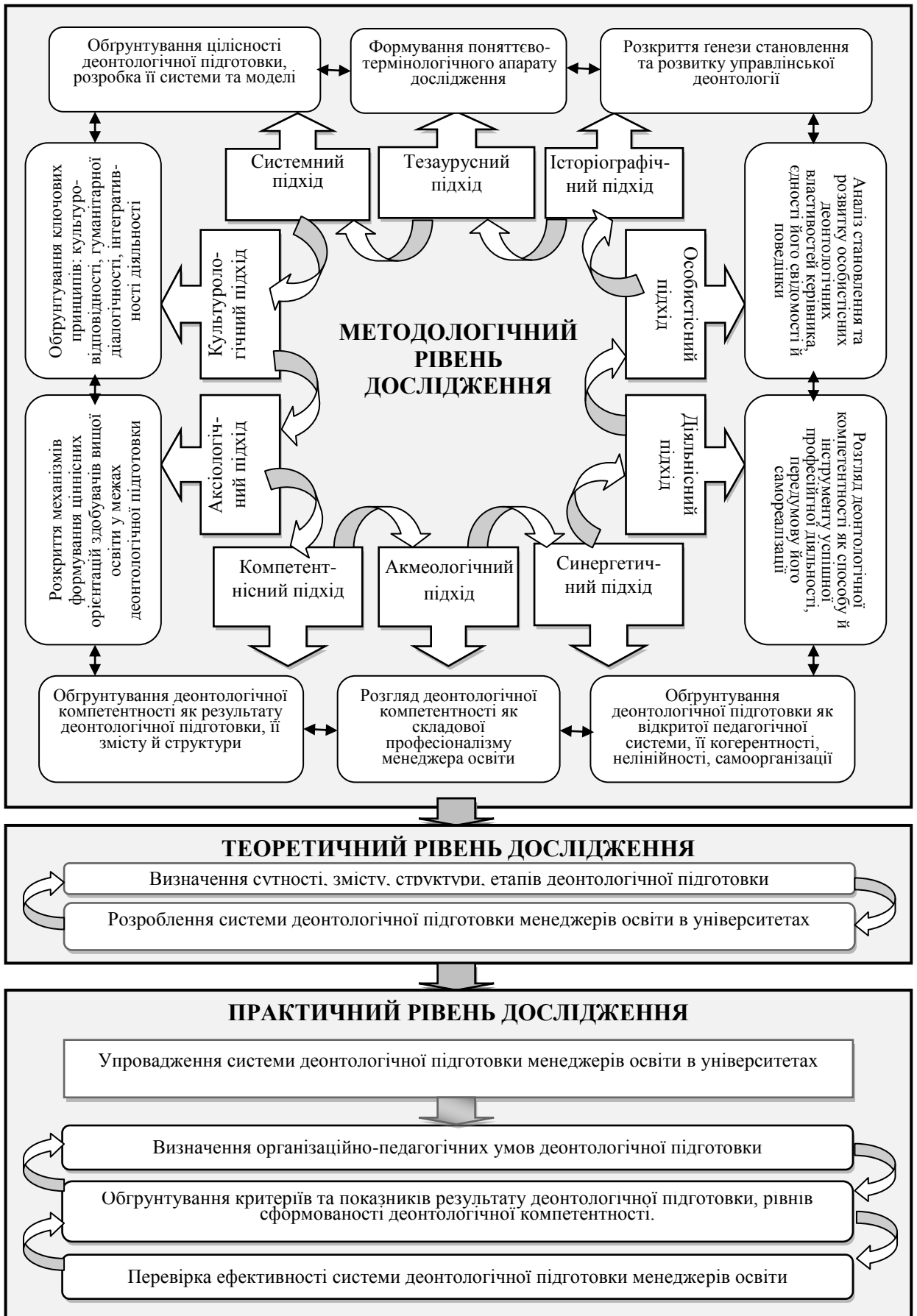


Рис. 2.1. Концепція дослідження деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах

Тезаурусний підхід використовується в якості методології дослідження суспільства та людини в суспільстві і спирається на активну роль суб'єкта в конструюванні соціокультурної реальності. Центральне місце в ній посідає теза про те, що тезауруси являють собою суб'єктивно організоване гуманітарне знання. Вони є необхідною умовою розуміння, тобто когнітивного засвоєння понять [208].

Основними характеристиками наукового тезаурусу С. О. Сисоєва та І. В. Соколова вважають: системну цілісність і процесуальну неперервність в єдності загального, особливого, індивідуального та специфічно-предметного.

Як загальне – тезаурус розглядається як єдина картина світу, що відображена в поняттях та зв'язках між ними (категоріальний рівень презентації тезауруса). Рівень особливого відображає тезауруси знань, що входять у предметні площини (синтаксично детермінований відкритий інформаційний базис певної галузі науки, семантично структурований відповідно до специфічних для неї відношень, що є усталеними в науці або склалися на початок дослідження проблеми). На індивідуальному (особистісному) рівні тезаурус є, по суті, сукупністю системних знань одного окремого індивіда або групи суб'єктів, відображений певним чином у його або їхній свідомості [293; 296].

Отже, тезаурусний підхід дає можливість систематизувати наукові поняття, вибудовувати їх ієрархію з суттєвими зв'язками між її елементами (поняттями) в межах термінологічного поля конкретного дослідження, що визначає суб'єкт, який здійснює це дослідження.

Тезаурусний підхід дав можливість сформувати поняттєво-термінологічний апарат дослідження деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах і окреслили його основне ключове поняття – «деонтологічна підготовка менеджерів освіти» – та класифікувати базові поняття дослідження у три групи: поняття, в яких відображено загальний контекст філософсько-деонтологічного знання, розкрито теоретичні засади деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах; поняття, що розкривають професійний аспект деонтологічної підготовки менеджерів освіти; поняття, що відображають особистісний аспект деонтологічної

підготовки менеджерів освіти в університетах («менеджер освіти», «керівник закладу освіти», «деонтологічна компетентність», «нормативна поведінка»).

Розробляючи комплекс базових понять дослідження, ми виходили з того, що процес формування наукової термінології є динамічним явищем, його неможливо здійснювати без урахування законів і закономірностей походження, історичного розвитку, сучасного функціонування та зміни категорій науки. Принцип історизму вимагає обов'язкового виявлення та врахування соціально-економічного, культурного, політичного контексту, в якому відбувається розвиток тезауруса теорії управлінської деонтології в межах конкретної історичної епохи. Отже, тезаурусний підхід дає можливість розглянути категоріально-термінологічний апарат дослідження у процесі історичного становлення та розвитку поняття «управлінська деонтологія», в органічному зв'язку з історичними соціально-економічними і культурно-освітніми умовами, у межах яких виникло і розвивалося це поняття.

Сутність та значення історіографічного підходу в наукових дослідженнях, обґрунтованого В. В. Головком [82], Н. М. Гупаном [91–92], Е. Д. Дніпровим [107], Я. С. Калакурою [152], І. І. Колесник [172] та ін., полягає у вивченні об'єктивного змісту історико-пізнавального процесу, його багатоманітності, обумовленості зовнішніми та внутрішніми чинниками. Цей підхід будується на засадах раціональності, доказовості та логічності в контексті широких соціалізуючих факторів за визначальної ролі ідеологічних, культурницьких і національних впливів, дає змогу виявити і проаналізувати суть, характеристики та особливості історико-педагогічних праць, написаних у різні історичні періоди з різних методологічних позицій [92, с. 8–9].

У нашій роботі історіографічний підхід дає можливість розкрити генезу становлення і розвитку управлінської деонтології як складової професійної деонтології; науково обґрунтувати її періодизацію; розглянути досліджувану проблему в динаміці як сукупність послідовних етапів з притаманними їй тенденціями сприятливого або гальмівного характеру; виявити особливості формування деонтологічної думки в галузі управління освітою протягом кожного історичного періоду в межах часового проміжку «друга половина XIX – початок

XXI ст.».

Ми виходимо з розуміння історіографії управлінської деонтології як сукупності світоглядних ідей, наукових підходів та принципів, відображення у наукових джерелах суті основних тенденцій, що зумовлюють її виникнення та розвиток.

Сутність та значення системного підходу як методологічної основи наукового дослідження розкрито у працях С. У. Гончаренка [83–84], В. А. Кушніра [195], С. О. Сисоєвої та Т. Є. Кристопчук [292], І. В. Соколової [303], В. І. Павлова [242], Т. Г. Трушнікова [319] та ін. Науковці відзначають, що системний підхід у педагогіці спрямований на розкриття цілісності педагогічних об'єктів, виявлення в них різноманітних типів зв'язків та зведення їх у єдину теоретичну картину [86, с. 305].

Аналізований підхід є основою розробки методології дослідження освіти, виявлення її цілей та цінностей, з'ясування основних домінант розвитку освіти, а також виокремлення інституційних компонентів сфер освіти, їх системоутворювальних зв'язків, чинників, що впливають на функціонування цих сфер освіти [238, с. 9].

У межах нашого дослідження системний підхід дозволяє розглянути професійну підготовку менеджерів освіти як складову неперервної професійної освіти, що забезпечує узгодженість усіх її складових (змісту, форм, методів, практичної підготовки). Системний аналіз застосовується для формулювання концептуальних положень дослідження, розробки системи та моделі деонтологічної підготовки менеджерів освіти.

Системний підхід дає можливість представити цілісність структури деонтологічної підготовки менеджера освіти в єдності мотиваційно-цільового, інформаційно-когнітивного, операційно-діяльнісного компонентів. При цьому деонтологічна підготовка розглядається нами в межах зазначеного підходу як комплекс: потреб і мотивів, пов'язаних із реалізацією вимог професійного обов'язку менеджера освіти, його емоційно-вольових характеристик, когнітивної сфери. Системний підхід обумовлює розгляд досліджуваної проблеми в кількох

основних аспектах, а саме: як системного утворення, що має свої специфічні закономірності (параметри, критерії, рівні); як частини цілісної макроструктури професійної підготовки менеджера освіти; як становлення особистості фахівця в межах цілісного професійно-управлінського простору.

Питання сутності й змісту культурологічного підходу до вищої професійної освіти розглядаються у роботах В. С. Болгаріної [41], Л. О. Васильченко [52–53], С. С. Вітвицької [58], Г. В. Єльнікової [114], І. А. Зязюна, Н. Є. Миропольської та Л. О. Хлебнікової [143], Т. В. Іванової [146], Н. Б. Крилової [191], В. О. Сластьоніна [149] та ін. Науковці акцентують увагу на тому, що сутність культурологічного підходу полягає в визнанні особистості як вищої цінності, здатної реалізувати культурні ідеї в педагогічному процесі, в орієнтації здобувачів вищої освіти в моральних, правових, естетичних, професійних цінностях, в індивідуальному підході до оволодіння культурою та створення елементів культури в процесі виховання. Отже, він змінює уявлення про ціннісні засади освіти як виключно інформаційні, пізнавальні, знімає вузьку наукову спрямованість її змісту, розширює культурні та антропологічні межі освіти і розглядає її з точки зору особистісного зростання професіонала з допомогою розвитку структур культурної діяльності, змін особистого культурного творчого досвіду, динаміки культури спілкування і комунікації, зростання рівня культури (якості та міри прояву ціннісного змісту) окремих освітніх процесів, систем, спільнот.

На думку Т. В. Іванової, культурологічний характер освіти ґрунтується на унікальності кожного суб'єкта освітньої діяльності, на забезпеченні умов його розвитку в контексті індивідуалізованого підходу в особистісно розвивальній системі навчання, що забезпечує соціокультурний саморозвиток особистості. Метою такої освіти стає людина культури, змістом – культура як середовище, а культуротворчість – як спосіб розвитку людини в культурі [146, с. 71]. Наслідками культурологічного підходу до професійної підготовки фахівців, на переконання І. А. Зязюна, є професіоналізм, інтелігентність, соціальна зрілість, творча активність – тобто ті особистісні якості, що визначають спосіб життєдіяльності і соціального буття, суб'єктивний зміст і продуктивність праці вчителя. Науковець підкреслює,

що саме культура особистості є діючим фактором творчого саморозвитку майбутнього фахівця [142, с. 4].

У контексті професійної підготовки менеджера освіти культурологічний підхід являє собою сукупність методологічних прийомів, які забезпечують аналіз професійної підготовки через призму системоутворювальних культурологічних понять, що утворюють «культурологічний тезаурус» керівника [178, с. 197] («культура», «управлінська культура», «культурні зразки, норми та цінності», «спосіб життя», «культурна діяльність», «професійні інтереси» [192]); дозволяє забезпечити фундамент для формування та розвитку культури управлінської праці [113].

Культура виступає важливим критерієм якості управління закладом освіти, оскільки соціокультурні зміни в освіті зумовили важливість проблем культури та деонтології управлінської діяльності суб'єктів внутрішкільного управління як однієї з визначальних складових нової антропоцентричної концепції управління, виступає основою формування управлінської моралі й означає її орієнтацію на людину як цілісну, активну, гуманну, духовну, особистість, носія моральних норм та цінностей; професійна поведінка керівника закладу освіти базується на єдності духовних, моральних і технологічних компонентів його деонтологічної культури.

Найважливішими вимогами реалізації культурологічного підходу до деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах є: культуровідповідність, що передбачає врахування в змісті навчання національного та світового культурного досвіду в сфері управління закладом освіти; гуманітарна діалогічність як форма інтерсуб'єктивного спілкування; інтегративність діяльності, що поєднує наукові знання на стику теорії управління, психології, деонтології, права, синтезуючи і систематизуючи під спільним кутом зору комплексні дані цих наук.

Реалізація аксіологічного підходу до деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах детермінована зміцненням аксіологічно-культурологічної складової управлінської діяльності, що виступає в якості орієнтирів поведінки менеджера освіти.

Аксіологічний підхід до вивчення проблеми професійної підготовки (В. П. Андрущенко [5], Г. П. Васянович [54], Т. В. Іванова [146], М. С. Каган [151], В. В. Крижко й І. О. Мамаєва [187], Н. Б. Крилова [191], В. А. Сластьонін та Г. І. Чижакова [298] та ін.) ґрунтується на засадах педагогічної аксіології як напрямку в освітніх дослідженнях, що стосується аналізу змісту педагогічних ідей, теорій і концепцій з огляду на їх відповідність чи невідповідність потребам індивіда і суспільства.

Проблеми реалізації аксіологічного підходу у професійній вищій освіті розглядають Є. В. Бондаревська [43], Ю. Л. Горбенко [88], О. М. Камінська [156], Н. П. Максимчук [212], Д. С. Мацько [220], Л. О. Хомич [329] та ін. Науковці визначають сутність підходу як: філософсько-педагогічної стратегії, що визначає шляхи розвитку професійного мистецтва, використання педагогічних ресурсів для розвитку особистості й проектує перспективи вдосконалення системи освіти, основою якої є принцип функціонального значення або цінності [188, с. 213]; міст між теорією та практикою, що надає можливість вивчати різні явища й події з точки зору закладених у них можливостей щодо задоволення актуальних потреб людей, розв'язувати завдання подальшої гуманізації суспільства [298, с. 162]; орієнтацію професійної освіти на формування в студентів системи загальнолюдських і професійних цінностей, що визначають їхнє ставлення до світу, до своєї діяльності, до самого себе як людини і професіонала [283, с. 63].

Аксіологічний підхід розглядає деонтологічну компетентність менеджерів освіти через систему цінностей як узагальнених базисних уявлень про цілі й норми професійної поведінки, орієнтири, що існують у свідомості менеджера освіти та яким притаманні ознаки значущості, нормативності, необхідності, доцільності, справедливості тощо. Отже, формування деонтологічної компетентності здобувачів вищої освіти можливе тільки за умови розуміння її як ціннісного явища, системи цінностей, що мають особисту значущість.

Таким чином, аксіологічний підхід дав можливість розглядати деонтологічну підготовку менеджерів освіти в університетах як процес, спрямований на засвоєння ними системи професійних цінностей, що має прояв у її історичному формуванні та

фіксації в суспільній свідомості. У межах цього підходу визначено ієрархічну систему професійних цінностей менеджерів освіти.

Проблему деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах ми досліджуємо з позиції реалізації компетентнісного підходу, що відображає інтегральний прояв професіоналізму, який конкретизується в здатності особи як системі знань, умінь, готовності до професійної діяльності. Компетентісний підхід розглядається як один з інструментів удосконалення освіти, обумовлений запитами суспільства (В. П. Андрущенко [4], Г. В. Беленька [35], В. І. Бобрицька [38], І. О. Зимня [140], С. О. Сисоєва [294], А. В. Хуторський [334], О. І. Щербак [353] та ін.).

Проблему професійної компетентності менеджера освіти досліджували Л. В. Васильченко [52–53], Л. І. Даниленко [96], Л. М. Карамушка [157-158], В. Е. Лунячек [210], О. І. Мармаза [216], В. Є. Смирнова [300], Т. М. Сорочан [306] та ін. Науковці розглядають управлінську компетентність як інтегральне утворення, що складається з комплексу специфічних компетентностей (фінансової, інноваційної, технологічної, інформаційно-комунікаційної, оцінювальної тощо). Отже, формування компетентності відбувається шляхом набуття під час професійної підготовки у закладах вищої освіти та неперервної освіти суми компетентностей, що є комбінацією характеристик, які відносяться до знань та їх застосування, умінь, навичок, здібностей, цінностей і особистих якостей) і дозволяють забезпечити ефективне управління закладом освіти.

Застосування в нашому дослідженні компетентнісного підходу дає змогу виділити метарівень професійної компетентності – деонтологічну компетентність, під якою розуміємо динамічну комбінацію деонтологічних знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, деонтологічних цінностей, що визначає здатність особи здійснювати належну професійну поведінку й виконувати професійний обов'язок; сформулювати мету деонтологічної підготовки, що полягає у формуванні деонтологічної компетентності; розглянути її структуру з позицій структури управлінської діяльності та структури особистості менеджера освіти;

конкретизувати етапи формування деонтологічної компетентності.

Акмеологічний підхід орієнтує педагогічний процес на акмеологічну (творчо-вершинну, самоактуалізаційну, самореалізаційну) якість особистісного та професійного становлення людини, спрямовує учасників освітнього процесу на досягнення певних цілей [111, с. 132].

За висновками О. С. Анісімова [6], В. М. Антонова [10–11], О. О. Бодальова [39], А. О. Деркача [102–103], Н. В. Кузьминої, Л. Е. Паутової, С. Д. Пожарського [192], Н. П. Максимчук [213], С. С. Пальчевського [243] провідними завданнями акмеології в межах професійної освіти є: визначення умов і чинників, що дозволяють фахівцеві дійти до власного акме; розробка акмеологічних технологій розвитку особистості, критеріїв та еталонів професіоналізму; розробка акмеологічних моделей професіоналізму та особистості професіонала.

У нашому дослідженні акмеологічний підхід розглядає особливості плідної діяльності менеджера освіти, де основним критерієм стає його професіоналізм, дає можливість дослідити чинники, умови, критерії якості деонтологічної підготовки менеджерів освіти. З позицій акмеологічного підходу в дослідженні визначено деонтологічну компетентність складову професіоналізму, створено основу для моделювання процесу деонтологічної підготовки. Використання акмеологічного підходу є актуальним і для розробки індивідуальних освітніх траєкторій з урахуванням потенційних можливостей кожної окремої особистості.

Синергетичний підхід щодо деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах ґрунтується на основних положеннях синергетики як галузі наукового знання, в якій шляхом міждисциплінарних досліджень виявляються загальні закономірності самоорганізації, становлення відкритих структур у відкритих системах [210, с. 98; 307, с. 65; 339, с. 158], теорії самоорганізації складних і нескладних систем, що являє собою той постнекласичний етап розвитку науки, в якому розробляється нова парадигма [211, с. 100].

Сутність синергетичного підходу розкрито у дослідженнях О. В. Вознюка [62], Г. В. Єльнікової [115], О. М. Князевої і С. П. Курдюмова [169], В. С. Лутая [211], В. К. Рибалко [279], В. С. Стьопіна [307], О. В. Чалого [338–339], С. С. Шевелевої

[348] та ін. Науковці зазначають, що значення синергетики для освіти пов'язане з усвідомленням процесів самоорганізації та впорядкування у відкритих системах, до яких належить професійна підготовка менеджера освіти, можливістю інтегрування різних дисциплін, ґрунтовного вивчення міжпредметних зв'язків, більш повній реалізації основних дидактичних умов для організації освітнього процесу на засадах головних його принципів – науковості, системності, єдності конкретного й абстрактного [339, с. 158–175]. Сутність синергетичного підходу до управління освітнім процесом полягає в його орієнтації на внутрішнє, іманентно властиве самому освітньому процесу, а не на бажання, наміри, проекти суб'єкта експериментальних, реформаторських чи інших дій [195, с. 55–56]. Синергетичний підхід фокусує увагу на нерівноважності, нестабільності як природному стані відкритих нелінійних систем, на багатоваріантності і невизначеності шляхів їх розвитку залежно від множинності факторів і умов, що впливають на них. Отже, будь-якій системі не можна нав'язувати способу існування або розвитку, але можна обирати і стимулювати один із закладених у конкретних умовах варіантів, розраховуючи не стільки на кібернетичний (управлінський), скільки на синергетичний (саморегульований) процес, на незначні впливи, які, проте, збігаються з можливим варіантом розвитку [113, с. 500].

Неврівноваженість, нестійкість, хаос розглядаються науковцями як необхідний етап еволюції, конструктивний початок, що зумовлює організацію нових, складніших структур в освітньому процесі [47; 62; 169].

У відповідності до основних положень синергетики педагогічна система має бути відкритою для взаємодії та взаємообміну інформацією та «енергією» з навколишнім середовищем; мати активну енергетичну основу – ініціативу до самовдосконалення та самоорганізації суб'єктів; мати право вибору шляхів розвитку без здійснення на неї тиску ззовні; мати «енергетичний» вихід, а саме – отримувати емоційне задоволення від позитивних змін, результатів реалізованих ініціатив; бути зорієнтована на цілі саморозвитку, формування ціннісних орієнтирів [210, с.100]. Тому для переведення системи в режим самоорганізації управління необхідна структурна та функціональна перебудова діяльності менеджера освіти.

Зазначені вище умови самоорганізації відповідають процесу деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах, що знайшло своє відображення в процесі її наукового обґрунтування, розробки і апробації висвітленої у дослідженні системи деонтологічної підготовки. Синергетичний підхід дає змогу розглядати цей процес як відкриту систему, для якої характерні нелінійність та багатоваріантність розвитку та яка постійно зазнає флуктуації; переглянути зміст освітніх програм, виходячи з міждисциплінарної наповненості навчальних курсів, що забезпечать більш повне усвідомлення здобувачами вищої освіти мінливості, нестабільності, багатоаспектності умов управлінської діяльності.

Важливу роль у процесі формування деонтологічної компетентності менеджера освіти відіграють його особистісні характеристики: особистісна спрямованість, поведінкова гнучкість, професійна компетентність (Л. М. Мітіна) [224, с. 35], що дозволять йому реалізувати власні ціннісні еталони в умовах морально детермінованої управлінської діяльності. Отже, застосування особистісно-орієнтованого підходу в системі вищої освіти є важливим чинником, що впливає на професійну підготовку фахівців.

Для нашого дослідження значущими є висновки С. Л. Рубінштейна щодо обумовленості свідомого керувати власною поведінкою і діяльністю рівнем психічного розвитку особистості [281]; К. Роджерса щодо «Я-концепції» як фундаментального компоненту структури особистості, що формується у процесі взаємодії суб'єкта з соціальним оточенням і є вираженням сутності особистості в її самосвідомості, суб'єктивності, здатності діяти свідомо і відповідально [374]; І. А. Зязюна щодо ідентифікації структури особистості на основі тілесного начала, ціннісних орієнтацій, здатності народжувати нетривіальні фільтри в критичних ситуаціях, багатовимірного її розкриття і глибини міжособистісних стосунків [142]; О. Ф. Лосєва щодо визначення змісту категорії особистості через самосвідомість, самопізнання, суб'єкт-об'єктне самоспостереження, діалог із собою та світом [205] та ін.

Теоретико-методологічні основи особистісного підходу у професійній освіті відображено в наукових дослідженнях І. Д. Бєха [32], Л. Г. Вяткіна та

А. Б. Ольневої [65], Е. Ф. Зєєра [137], Л. С. Нечепоренко [228], О. М. Пехоти [251], В. А. Семиченко [289], І. С. Якиманської [356] та ін. Сутність особистісного підходу характеризується науковцями через створення умов для повноцінного виявлення та розвитку особистісних функцій суб'єктів освітнього процесу; зосередження на потребах особистості; надання пріоритету індивідуальності; співпрацю студентів та викладачів; спрямування педагогічних відносин у напрямку відкритості та відвертості; створення ситуації вибору та відповідальності; пристосування методики навчання до індивідуальних особливостей та можливостей студента; актуалізацію проблеми особистісного зростання як основи самостійності особистості в оволодінні змістом освіти; стимулювання розвитку і саморозвитку студента. Особистісний підхід бере до уваги характер сприйняття, інтерпретації індивідом явищ навколишнього середовища [77, с. 107]; він реалізовується через розуміння студента як соціокультурної індивідуальності, яка постійно розвивається із соціокультурним простором, конструювання цілісних освітніх моделей, у межах яких функцією викладача є сприяння студенту в ефективному і творчому освоєнні інформації, в розвитку її критичного осмислення [182, с. 36–38].

Зазначений підхід актуалізує моральну складову професійної підготовки фахівця, оскільки її результатом вважається особистість, яка досягла рівня соціального розвитку і самосвідомості, що дозволяє їй обирати серед цінностей культури особистісні смисли, самостійно діяти відповідно до них, свідомо і відповідально здійснювати саморегуляцію діяльності і поведінки.

Особистісний підхід дозволяє тлумачити деонтологічну компетентність менеджера освіти як єдність двох взаємопов'язаних, але якісно своєрідних підструктур: особистісної, до якої належать мотиваційно-ціннісні установки, деонтологічні орієнтації, що визначають вибір професійних дій, та поведінкової, що охоплює способи організації управлінської взаємодії виходячи з вимог професійного обов'язку і відповідальності. Особистісний підхід у дослідженні використано для аналізу становлення та розвитку особистісних властивостей менеджера освіти, його особистого досвіду; врахування потреб, мотивів, здібностей, активності, інтелекту, індивідуально-психологічних і функціональних

особливостей; спрямування деонтологічної підготовки менеджерів освіти на вмотивоване оволодіння вміннями і навичками професійної поведінки.

Результатом деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах є сформована деонтологічна компетентність як динамічна комбінація деонтологічних знань, умінь, практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, мотивів і деонтологічних цінностей, що визначає здатність особи здійснювати належну професійну поведінку й виконувати професійний обов'язок. Зазначене унеможлиблює її розгляд поза контекстом діяльнісного підходу, що забезпечує аналіз функціонально-компонентного складу управлінської діяльності в межах результатів професійної підготовки.

Обґрунтування діяльнісного підходу знайшло відображення у працях П. Я. Гальперіна [69], М. С. Кагана [151], О. М. Леонтьєва [199], В. О. Семиченко [289], Н. Ф. Тализіної [312], В. Д. Шадрікова [344], Г. І. Щукіної [354] та ін. В основі зазначеного підходу лежить сформульований С. Л. Рубінштейном особистісний принцип діяльності, відповідно якого діяльність розуміється як активна взаємодія з довкіллям, у ході якого людина виступає як суб'єкт, що цілеспрямовано впливає на об'єкт і задовольняє у такий спосіб свої потреби [46, с. 84; 197]. Діяльність особистості є механізмом перетворення зовнішніх впливів у новоутворення особистості як продукту розвитку. Це зумовлює використання в межах професійної підготовки освітніх технологій, провідною метою яких визнається не накопичення знань, а формування способу дій.

Серед компонентів діяльності виділяють мотиви, що спонукають суб'єкт до діяльності; цілі як прогнозований результат цієї діяльності; операції, що реалізуються за допомогою діяльності в залежності від умов. Складовими діяльності є: прийняття рішення, його реалізація, контроль і корекція [210, с. 28]. Зазначена діяльність здійснюється в полікомпонентному професійному середовищі і за характером є поліфункціональною. Дослідження Л. І. Даниленко [95–96], Г. В. Єльнікової [115], Л. М. Карамушки [157], В. І. Маслова [217], В. І. Свистуна [286], Т. Шоутена [351] та ін. доводять, що до складу управлінської діяльності входять численні компоненти: мотиваційно-ціннісний, стимулюючий,

прогностичний, організаційний, дисциплінарний, аналітичний, контролюючий, регулюючий та корегувальний, інформаційний, культурологічний, арбітражний, психотерапевтичний, консультативний, фасилітативний, нормативно-правовий. Результативність професійної підготовки менеджера освіти виявляється через його здатність ефективно діяти в межах кожного з названих компонентів. На цьому аспекті фахової підготовки випускника закладу вищої освіти акцентують увагу В. Є. Берека [27], Г. В. Беленька [35], І. В. Гаврик [66], О. А. Дубасенюк та О. В. Вознюк [110], В. Е. Лунячек [210], І. В. Соколова [296], Т. І. Сущенко [303], Л. Л. Хоружа [310] та ін.

З позицій діяльнісного підходу, згідно з яким будь-яке явище суспільного життя є проявом діяльності як універсального способу існування людини і суспільства, деонтологічна компетентність є сукупністю елементів, що регулюють професійну поведінку і формуються, функціонують та розвиваються через управлінську взаємодію. Зазначимо, що професійній поведінці менеджера освіти властиві як загальні дії освіченої і високоморальної особистості фахівця, так і дії, що відображають специфічний характер його управлінської діяльності.

Отже, реалізація діяльнісного підходу в процесі формування деонтологічної компетентності менеджерів освіти передбачає опанування ними теоретичних знань, деонтологічних принципів і норм, що мають загальний характер у конкретному суспільстві, умінь і навичок управлінської взаємодії в професійній діяльності. Під таким кутом зору деонтологічну компетентність слід розуміти як спосіб та інструмент успішної професійної діяльності.

Єдність зазначених вище підходів забезпечила комплексне вивчення проблеми через аналіз її взаємозв'язків та взаємозалежностей, дозволила здійснити структурнологічний аналіз складових деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах.

Теоретичний рівень нашого дослідження визначає систему дефініцій, що покладено в основу розуміння сутності, змісту і структури деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах, а також розробку її системи у професійній магістратурі. На цьому рівні здійснено розробку та корегування

освітньо-професійної програми «Управління закладом освіти» (засоби діагностики якості вищої освіти, нормативна і варіативна частина освітньо-професійної програми підготовки здобувачів вищої освіти, навчальний план, програми навчальних дисциплін), визначено зміст деонтологічної складової професійної підготовки менеджерів освіти.

Практичний рівень дослідження містить ідею про те, що педагогічний супровід системи деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах повинен мати системний характер, забезпечувати міждисциплінарність і здійснюватися із застосуванням деонтологічно зорієнтованих освітніх технологій. Окрім того, практичний рівень передбачає перевірку ефективності системи деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах, визначення відповідних організаційно-методичних умов, критеріїв і показників результату.

Отже, теоретико-методологічні засади деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах ми розглядаємо як цілісну систему наукових положень, покладених в основу такої підготовки, що відображають структуру управлінської діяльності керівника закладу освіти та структуру деонтологічної компетентності; критерії оцінювання рівня її сформованості; концепцію, систему організаційно-методичні засади її реалізації.

Висновки до розділу 2

У розділі схарактеризовано джерельну базу дослідження; здійснено аналіз базових понять, що складають тезаурус проблеми дослідження; досліджено сучасний стан деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах; подано концепцію дослідження проблеми деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах.

Визначено основні групи джерел для вирішення завдань дисертаційного дослідження: нормативні акти (38 найменувань); лексикографічні джерела (34 найменування); вітчизняні наукові джерела, (401 найменування); зарубіжні джерела (227 найменувань). На основі аналізу зазначених груп джерел зроблено висновок про відсутність у вітчизняній науці дисертаційних і монографічних

праць, в яких досліджено проблеми деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах.

На основі комплексу принципів (достовірності і повноти фактичного матеріалу, об'єктивності аналізу інформації, цілеспрямованості, науковості, детермінованості, історизму, систематизації, міждисциплінарності) укладено тезаурус наукового дослідження: поняття, в яких відображено загальний контекст філософсько-деонтологічного знання, розкрито теоретичні засади деонтологічної підготовки менеджерів освіти («деонтологічна теорія», «деонтологічні цінності», «управлінська деонтологія», «професійна підготовка»); поняття, що розкривають професійний аспект деонтологічної підготовки менеджерів освіти («деонтологічна підготовка», «система деонтологічної підготовки», «професійний стандарт», «освітня програма»); поняття, що відображають особистісний аспект деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах («менеджер освіти», «керівник закладу освіти», «деонтологічна компетентність», «нормативна поведінка»).

У дисертації деонтологічна підготовка менеджерів освіти в університетах розглядається як система, процес і результат. Як система вона є складовою професійної підготовки менеджерів освіти на другому рівні вищої освіти в університетах, вміщує комплекс упорядкованих та взаємопов'язаних блоків, що характеризуються цілісністю, ієрархічною побудовою, наявністю зовнішніх і внутрішніх взаємозв'язків та відношень. Деонтологічна підготовка менеджерів освіти в університеті як процес забезпечує безперервний професійний розвиток фахівців, що являє собою формування і розвиток стійких позитивних мотивів належного виконання професійного обов'язку, деонтологічних цінностей майбутніх фахівців, набуття ними базових деонтологічних знань, деонтологічно значущих умінь, навичок, практичного досвіду, усвідомлення морально-правових норм поведінки. Результатом деонтологічної підготовки на другому рівні вищої освіти в університеті є сформована деонтологічна компетентність менеджерів освіти.

Досліджено сучасний стан деонтологічної підготовки менеджерів освіти в

університетах. Протягом 2014-2015 рр. здійснено аналіз навчально-методичного забезпечення спеціальності 8.18010020 Управління навчальним закладом (назва до 2016 р.) у 26 закладах вищої освіти України. З'ясовано, що формування деонтологічної компетентності менеджерів освіти в якості дидактичних завдань цілеспрямовано не ставилися. Деонтологічні знання опосередковано, фрагментарно відбиваються у змісті окремих навчальних дисциплін («Керівник навчального закладу», «Техніка управлінської діяльності», «Лідерство», «Основи лідерства», «Управлінська майстерність керівника закладу освіти», «Управлінська культура», «Основи організаційної поведінки» тощо).

За результатами опитування (2013-2014 рр.) визначено рівень сформованості деонтологічних знань і вмінь у керівників закладів освіти м. Маріуполя та окремих районів Донецької області. 98,6 % респондентів визнали, що деонтологічні знання необхідні для ефективного здійснення управлінської діяльності; 87,2 % усвідомлюють значення категорії професійного обов'язку і вважають її основою професійної поведінки керівника. Наявність фрагментарних деонтологічних знань виявлено у 86 % респондентів; лише 33,4 % респондентів вказали, що ніколи не порушували деонтологічні норми в управлінській діяльності. Отримані дані засвідчили актуальність деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах.

Розроблено концепцію дослідження проблеми деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах, що ґрунтується на положенні про необхідність пізнання визначених об'єкта і предмета дослідження на рівнях: методологічному (із залученням тезаурусного, історіографічного, системного, культурологічного, компетентнісного синергетичного, особистісного, аксіологічного, акмеологічного підходів), теоретичному (визначення провідних теорій, концепцій, ідей, покладених в основу розуміння сутності управлінської деонтології, структури деонтологічної компетентності менеджерів освіти) і практичному (накопичення фактів про ефективність системи деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах, організаційно-методичні умови формування деонтологічної компетентності, оцінювання якої відбувається за

визначеними критеріями і показниками).

Основні положення розділу викладено у наукових публікаціях [118; 119; 120; 121; 122; 123; 124; 125; 126; 127; 128; 129; 130; 131; 132; 133; 134; 135; 367; 368; 369; 370].

Список використаних джерел до розділу 2

1. Аксіологічний підхід – основа формування цілісної особистості майбутнього вчителя : монографія / за заг. ред. Л. О. Хомич. Київ ; Ніжин, 2020. 143 с.
2. Андрущенко В. П. Організоване суспільство. Проблема організації та суспільної самоорганізації в період радикальних трансформацій в Україні на рубежі століть: досвід соціально-філософського аналізу. Київ, 2005. 498 с.
3. Андрущенко В. П. Освіта України у світлі суспільних проблем і суперечностей. *Наукові праці МАУП* / гол. ред. М. Ф. Головатий. Київ, 2003. Вип. 5. Актуальні питання політології. 168 с.
4. Андрущенко В. П. Стратегія для освіти (за матеріалами звіту відділу філософії та прогнозування розвитку освіти Інституту вищої освіти АПН України, черв. 2006 р.). *Вища освіта України*. 2006. № 3. С. 5–9.
5. Андрущенко В. П. Ціннісний дискурс в освіті. *Вісник Житомирського державного університету*. 2006. № 1. С. 3–10.
6. Анисимов О. С. Рефлексивная акмеология : учеб.-метод. пособие. М., 2007. 218 с.
7. Аносов І. П. Антропологічний фактор як системотворчий елемент освітнього процесу. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. 2003. № 12. С. 36–44.
8. Аносов І. П. Педагогічна антропологія : навч. посіб. Київ, 2005. 264 с.
9. Аносов І. П. Сучасний освітній простір: антропологічний аспект : монографія. Київ, 2003. 391 с.
10. Антонов В. М. Гармонійна акме-особистість : монографія. Київ, 2015. 384 с.
11. Антонов В. М. Прикладна та професійна акмеологія : монографія. Київ, 2015. 351 с.
12. Артемов В. Ю. Теоретичні та методичні основи формування деонтологічної компетентності фахівців із організації захисту інформації з

обмеженим доступом : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2015. 489 с.

13. Афанасьев В. В., Сивов М. А. Математическая статистика в педагогике: учеб. пособие Ярославль, 2010. 76 с.

14. Бабенко Б. В. Професійні компетенції керівника школи як орієнтир для підготовки магістрів з адміністрування шкіл у США. *Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку*. 2009. Вып. 1. URL: http://intellect-invest.org.ua/rus/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_arhiv_pn_n1_2009_st_7/ (Дата звернення: 15.01.2018).

15. Байбородова С. В. Підготовка керівників освіти у Великій Британії. URL: <http://osvita.ua/school/manage/general/31205/> (Дата звернення: 15.01.2018).

16. Балл Г. А. Психология в рациогуманистической перспективе: избр. работы. Київ, 2006. 408 с.

17. Балл Г. О. Гуманізація загальної та професійної освіти: суспільна актуальність і психолого-педагогічні орієнтири. *Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи* / за ред. І. А. Зязюна. Київ, 2000. С. 134–157.

18. Бандурка О. М., Скакун О. Ф. Юридична деонтологія : підруч. Харків, 2002. 336 с.

19. Бандурка О. О. Єдність цінностей та істини у праві (філософський аналіз) : монографія. Київ, 2003. 403 с.

20. Бандурка О. О. Сучасна управлінська парадигма та її значення для управління державною податковою службою. *Правознавець*. URL: <http://www.pravoznavec.com.ua/period/article/35754/%CE>. (Дата звернення: 15.01.2018).

21. Бачинин В. А. Морально-правовая философия. Харьков, 2000. 208 с.

22. Бегей В. М. Педагогічні основи демократизації управління загальноосвітньою школою : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Київ, 1994. 315 с.

23. Безгласна Л. М. Підвищення кваліфікації директорів загальноосвітніх шкіл з керівництва процесом виховання в учнів милосердя : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05. Київ, 1996. 257 с.

24. Беспалько В. П. Психологические парадоксы образования. *Педагогика*.

2000. № 5. С. 13-20

25. Березняк Є. С. Реалізація принципу демократизації в управлінській діяльності директора школи : метод. посіб. для керівників шкіл. Київ, 1996. 64 с.

26. Берека В. Є., Шоробура І. М. Актуальні проблеми управління освітою. Хмельницький, 2006. 148 с.

27. Берека В. Є. Теоретико-методичні основи фахової підготовки магістрів з менеджменту освіти : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2008. 581 с.

28. Бех В. П., Семененко Л. М. Соціальний організм навчального закладу: самоорганізація, саморегуляція та управління: монографія. К., 2009. 330 с.

29. Бех В. П., Бех Ю. В. Саморегуляційна парадигма освіти як процес і продукт концептуалізації управління галуззю. *Нова парадигма* : журн. наук. пр. / гол. ред. В. П. Бех. Київ, 2008. Вип. 77. С. 21–26.

30. Бех В. П., Шалімова Є. О. Функціональна модель особистості: пошуки полікультурних детермінант поведінки : монографія. Київ, 2009. 255 с.

31. Бех І. Ціннісна сфера сучасної людини в контексті пріоритетів виховного процесу. *Шлях освіти* : наук.-метод. журн. 2010. № 4 (58). С. 8–9.

32. Бех І. Д. Особистісно-зорієнтоване виховання : наук.-метод. посіб. Київ, 1998. 204 с.

33. Бех І. Д. Справедливість-несправедливість у міжособистісних взаєминах. *Педагогіка і психологія*. 2001. № 2. С. 6–14.

34. Бех Ю. В. Філософія управління соціальними системами : монографія. Київ, 2012. 623 с.

35. Беленька Г. В. Теоретико-методичні засади формування професійної компетентності вихователів дошкільних навчальних закладів в умовах ступеневої підготовки: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08. Київ, 2012. 38с.

36. Березівська Л. Д. Реформування шкільної освіти в Україні у ХХ столітті : монографія. Київ, 2008. 406 с.

37. Бильченко О. С. Врачебная этика и медицинская деонтология. Харків, 2005. 197 с.

38. Бобрицька В. І. Компетентнісний підхід у проектування науково-

дослідницької роботи студентів магістратури. *Вища освіта України. Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології*: теорет. та наук.-метод. часоп. 2012. № 3 (46). С. 46–54.

39. Бодалев А. А. Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения. М., 1998. 168 с.

40. Бойко Ж. В. Этические основы социальной работы: учеб. пособие. Хабаровск, 2012. 94 с.

41. Болгаріна В. С. Культурологічний підхід до управління школою: навч. посіб. Харків, 2006. 156 с.

42. Болюбаш Я. Я. Організація навчального процесу у вищих закладах освіти: навч. посіб. для слухачів закл. підвищ. кваліфікації системи вищ. освіти Київ, 1997. 64 с.

43. Бондаревская Е. В. Теория и практика личностно-ориентированного образования. Ростов н/Д., 2000. 352 с.

44. Бондарчук О. І. Самоефективність керівника освітньої організації як психологічна детермінанта розвитку організаційної культури. *Актуальні проблеми психології*: зб. наук. пр. / голов. ред. С. Д. Максименко. Київ; Алчевськ, 2013. Т. І. Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія. Вип. 37. С. 6–10.

45. Бралатан В. П., Гуцало Л. В., Здирко Н. Д. Професійна етика: навч. посіб. Київ, 2011. 252 с.

46. Брушлинский А. В. Субъект: мышление, учение, воображение: избран. психол. тр. М.; Воронеж, 2003. 408 с.

47. Буданов В. Г. Методология синергетики в постнеклассической науке и в образовании. М., 2007. 232 с.

48. Бурдіна С. В. Система підготовки магістрів управління освітою у вищих навчальних закладах США: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.06. Луганськ, 2006. 230 с.

49. Васильєва М. П. Норми професійної поведінки соціального педагога з позицій педагогічної деонтології. URL: <http://library.uipa.edu.ua/images/data/zbirnik/36/12vmpppd.pdf>. (Дата звернення: 15.01.2018).

50. Васильєва М. П. Теоретичні основи деонтологічної підготовки педагога : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Харків, 2004.
51. Васильєва М. П. Теорія педагогічної деонтології. Харків, 2003. 216 с.
52. Васильченко Л. В. Управлінська культура і компетентність керівника. Харків, 2007. 176 с.
53. Васильченко Л. В. Формування управлінської культури керівника школи в системі післядипломної педагогічної освіти : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Тернопіль, 2006. 188 с.
54. Васянович Г. П. Педагогічна етика : навч. посіб. Київ, 2011. 254 с.
55. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь, 2001. 1440 с.
56. Великий тлумачний словник сучасної української мови : з дод. і доп. / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь, 2005. 1728 с.
57. Веселова Е. К. Психологическая деонтология: мировоззрение и нравственность личности. СПб., 2002. 316 с.
58. Вітвицька С. С. Педагогічна підготовка магістрів в умовах ступеневої освіти: теоретико-методологічний аспект: монографія. Житомир, 2009. 440 с.
59. Вишнякова С. М. Профессиональное образование : словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. М., 1999. 538 с.
60. Вища освіта України і Болонський процес : навч. посібник / за ред. В. Г. Кременя. Тернопіль, 2004. 384 с.
61. Вища освіта України: методологічні та соціально-виховні проблеми модернізації : монографія / за заг. ред. В. П. Андрущенко, М. І. Михальченка, В. Г. Кременя. Київ, 2002. 440 с.
62. Вознюк О. В. Розвиток вітчизняної педагогічної думки: синергетичний підхід : монографія. Житомир, 2009. 184 с.
63. Воронкова В. Г. Філософія гуманістичного менеджменту (соціально-антропологічні виміри) : монографія. Запоріжжя, 2008. 254 с.
64. Воронько О. А. Керівні кадри: державна політика та система управління : навч. посіб. Київ, 2000. 156 с.

65. Вяткин Л. Г., Ольнева А. Б. Основы педагогики высшей школы : учеб. пособие. Саратов, 1999. 364 с.
66. Гаврик І. В. Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Харків, 2006. 475 с.
67. Гаврилюк А. М. Природа резонансного лідерства та якісні ознаки сучасного лідера-управлінця. URL: <http://academy.gov.ua/ej/ej6/txts/07gamslu.htm>. (Дата звернення 15.01.2018).
68. Гайдученко С. О. Ціннісний аспект організаційної культури публічного управління в умовах становлення інформаційного суспільства. *Актуальні проблеми державного управління*. 2015. № 2. С. 17–23.
69. Гальперин П. Я. Лекции по психологии. М., 2002. 400 с
70. Гасюк Л. М. Формування професійної етики молодших спеціалістів сфери побутового обслуговування у системі навчально-виховної роботи коледжу : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2004. 23 с.
71. Гейзерська Р. Модель підготовки магістра економічного профілю. *Гуманізація навчально-виховного процесу* : наук.-метод. зб. наук. пр. / за заг. ред. В. І. Скрипченка. Слов'янськ, 2007. Вип. XXXIV. С. 22–29.
72. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века = The philosophy of education for the XXI century : (в поисках практико-ориентированных образовательных концепций). М., 1997. 697 с.
73. Гіда Є. О. Деонтологічні основи правоохоронної діяльності міліції України. Київ, 2011. 120 с.
74. Гладкова В. М. Акмеологічні засади професійного самовдосконалення менеджерів вищих навчальних закладів : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.06. Київ, 2014. 40 с.
75. Гладкова В. М., Пожарський С. Д. Основы акмеологии : підруч. Львів, 2007. 324 с.
76. Гладкова В. М. Професійне відповідальне поведіння менеджера освіти та особливості його вдосконалення. Збірник наукових праць Національної академії

Державної прикордонної служби України ім. Б. Хмельницького. Серія : педагогічні та психологічні науки. Хмельницький, 2010. № 54. С. 18–22

77. Глоссарий современного образования / под общ. ред. Е. Ю. Усик ; сост. В. И. Астахова. Харьков, 2014. 532 с.

78. Глосарій основних термінів із навчання та підготовки кадрів для роботи / под. ред. Д. Розас, В. Корбанезе. Турин, 2006. 74 с.

79. Глосарій основних термінів професійної освіти / упоряд. Т. М. Десятов ; за заг. ред. Н. Г. Ничкало. Київ, 2009. 192 с.

80. Головань М. С. Компетенція і компетентність: досвід теорії, теорія досвіду. *Вища освіта України*. 2008. № 3. С. 23–30.

81. Головань М. С. Зміст та структура професійної компетентності декана факультету вищого навчального закладу III-IV рівня акредитації. *Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору* : Гуманітар. вісн. ПХДПУ ім. Г. Сковороди. Київ, 2013. Т. III (45). С. 66–74.

82. Головки В. В. Криза сучасної української історичної науки: теоретичний та історіографічний контекст : автореф. дис. ... канд. іст. наук : 07.00.06. Дніпропетровськ, 2000. 19 с.

83. Гончаренко С. У., Кушнір В. А. Методологія як важливий складник наукового дослідження в педагогіці. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика* : наук.-метод. журн. 2002. Вип. 4(8). С. 15–24.

84. Гончаренко С. У. Педагогічні закони, закономірності, принципи. Сучасне тлумачення. Рівне, 2012. 192 с.

85. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ, 1997. 375 с.

86. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Рівне, 2011. 552 с.

87. Гончарук Н. Т., Сурай І. Г. Портрет керівника в державному управлінні: соціально-психологічний аспект. *Вісник НАДУ*. 2010. № 2. С. 57–65.

88. Горбенко Ю. Л. Особливості становлення ціннісних орієнтацій у процесі професійної підготовки військовослужбовців : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01. Київ, 2006. 20 с.

89. Гришан И. П. Менеджмент образовательных учреждений. Владивосток,

2002. 65 с.

90. Гришина И. В. Профессиональная компетентность директора школы: теория и практика формирования : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08. СПб., 2004. 443 с.

91. Гупан Н. М. Развитие истории педагогики в Украине (историографический аспект) : дис. ... пед. наук : 13.00.01. Київ, 2001. 496 с.

92. Гупан Н. М. Українська історіографія історії педагогіки. Київ, 2002. 224 с.

93. Гурье Л. Использование тезаурусов в проектировании педагогической подготовки преподавателей технических вузов в системе последиplomного образования. *Образовательные технологии и общество (Educational Technology & Society)*. 2001. Т. 4. № 4. С. 63–66.

94. Гусарев С. Д., Тихомиров О. Д. Юридична деонтологія: Основи юридичної діяльності. Київ, 2005. 655 с.

95. Даниленко Л. І. Модернізація змісту, форм та методів управлінської діяльності директора загальноосвітньої школи. Київ, 1998. 140 с.

96. Даниленко Л. І. Соціально-педагогічні умови ефективності управлінської діяльності директора загальноосвітньої школи : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Київ, 1994. 21 с.

97. Даниленко Л. І. Сучасні наукові підходи до управління загальноосвітніми навчальними закладами : конспект лекції. Київ, 2004. 39 с.

98. Демідас О. О. Людиновимірність освітнього менеджменту: філософська інтерпретація : дис. ... канд. філос. наук : 09.00.10. Київ, 2012. 200 с.

99. Демінська Л. О. Аналіз основних положень аксіологічної науки у філософському та педагогічному аспекті. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. 2011. № 11. С. 41–44.

100. Державне управління: філософські, світоглядні та методологічні проблеми : монографія / керівн. авт. кол. В. М. Князева. Київ, 2003. 320 с.

101. Державний класифікатор України. Класифікатор професій ДК 003–95: (із останніми змін. відповідно до наказу від 28 квітня 2005 року № 101). *Ліга-Закон. Головний правовий портал України*. URL: <http://search.ligazakon.ua/>

doc2.nsf/link1/FIN19198.html. (Дата звернення: 15.01.2018).

102. Деркач А. А., Орбан Л. Э. Акмеологические основы становления психологической и профессиональной зрелости личности. М., 1995. 208 с.

103. Деркач А. А., Зазыкин В. Г. Акмеология : учеб. пособие. СПб., 2003. 256 с.

104. Дзвінчук Д. І. Державне управління освітою в Україні: тенденції і законодавство. Київ, 2003. 240 с.

105. Дмитренко Г. А. Стратегічний менеджмент. Цільове управління освітою на основі кваліметричного підходу : навч. посіб. Київ, 1996. 140 с.

106. Дмитренко Г., Ріктор Т. Стратегія формування управлінської еліти в Україні у сучасних умовах. *Персонал*. 2007. № 6. С. 65–69.

107. Дніпров Е. Д. Про розробку методологічних, історіографічних та джерелознавчих проблем історії педагогіки. *Освітологія* : хрестоматія / уклад. В. О. Огнев'юк, С. О. Сисоєва. Київ, 2013. С. 304–305.

108. Драч І. І. Основні підходи до визначення професійної компетентності педагога. URL: http://lib.iitta.gov.ua/6879/1/Стаття_7_1.Драч.pdf (Дата звернення 15.01.2018).

109. Драч І. І. Управління формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи: теоретико-методичні засади : монографія. Київ, 2013. 456 с.

110. Дубасенюк О. А., Семенюк Т. В., Антонова О. Є. Професійна підготовка майбутніх вчителів до педагогічної діяльності: монографія. Житомир, 2003. 192 с.

111. Дубасенюк О. А., Вознюк О. В. Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід : монографія. Житомир, 2011. 684 с.

112. Економічна енциклопедія : у 3 т. / відповід. ред. С. В. Мочерний. Київ, 2000. Т. 1. 864 с.

113. Енциклопедія освіти / голов. ред. В. Г. Кремень. Київ, 2008. 1040 с.

114. Єльнікова Г. В. Культура управлінської праці керівника загальноосвітнього навчального закладу. *Управління школою*. 2004. № 35. С. 2–6.

115. Єльнікова Г. В. Основи адаптивного управління : курс лекцій. Київ,

2003. 104 с.

116. Єльнікова Г. В. Розвиток цільових функцій управління на різних рівнях організації загальної середньої освіти. *Імідж сучасного педагога*: наук.-практ. освіт.-поп. часоп. Полтава, 2000. Вип 3 (7). С. 9–11.

117. Жебровський Б. М. Професійна етика вчителя: час і вимоги. Київ, 2000. 62 с.

118. Задорожна-Княгницька Л. В. Аксіологічний підхід у системі професійної підготовки менеджерів освіти: концепція дослідження. *Актуальні проблеми науки та освіти*: зб. матеріалів XVII підсумк. наук.-практ. конф. викладачів МДУ / за ред. К. В. Балабанова. Маріуполь, 2015. С. 169–171.

119. Задорожна-Княгницька Л. В. Антропологічний аспект кластеру компетенцій керівника навчального закладу. *Вісник Харківського національного педагогічного університету ім. Г. С. Сковороди. Серія: філософія*. Харків, 2013. Вип. 41. Ч. 1. С. 257–268.

120. Задорожна-Княгницька Л. В. Вимоги до підготовки сучасного керівника навчального закладу в світлі інноваційного розвитку освіти. *Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний та національний виміри змін*: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (Суми, 4–5 березня 2014). Суми, 2014. Т. 2. С. 6–9.

121. Задорожна-Княгницька Л. В. Деонтологічна підготовка менеджерів освіти в університетах: теорія та практика: монографія. Маріуполь, 2017. 372 с.

122. Задорожна-Княгницька Л. В. Деонтологічний компонент професійної підготовки керівників навчальних закладів. *Стратегічні пріоритети в XXI столітті*: матеріали I Міжнар. наук.-практ. конф. (Київ, 19 травня 2016). Київ, 2016. С. 135–139.

123. Задорожна-Княгницька Л. В. Деонтологічні засади професійної підготовки керівників навчальних закладів: концепція дослідження. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*: зб. наук. пр. / голов. ред. Т. І. Сущенко. Запоріжжя, 2015. Вип. 40 (93). С. 128–137.

124. Задорожна-Княгницька Л. В. Деонтологічні імперативи модернізації професійної підготовки керівників навчальних закладів. *Освітній менеджмент*:

теорія і практика : зб. наук. пр. / за заг. ред. І. В. Соколової, Л. В. Задорожної-Княгницької. Маріуполь, 2016. С. 6–19.

125. Задорожна-Княгницька Л. В. Дескриптор кваліфікації керівника освітнього закладу в контексті управлінської антропології. *Теоретико-практична спадщина А.С.Макаренка в контексті євроінтеграційних тенденцій вітчизняної освіти* : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (Полтава, 1-2 квітня 2014) / за заг. ред. М. В. Гриньової. Полтава, 2014. С. 38–40.

126. Задорожна-Княгницька Л. В. Концептуальні основи деонтологічної підготовки керівників навчальних закладів на другому рівні вищої освіти. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2017. № 3–4. С. 19–26.

127. Задорожна-Княгницька Л. В. Культурологічні засади підготовки менеджерів освіти: концепція дослідження. *Актуальні проблеми науки та освіти* : зб. матеріалів XVI підсумк. наук.-практ. конф. викладачів МДУ / за заг. ред. К. В. Балабанова. Маріуполь, 2014. С. 205–207.

128. Задорожна-Княгницька Л. В. Методологічні засади розвитку комунікативної компетентності майбутніх керівників закладів освіти. *Молодь і ринок* : щомісяч. наук.-пед. журн. 2013. № 11 (106). С. 114–119.

129. Задорожна-Княгницька Л. В. Модернізація підготовки керівника навчального закладу у професійній магістратурі. *Nauka dzis: teoria, metodologia, praktyka : Zbior raportow naukowych*. Wroclaw, 2013. S. 62–67.

130. Задорожна-Княгницька Л. В. Педагогічна антропологія : навч. посіб. Запоріжжя, 2015. 208 с.

131. Задорожна-Княгницька Л. В. Сучасні вимоги до керівника навчального закладу: досвід міжнародних досліджень. *Освітній менеджмент: теорія і практика* : зб. наук. пр. / за заг. ред. І. В. Соколової, О. Б. Проценко. Маріуполь, 2015. С. 94–105.

132. Задорожна-Княгницька Л. В. Теоретико-методологічні засади формування дискурсивних умінь менеджерів освіти в умовах магістратури. *Дискурс у сучасному науковому, соціокультурному та інформаційному просторі* : зб. тез доп. Міжнар. наук.-практ. конф. Маріуполь, 2013. С. 208–210.

133. Задорожна-Княгницька Л. В. Удосконалення професійної підготовки менеджера освіти в сучасному вищому навчальному закладі на антропологічних засадах. *Витоки педагогічної майстерності. Серія : Педагогічні науки* : зб. наук. пр. Полтава, 2014. Вип. 13. С. 133–139.

134. Задорожна-Княгницька Л. В. Управлінська антропологія як методологічна основа професійної підготовки керівника сільської школи. *Педагогічна освіта: теорія і практика* : зб. наук. пр. / гол. ред. П. С. Каньоса. Кам'янець-Подільський, 2013. Вип. 15. С.34–39.

135. Задорожна-Княгницька Л. В. Управлінська майстерність керівника навчального освітнього закладу як наукова проблема. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики : зб. наук. пр. / відп. ред. Н. В. Гузій. Київ, 2013. Вип. 22 (32). С. 8–13.

136. Зеер Э. Ф. Психология профессий: учеб. пособие для студентов вузов. М. ; Екатеринбург, 2003. 336 с.

137. Зеер Э. Ф. Личностно-развивающие технологии начального профессионального образования : учеб. пособие. М., 2010. 176 с.

138. Зелюк В. Професійна компетентність керівного складу вищого навчального закладу: теорія та практика. *Наукові записки ПОІППО: Моделі ключових та професійних компетентностей педагогічного працівника*. Полтава, 2012. С. 3–8.

139. Зимняя И. А., Земцова Е. В. Интегративный подход к оценке единой социально-профессиональной компетентности выпускников вузов. *Высшее образование сегодня*. 2008. № 5. С. 14–19.

140. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования. *Эксперимент и инновации в школе*. 2009. № 2. С. 7–8.

141. Зайчук В. О. Управління якістю освіти як складова державної освітньої політики. *Педагогіка і психологія*. 2009. № 1. С. 56–78.

142. Зязюн І. А. Концептуальні засади освіти в Україні. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2000. № 1. С. 3–12.

143. Зязюн І. А., Миропольська Н. Є., Хлебнікова Л. О. Теоретичні аспекти культури і культурного розвитку людини. Виховання естетичної культури школярів : навч. посіб. Київ, 1998. 156 с.

144. Зязюн І. А. Філософія поступу і прогнозу освітньої системи. *Педагогічна майстерність: проблеми, пошуки, перспективи* : монографія. Київ ; Глухів, 2005. С 10–18.

145. Иваненко И. Ю. Подготовка руководителей школьных организаций в современной ситуации модернизации профессионального образования : дис. ... д-ра пед наук : 13.00.08. Оренбург, 2012. 322 с.

146. Иванова Т. В. Культурологическая подготовка будущего учителя : монографія. Киев, 2005. 282 с.

147. Иванова С. П. Личностно ориентированное обучение как фактор повышения качества знаний у студентов технических факультетов университета (на примере иностранного языка) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Курган, 2003. 167 с.

148. Ильин В. В. Аксиология. М., 2005. 216 с.

149. Исаев И. Ф., Слостенина В. А., Шиянов И. Ф. Аксиологический и культурологический подходы к исследованию проблем педагогического образования в научной школе. *Известия РАО*. 2000. № 3. С. 45–58.

150. Інновації у вищій освіті: проблеми, досвід, перспективи : монографія / за ред. П. Ю. Сауха. Житомир, 2011. 444 с.

151. Каган М. С. Философия культуры. СПб., 1996. 415 с.

152. Калакура Я. С. Українська історіографія. Київ, 2004. 495 с.

153. Калашнікова С. А. Теоретико-методологічні засади професійної підготовки управлінців-лідерів в умовах сучасних суспільних трансформацій : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.06. Київ, 2011. 36 с.

154. Калініна Л. М. Теоретико-прикладні аспекти формування інформаційної культури керівника загальноосвітнього навчального закладу : монографія. Київ, 2012. 160 с.

155. Камінська О. В. Рациональное та ірраціональне в управлінні навчальним

зкладом : монографія. Київ, 2010. 192 с.

156. Камінська О. М. Формування професійно-ціннісних орієнтацій студентів у навчально-виховному процесі технічного університету : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Дрогобич, 2012. 20 с.

157. Карамушка Л. М. Психологія освітнього менеджменту : навч. посіб. Київ, 2004. 185 с.

158. Карамушка Л. М. Психологія управління закладами середньої освіти : монографія. Київ, 2000. 332 с.

159. Караваев В. А. Педагогические условия деонтологической подготовки студентов, обучающихся на военной кафедре в техническом вузе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Ижевск, 2011. 150 с.

160. Караханова Г. А. Формирование деонтологической культуры учителей в системе непрерывного профессионального образования : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08. М., 2007. 40 с.

161. Карпов А. В. Організаційна культура в теорії і практиці вітчизняного менеджменту. *Журнал практичного психолога*. 2007. № 4. С. 28–36.

162. Капто А. С. Профессиональная этика. М.; Ростов н / Д, 2006. 800 с.

163. Кертаева К. М. Основы педагогической деонтологии. Павлодар, 2011. 298 с.

164. Кертаева К. М. Педагогическая деонтология как наука. *Понятийный аппарат педагогики и образования* : сб. науч. тр. / отв. ред. Е. В. Ткаченко, М. А. Галагузова. Екатеринбург, 2010. Вып. 6. С. 111–129.

165. Кертаева К. М. Формирование деонтологической готовности будущего учителя : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08. Алма Ата, 2003. 248 с.

166. Кириченко М. О. Управління загальноосвітнім навчальним закладом (методологічний аспект) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Київ, 2001. 19 с.

167. Класифікатор професій із змінами, затв. Наказом М-ва екон. розвитку і торгівлі України від 2.09.2015 № 1084. URL: http://www.ukrstat.gov.ua/klasf/nac_ks/op_dk003_2016.htm. (Дата звернення: 15.01.2017).

168. Клопов Р. В. Теорія і практика професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання і спорту із застосуванням інформаційних технологій : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Вінниця, 2013. 41 с.
169. Князева Е. Н., Курдюмов М. П. Основание синергетики. Человек, конструирующий себя и свое будущее. М., 2007. 232 с.
170. Ковальова О. М., Сафаргаліна-Корнілова Н. А., Герасмимчук Н. М. Деонтологія в медицині : підруч. Харків, 2014. 258 с.
171. Козаков В. М. Соціально-ціннісні засади державного управління в Україні : монографія. Київ, 2007. 284 с.
172. Колесник І. І. Українська історіографія (XVIII – початок ХХ століття). Київ, 2000. 256 с.
173. Коломінський Н. Л. Психологія менеджменту в освіті (соціально-психологічний аспект). Київ, 2000. 286 с.
174. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / за заг. ред. О. В. Овчарук. Київ, 2004. 112 с.
175. Коробова Е. В. Формирование деонтологической готовности студентов университетов: На основе общих положений педагогической деонтологии : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Курган, 2001. 196 с.
176. Королюк С. В. Розвиток управлінської культури керівника загально-освітнього навчального закладу : монографія. Полтава, 2007. 168 с.
177. Костина А. В. Тезаурусный подход как новая парадигма гуманитарного знания. *Обсерватория культуры* : журнал-обозрение. 2008. № 5. С. 102–109.
178. Кравченко Л. М. Наукові основи підготовки менеджера освіти у системі неперервної педагогічної освіти : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Київ, 2008. – 526 с.
179. Красников А. С. Оценка качества труда руководителя сферы образования : учеб. пособие / А. С. Красников. – СПб. ; Вологда, 2006. – 176 с.
180. Красовицький М. Директор школи – менеджер чи лідер? *Директор школи, ліцею, гімназії*. 2000. № 2–3. С. 126–132.
181. Краткий психологический словарь / сост. Л. А. Карпенко ; под ред. :

А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. М., 1985. 431 с.

182. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати : монографія. Київ, 2005. 448 с.

183. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору. Київ, 2009. 520 с.

184. Кремень В. Г. Філософія управління : підруч. для студ. вищ. навч. закл. Київ, 2007. 360 с.

185. Кремень В. Г., Пазиніч С. М., Пономарьов О. С. Філософія управління. Харків, 2008. 524 с.

186. Кривоносова В. А. Професійна (управлінська) компетентність керівника вищого навчального закладу як складова якісного управління вищим навчальним закладом. URL: <http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN15/11kvavnz.pdf> (Дата звернення: 15.01.2018).

187. Крижко В. В., Мамаєва І. О. Аксіологічний потенціал державного управління освітою : навч. посіб. Київ, 2005. 203 с.

188. Крижко В. В. Антологія аксіологічної парадигми освіти : навч. посіб. Київ, 2005. 440 с.

189. Крисюк С. В. Державне управління освітою : навч. посіб. Київ, 2009. 220 с.

190. Кричевский Р. Л. Если вы – руководитель... Элементы психологии менеджмента в повседневной работе. М., 1993. 352 с.

191. Крылова Н. Б. Культурология образования. М., 2000. 282 с.

192. Кузьмина Н. В., Пожарский С. Д., Паутова Л. Е. Акмеология качества профессиональной деятельности специалиста. СПб.; Коломна ; Рязань, 2008. 376 с.

193. Кукушин В. М. Полицейская деонтология : монография. М., 2003. 106 с.

194. Кукушин В. М. Твоя профессиональная этика. М., 2007. 357 с.

195. Кушнір В. А. Системний аналіз педагогічного процесу: методологічний аспект : монографія. Кіровоград, 2001. 338 с.

196. Ладатко Л. В. Этика и культура управления. Ростов н / Д., 2006.

197. Лазарєва Т. А., Коваленко Д. В. Теоретичні засади суб'єктно-діяльнісного

підходу до професійної підготовки майбутніх інженерів. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти* : зб. наук. пр. Харків, 2008. Вип. 20. С. 186–197.

198. Левитан К. М. Педагогическая деонтология. Екатеринбург, 1999. 272 с.

199. Леонтьев А. Н. Становление психологической деятельности. М., 2003. 439 с.

200. Линенко А. Ф. Теория и практика формирования готовности студентов педагогических вузов к профессиональной деятельности : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Киев, 1996. 378 с.

201. Литвиненко С. А. Теоретико-методологічні засади підготовки майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Київ, 2005. 40 с.

202. Лікарчук І. Л. До питання про методологічні засади освітнього менеджменту. URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/Narodna_osvita/vupysku/1/statti/1likarchyk/1likarchyk.htm. (Дата звернення: 15.01.2018).

203. Логунова М. М. Культурно-гуманітарна підготовка національної управлінської еліти. *Сучасна управлінська еліта в Україні: якісні характеристики, шляхи та методи підготовки* : монографія / за ред. М. І. Пірен, В. А. Ребкала. Київ, 2003. С. 66–87.

204. Лозовецька В. Т. Модель. *Енциклопедія освіти* / голов. ред. В. Г. Кремень. Київ, : 2008. 1040 с.

205. Лосев А. Ф. Диалектика мифа. М., 2001. 558 с.

206. Луговий В. І. Управління освітою : навч. посіб. Київ, 1997. 302 с.

207. Луговий В. І. Ціннісні компетентності – невід’ємна складова підготовки фахівців з вищою освітою в умовах євроінтеграції. Вища освіта у контексті інтеграції до європейського освітнього простору. Болонський процес і перспективи розвитку вищої освіти в Україні, Європі та світі : дод. до теорет. та наук. часоп. Київ, 2009. Т. 1. С. 393–401.

208. Луков В. А. Методология тезаурусного похода: стратегия понимания. *Знание. Понимание. Умение*. 2014. № 1. С. 18–23.

209. Луков В. А. Тезаурусы: Субъектная организация гуманитарного знания.

М., 2008. 784 с.

210. Луначек В. Е. Теоретико-методологічні засади професійної підготовки керівних кадрів в умовах магістратури до управління якістю освіти : дис. ... д-ра пед наук : 13.00.04. Харків, 2012. 400 с.

211. Лутай В. С. Синергетична парадигма як філософсько-методологічна основа формування світоглядів XXI століття. *Філософія освіти XXI століття: Проблеми і перспективи: метод. семінар* : зб. наук. пр. / за заг. ред. В. А. Андрущенко. Київ, 2000. Вип. 3. С. 99–103.

212. Максимова В. М. Введение в акмеологию образования. СПб., 2002. 156 с.

213. Максимчук Н. П. Психологічні особливості становлення ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя в процесі професійної підготовки : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2000. 20 с.

214. Малахов В. Етика : курс лекцій : навч. посіб. Київ, 2000. 384 с.

215. Мармаза О. І. Інноваційні підходи до управління навчальним закладом. Харків, 2004. 240 с.

216. Мармаза О. І. Менеджмент в освіті : дорожня карта керівника. Харків, 2007. 448 с.

217. Маслов В. І. Теоретична модель професійної компетентності керівника школи та її складові. *Підготовка керівника середнього закладу освіти* : навч. посіб. / за ред. Л. І. Даниленко. Київ, 2004. С. 61–77.

218. Матвійчук А. В. Екологічна деонтологія: соціально-філософська рефлексія : автореф. дис. ... д-ра філос. наук : 09.00.03. Київ, 2016. 36 с.

219. Махова Н. П., Филатов В. А. Профессионально-этические основы социальной работы : учеб. пособие. Омск, 2003. 90 с.

220. Мацько Д. С. Формування гуманістичних цінностей майбутніх учителів зарубіжної літератури в процесі фахової підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Луганськ, 2008. 20 с.

221. Мельник В. К. Модель розвитку управлінської компетентності керівника загальноосвітнього навчального закладу. *Теорія і методика управління освітою* : електрон. наук. фах. вид. 2009. № 2. URL: http://www.nbu.gov.ua/old_jrn/e-

journals/ttmuo/2009_2/09melcsd.pdf (Дата звернення: 15.01.2018).

222. Мачинська Н. І. Педагогічна освіта магістрантів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю: монографія. Львів, 2013. 416 с.

223. Медведева Г. П. Деонтология социальной работы: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования. М., 2011. 224 с.

224. Митина Л. М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально экономических условиях. *Вопросы психологии*. 1997. № 4. С. 28–38.

225. Національна рамка кваліфікацій : додаток Постанови Кабінету Міністрів України від 23.11.2011 № 1341. URL: <http://www.mim.hneu.edu.ua/wp-content/uploads/2015/10/НРК.pdf>. (Дата звернення: 15.01.2018).

226. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року : схвалено Указом Президента України від 25.06.2013 р. № 344/2013. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/344/2013#n10>. (Дата звернення: 15.01.2018).

227. Національний освітній глосарій: вища освіта / за заг. ред. В. Г. Кременя. Київ, 2014. 100 с.

228. Нечепоренко Л. С. Педагогічна майстерність : монографія. Харків, 2009. 276 с.

229. Никоненко Ю. П. Теоретичні основи психологічної деонтології : навч. посіб. Ніжин, 2011. 182 с.

230. Нова українська школа : Концептуальні засади реформування середньої освіти : офіц. сайт. URL: <http://nus.org.ua/news/>. (Дата звернення: 15.01.2018).

231. Новітній філософський словник / гол. наук. ред. А. А. Грицанов. Київ, 2009. 1292 с.

232. Образование в изменяющемся мире : монография / авт. кол. : А. П. Лиферов, В. А. Мясников, Н. Н. Найденова, И. А. Тагунова. М., 2005. 1006 с.

233. Огнев'юк В. Освіта в системі цінностей сталого людського досвіду : монографія. Київ, 2003. 448 с.

234. Огнев'юк В. О. Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку (світоглядно-методологічний аспект) : дис. ... д-ра філос. наук: 09.00.03. Київ, 2003.

412 с.

235. Омельченко Н. А. Этика государственной и муниципальной службы : учебник и практикум для академ. бакалавриата. М., 2016. 408 с.

236. Онищук Л. А. Теоретичні і методичні основи гуманізації управління загальноосвітніми навчальними закладами I-II ступенів : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Київ, 2006. 347 с.

237. Освітній менеджмент : навч. посіб. / за ред. Л. Даниленко, Л. Карамушки. Київ, 2003. 400 с.

238. Освітологія: витоки наукового напрямку: монографія / за ред. В. О. Огнев'юка; авт. кол.: В. О. Огнев'юк, С. О. Сисоєва, І. В. Соколова та ін. Київ, 2012. 336 с.

239. Особистісно орієнтовані технології навчання і виховання у вищих навчальних закладах: кол. монографія / за заг. ред. В. П. Андрущенка, В. І. Лугового. Київ, 2008. 256 с.

240. Островерхова Н. М., Даниленко Л. І. Ефективність управління загальноосвітньою школою: соціально-педагогічний аспект. Київ, 1996. 302 с.

241. Островерхова Н. М., Даниленко Л. І. Ефективність управління: соціально-педагогічний аспект. Київ, 2001. 78 с.

242. Павлов В. І. Теоретико-методологічні засади застосування системного підходу в наукових дослідженнях. Донецьк, 2002. 281 с.

243. Пальчевський С. С. Акмеологія : навч. посіб. Київ, 2008. 308 с.

244. Панасюк В. Використання досвіду управління якості освіти. *Підручник для директора*. 2007. № 8. С. 42–51.

245. Панасюк В. П. Научные основы проектирования педагогических систем внутришкольного управления качеством образовательного процесса : монографія. СПб.; М., 1999. 297 с.

246. Палеха Ю. І. Ключі до успіху, або організаційна та управлінська культури. Київ, 2000. 211 с.

247. Палеха Ю. І. Ділова етика : навч. посіб. Київ, 2002. 180 с.

248. Пелех Ю. В. Теоретико-методичні засади ціннісно-сміслової готовності

майбутнього педагога до професійної діяльності : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2010. 36 с.

249. Перемибіда Л. В. Організаційні засади діяльності педагогічного колективу з розвитку деонтологічної культури учнів медичного ліцею : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Київ, 2008. 18 с

250. Пехота А. Н. Индивидуализация профессионально-педагогической подготовки учителя : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Киев, 1997. 430 с.

251. Пехота О. М. Індивідуальність учителя: теорія та практика. Миколаїв, 2010. 272 с.

252. Підготовка керівника середнього закладу освіти: навч. посіб. / за ред. Л. І. Даниленко. Київ, 2004. 212 с.

253. Педагогика: учеб. пособие / под ред. П.И. Пидкасистого. М., 2011.

254. Подмазін С. І. Особистісно орієнтована освіта (соціально-філософський аналіз) : автореф. дис. ... д-ра філос. наук : 09.00.03. Дніпропетровськ, 2006. 42 с.

255. Погребняк Л. П. Организационно-педагогические и правовые факторы в управлении общеобразовательной школой : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Ставрополь, 2004. 385 с.

256. Положення про загальноосвітній навчальний заклад (Затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 27.08.2010 р. № 778). URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/778-2010-п>. (Дата звернення: 15.01.2018).

257. Полякова Г. П. Деонтологічна підготовка науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації в аспірантурі : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Кіровоград, 2011. 311 с.

258. Примуш М.В. Загальна соціологія: навч. посібник. К., 2004. 590 с. URL: https://pidruchniki.com/11510409/sotsiologiya/vzayemodiya_mizh_suspilstvom_osobististy_vihovannyam

259. Про вищу освіту : Закон України від 1 лип. 2014 р. № 1556-VII. URL: http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/T141556.html. (Дата звернення: 15.01.2018).

260. Про загальну середню освіту : Закон України від 13 трав. 1999 р. № 651-XIV зі змінами. URL: http://www.osvita.org.ua/pravo/law_02/. (Дата звернення:

15.01.2018).

261. Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 14.01.2004 р. № 24. URL: http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/KP040024.html (Дата звернення: 15.01.2018).

262. Про затвердження Державного стандарту початкової загальної освіти для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку : Постанова Кабінету Міністрів України від 5 лип. 2004 р. № 848. URL: <http://www.uapravo.net/data/base28/ukr28235.htm> (Дата звернення: 15.01.2018).

263. Про затвердження Інструкції з обліку дітей і підлітків шкільного віку : Постанова Кабінету Міністрів України від 12.04.2000 р. № 646. URL: <http://www.uapravo.net/data/base49/ukr49927.htm> (Дата звернення: 15.01.2018).

264. Про затвердження кваліфікаційних характеристик професій (посад) педагогічних та науково-педагогічних працівників навчальних закладів : Наказ МОН № 665 від 01.06.13 р. URL: <http://osvita.ua/legislation/other/37302/> (Дата звернення: 15.01.2018).

265. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій : Постанова Кабінету Міністрів України від 23.11.2011 р. № 1341. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/Laws/show/1341-2011-п> (Дата звернення: 15.01.2018).

266. Про затвердження переліку посад педагогічних та науково-педагогічних працівників : Постанова від 14 черв. 2000 р. № 963. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/963-2000-п>. (Дата звернення: 15.01.2018).

267. Про інноваційну діяльність : Закон України від 4 липня 2002 р. № 40-IV. URL: <http://dnop.com.ua/dnaop/act9448.htm?cats=> (Дата звернення: 15.01.2018).

268. Про невідкладні заходи щодо забезпечення функціонування та розвитку освіти в Україні : Указ Президента України від 4.07.2005 р. № 1013/2005. URL: http://uazakon.com/documents/date_40/pg_iocrwj.htm (Дата звернення: 15.01.2018).

269. Про невідкладні заходи щодо запровадження зовнішнього незалежного оцінювання та моніторингу якості освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 31 груд. 2005 р. № 1312. URL: <http://search.ligazakon.ua/>

l_doc2.nsf/link1/KP051312.html (Дата звернення: 15.01.2018).

270. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/T172145.html (Дата звернення: 15.01.2018).

271. Про особливості запровадження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти, затверджено Постановою Кабінету Міністрів України від 29.04.2015 р. № 266. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z1460-15>. (Дата звернення: 15.01.2018).

272. Про порядок створення, реорганізації та ліквідації навчально-виховних закладів: Постанова Кабінету Міністрів України від 5.04.1994 р. № 228. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=228-94-%EF>. (Дата звернення: 15.01.2018).

273. Психологія особистості: словн.-довід. / за ред. П. П. Горностая, Т. М. Титаренко. Київ, 2001. 320 с.

274. Публічний електронний словник української мови. URL: <http://ukrlit.org/slovnyk>. (Дата звернення: 15.01.2018).

275. Радченко О. В. Ціннісна система суспільства як механізм демократичного державотворення: монографія. Харків, 2009. 380 с.

276. Рашкевич Ю. М. Кваліфікація: як ми її розуміємо? *Вища освіта*: аналіт.-проф. портал про вищу освіту в Україні і за кордоном. URL: <http://vnz.org.ua/statti/1782-kvalifikatsija-jak-my-yiyi-rozumiyemo> (Дата звернення: 15.01.2018).

277. Ребкало В. А. Формування світоглядних засад національної управлінської еліти. *Сучасна управлінська еліта в Україні: якісні характеристики, шляхи та методи підготовки*: монографія / за ред. М. І. Пірен, В. А. Ребкала. Київ, 2003. С. 36–54.

278. Рекомендації Європарламенту і Ради Європи від 23 квітня 2008 р. щодо запровадження Європейської рамки кваліфікації впродовж життя. URL: <http://www.ruk-ex.europa.eu/Lexukiser/Lexrisekv.do?uri>. (Дата звернення: 15.01.2018).

279. Рибалко В. К. Синергетичні розвідки в освітянському просторі. *Науковий вісник ХНПУ. Серія: філософія*. Харків, 2004. Вип. 18. С. 31–34.

280. Розвиток управлінської культури керівників професійно-технічних навчальних закладів : посіб. / за ред. В. І. Свистун. Київ, 2015. 141 с.
281. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии : учеб. пособие. СПб., 1999. 720 с.
282. Савчин М. В. Психологія відповідальної поведінки : монографія. Івано-Франківськ, 2008. 280 с.
283. Садова Т. Аксіологічний підхід у системі педагогічної методології. *Дошкільна освіта*. 2010. № (27). С. 63–69.
284. Сакалюк О. О. Формування готовності менеджерів освіти до професійної діяльності в полікультурному навчальному середовищі : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Одеса, 2012. 246 с.
285. Сас Н. М. Тенденції професійної підготовки майбутніх керівників навчальних закладів до інноваційного управління (теоретико-методологічний аспект) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Черкаси, 2015. 400 с.
286. Свистун В. І. Функції керівника професійно-технічного навчального закладу, які сприяють розвитку організаційної культури. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/2726/> (Дата звернення: 15.01.2018).
287. Семененко Л. М. Ціннісно-смілова детермінація управління навчальним закладом : автореф. дис. ... канд. філос. наук : 09.00.10. К., 2007. 19 с.
288. Семиченко В. А. Концепция целостности и её реализация в профессиональной подготовке будущих учителей (психолого- педагогический аспект) : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07. Киев, 1992. 48 с.
289. Семиченко В. А. Пріоритети професійної підготовки: діяльнісний чи особистісний підхід? *Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи* : монографія / за ред. І. А. Зязюна. Київ., 2000. С. 176–203, 184.
290. Семиченко В.А. Проблемы мотивации поведения и деятельности человека: модуль «Направленность». Киев, 2004. 521 с
291. Сенько Ю. В. Гуманитарные основы педагогического образования : курс лекций. М., 2000. 240 с.
292. Сисоева С. Компетентнісно зорієнтована вища освіта: формування

наукового тезаурусу. *Компетентнісно зорієнтована освіта: якісні виміри* : монограф. / Редкол. : Огнев'юк В.О., Хоружа Л.Л. та ін. К. 2015. С. 18–44.

293. Сисоєва С., Соколова І. Методологія формування тезаурусу наукового дослідження неперервної професійної освіти. *Гуманізація навчально-виховного процесу* : зб. наук. пр. Слов'янськ, 2011. Вип. LV. Ч. I. С. 3–16.

294. Сисоєва С. О. Педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу непедагогічного профілю. *Компетентнісний підхід у сучасній університетській освіті* : зб. наук. пр. Рівне, 2011. С. 3–11.

295. Сисоєва С. О. Творчий розвиток фахівців в умовах магістратури: монографія. К., 2014. 400 с.

296. Сисоєва С. О., Соколова І. В. Тезаурус наукового дослідження: визначення, структура, характерні ознаки. *Освітологія: витоки наукового напрямку* : монографія / за ред. В. О. Огнев'юка. Київ, 2012. С. 213–237.

297. Скакун О. Ф., Подберезский Н. К. Теория права и государств : учебник. Харьков, 1997. 469 с.

298. Слостенин В. А., Чижакова Г. И. Введение в педагогическую аксиологию. М., 2003. 192 с.

299. Сливка С. С. Юридична деонтологія. Київ, 2003. 320 с.

300. Смирнова М. Є. Практика управління загальноосвітнім навчальним закладом: від функціонування до розвитку. Харків, 2013. 192 с.

301. Современный словарь по педагогике / сост. Е. С. Рапацевич. Минск, 2001. 928 с.

302. Соколова І. В. Поняттєво-термінологічний апарат педагогічного дослідження: джерельна база. *Педагогічний процес: теорія і практика. Серія : педагогіка*. 2016. № 2 (53). С. 14–20.

303. Соколова І. В. Теоретичні та методичні основи професійної підготовки майбутнього учителя за двома спеціальностями на філологічних факультетах вищих навчальних закладів : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ., 2008. 609 с.

304. Сорока О. В. Модель функціональної компетентності керівника сучасного навчально-виховного закладу. *Вісник Черкаського університету*. Черкаси, 2009.

Вип. 147. С. 150–156.

305. Сорочан Т. М. Підготовка керівників шкіл до управлінської діяльності: теорія та практика : монографія. Луганськ, 2005. 384 с.

306. Сорочан Т. М. Розвиток професіоналізму управлінської діяльності керівників загальноосвітніх навчальних закладів у системі післядипломної педагогічної освіти : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Луганськ, 2005. 43 с.

307. Степин В. С. Синергетика и системный анализ. Синергетическая парадигма. Когнитивно-коммуникативные стратегии современного научного познания. М., 2004. С. 65 – 68.

308. Стець В. Система цінностей української еліти. *Вісник Прикарпатського національного університету ім. Василя Стефаника. Серія : філософські проблеми науки і культури* 2008. Вип. XI. URL: http://www.nbu.gov.ua/portal/natural/vpnu/filos_psihol/2008_11/17.pdf (Дата звернення 15.01.2018).

309. Сучасний словник-мінімум іншомовних слів / уклад. О. І. Скопненко, Т. В. Цимбалюк. Київ, 2008. 798 с.

310. Сущенко Л. П. Професійна підготовка фахівців фізичного виховання та спорту (теоретико-методологічний аспект) : монографія. Запоріжжя, 2003. 442 с.

311. Табанакова В. Д. Идеографическое описание научной терминологии в специальных словарях : дис. ... д-ра филол. наук : 10.02.21. Тюмень, 2001. 288 с.

312. Талызина Н. Ф. Педагогическая психология : учеб. для студентов. М., 1998. 288 с.

313. Танько Т. П. Теорія та практика музично-педагогічної підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів у педагогічних університетах : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Харків, 2004. 503 с.

314. Терепиций С. О. Стандартизація вищої освіти (спроба філософського аналізу) : монографія. Київ, 2010. 197 с.

315. Термінологічний словник з основ підготовки наукових та науково-педагогічних кадрів післядипломної педагогічної освіти / за наук. ред. Є. Р. Чернишової. Київ, 2014. 230 с.

316. Ткаченко Т. В. Теоретико-методичні основи формування вокально-

звукової культури майбутнього вчителя музики у процесі професійної підготовки : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2010. 43 с.

317. Тихонов А. В. Социология управления. М., 2007. 472 с.

318. Троцко Г. В. Теоретичні та методичні основи підготовки студентів до виховної діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Київ, 1997. 54 с.

319. Трушников Т. Г. Системный подход в педагогике как инновационная основа формирования образовательного пространства. *Человек и образование*. 2006. Вып. 7. С. 71–72.

320. Фетісова Н. І. Організаційна поведінка : навчальна програма дисципліни. Київ, 2009. 15 с.

321. Филатова И. А. Деонтологическая подготовка дефектологов в вузе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Екатеринбург, 2015. 268 с.

322. Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. М., 1991. 560 с.

323. Философский энциклопедический словарь / Е. Ф. Губский, Г. В. Ковалева, В. А. Лутченко и др. М., 2002. 576 с.

324. Фролов И. Т. Философский словарь. М., 2001. 719 с.

325. Фурман А. А. Ціннісно-орієнтаційні чинники особистісного розвитку майбутніх психологів : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Одеса, 2009. 20 с.

326. Хлестова С. С. Формування деонтологічної культури студентів вищих навчальних закладів у процесі соціально-виховної роботи : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Київ, 2011. 18 с.

327. Хомаківський Є. І., Богоявленська Ю. В., Грабар Т. П. Психологія управління : підруч. Київ, 2008. 608 с.

328. Хоменко В. В. Підготовка майбутніх менеджерів освіти у вищих навчальних закладах Франції : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Донецьк, 2011. 227 с.

329. Хомич Л. О. Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів : монографія. Київ, 1998. 200 с.

330. Хоружа Л. Л. Етична компетентність майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика : монографія. Київ, 2003. 319 с.
331. Хоружа Л. Л. Педагогічна деонтологія : навч. - метод, посіб. Київ, 2008. 96 с.
332. Хоружа Л. Л. Теоретичні засади формування етичної компетентності майбутніх учителів початкових класів : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2004. 365 с
333. Хриков Є. М. Управління навчальним закладом. Київ, 2006. 365 с.
334. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования. *Народное образование*. 2003. № 2. С. 58–64.
335. Хуторской А. В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному : пособие для учителя. М., 2005. 383 с.
336. Хуторской А. В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций. URL: <http://www.eidos/journal/2005/1212.htm>. (Дата звернення: 15.01.2018).
337. Цирфа Г. О. Юридична деонтологія : навч. посіб. для дистанц. навчання. Київ, 2005. 210 с.
338. Чалий О. В. Синергетика: інтеграційні тенденції в освіті. *Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи* : монографія / за ред. І. А. Зязюна. Київ, 2000. 636 с.
339. Чалий О. В. Синергетичні принципи освіти та науки. Київ, 2000. 253 с.
340. Чередніченко Г. А., Тверезовська Н. Т. Управлінська компетентність керівника вищого навчального закладу: сутність, структура. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія : педагогіка і психологія* : зб. ст. Ялта, 2011. Вип. 31. Ч. 2. С. 63–68.
341. Черненко Н. М. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах : дис. ... д-ра наук : 13.00.04. Одеса, 2016. 510 с.
342. Чобітько М. Г. Особистісно орієнтована професійна підготовка

майбутнього вчителя: теоретико-методологічний аспект : монографія. Черкаси, 2006. 560 с.

343. Чурсин Н. Н. Понятие тезауруса в информационной картине мира : монография. Луганск, 2010. 305 с.

344. Шадриков В. Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход. *Высшее образование сегодня*. 2004. № 4. С. 28–31.

345. Шамова Т. И., Давыденко Т. М. Управление образовательным творчеством в адаптивной школе. М., 2001. 384 с.

346. Шамова Т. И., Третьяков П. И., Капустин Н. П. Управление образовательными системами : учеб. пособ. для студ. вузов. М., 2002. 320 с.

347. Шапар В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник. Харків, 2007. 640 с.

348. Шевелева С. С. К становлению синергетической модели образования. *Общественные науки и современность*. 1997. № 1. С. 125–133.

349. Шепель В. М. Человековедческая компетентность менеджера. *Управленческая антропология*. М., 1999. 432 с.

350. Шмоткін О. В. Юридична деонтологія. Київ, 1995. 35 с.

351. Шоутен Т., Даниленко Л. І., Зайченко О. І. Менеджмент керівників закладів дошкільної і початкової освіти. Київ, 2009. 112 с.

352. Щербак О. І. Професійно-педагогічна освіта: теорія і практика : : монографія. Київ, 2010. 279 с.

353. Щербак О. І. Теоретичні і методичні засади професійно-педагогічної освіти : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2012. 403 с.

354. Щукина Г. И. Роль деятельности в учебном процессе : кн. для учителя. М., 1986. 144 с.

355. Эверт Н. А. Этика и деонтология педагога в обновлённом образовании: учеб.-метод. пособие. Красноярск, 2008. 340 с.

356. Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. М., 1996. 96 с.

357. Якса Н. В. Тезаурус з проблеми міжкультурної взаємодії : словник.

Житомир, 2006. 164 с.

358. Becket N., Brookes M. Analysing Quality Audits in Higher Education. URL: http://www.brookes.ac.uk/publications/bejlt/volume1issue2/academic/becket_brookes.html. (Дата звернення: 15.01.2018).

359. Bentham J. Deontology, or The Science of Morality. London ; Edinburgh, 1834. 646 p.

360. Birzea C. Education for democratic citizenship: a lifelong learning perspective. Strasbourg, 2000. 88 p.

361. Briedis K., Minks K.-H. Generation Praktikum – Mythos oder Massenphänomen? Projektbericht des Hochschul- Informations-System. Hannover, 2007. 215 p.

362. Brown H. Data Sources: Post-baccalaureate Education and Graduate Certificate Programs. *Council of Graduate Schools*. 2005. Dec. P. 1.

363. Edelfeld R. Staff Development for School Improvement. London, 2003. 296 p.

364. Euroglossary 2006. URL: <http://europa.dovidka.com.ua/> (Дата звернення: 15.01.2018).

365. Halliger P. R. Heck Collaborative leadership and school improvement: understanding the impact on school capacity and student learning. *School leadership and management*. 2010. P. 95–100.

366. Hanft A., Zentner T. Bildungseinrichtungen professionell management – Ein berufsbegleitendes MBA-Programm «Bildungsmanagement» an der Universität Oldenburg. 2005. Sept. S. 1–16.

367. Hoidn S., Müller U. Evaluation des Masterstudiengangs Bildungsmanagement. Interner Arbeitsbericht. Ludwigsburg, 2008. 256 s.

368. Hosmer L. T. Trust: The connecting link between organizational theory and philosophical ethics. *Academy of Management Review*. 1995. № 20. P. 379–403.

369. Huber S. G. Zwölf Thesen zur guten Schulleitung. *SchulTrends*. 2012. № 1.

370. Müller U. Berufsbegleitende Qualifikation für Führungsaufgaben im Bildungsbereich: Das Projekt Master-Studiengang Bildungsmanagement an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg. Grundlagen der Weiterbildung. Praxishilfen.

2006. S. 1–14.

371. Rawls J. A Theory of Justice. Cambridge, 1971. 232 p.

372. Riegert A. Blended Learning im Führungsverhaltenstraining. Unterstützung von Lernerfolg und Lerntransfer durch computergestütztes, kooperatives Lernen. München, 2006. 165 с.

373. Robinson V. The impact of leadership on student outcomes: making sense of the evidence. The Leadership Challenge: Improving Learning in Schools. 2007. URL: https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1006&context=research_conference_2007 . (Дата звернення: 15.01.2018).

374. Rogers Carl R. The Foundations of the Person-Centered Approach. *Education 100*. 1979. № 2. P. 98–107.

375. Tuning Educational Structures in Europe. *EC: Educational and Culture. Socrates-Tempus*. 2006. URL: http://www.eua.be/eua/en/projects_ects.jsp. (Дата звернення: 15.01.2018).

376. Zadorozhna-Knyagnitska L. V. Essential characteristics of the notion «deontological preparation of a head of an educational institution». *The scientific method*. Warszawa, 2017. №5 (5). Vol.1 P. 29–38.

377. Zadorozhna-Knyagnitska L. V. The international program of training of heads of educational institutions at the second level of higher education. *Sciences of Europe*. 2016. Vol 2. № 2 (2). P. 80–85.

378. Zadorozhna-Knyagnitska L. V., Andrievska-Gerlanetc R. M. The quality of the training of education managers in higher education: methodological aspect. *Science and education a new dimension*. 2013. Vo2. P. 74–79.

379. Zadorozhna-Knyagnitska L. Theoretical basis of managerial deontology as an interdisciplinary field of knowledge. *American Scientific Journal*. 2017. № 3 (11). P. 27–32.

Електронні ресурси офіційних сайтів закладів вищої освіти України

380. Бердянський державний педагогічний університет: офіц. сайт. URL: <http://bdpu.org>. (Дата звернення: 05.01.2015).

381. Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка : офіц. сайт. URL: <http://new.gnpu.edu.ua/uk/> (Дата звернення: 05.01.2015).

382. Державний вищий навчальний заклад «Донбаський державний педагогічний університет» : офіц. сайт. URL: <http://www.slavdpu.dn.ua>. (Дата звернення: 05.01.2015).

383. Державний вищий навчальний заклад «Університет менеджменту освіти» НАПН України» : офіц. сайт. URL: <http://umo.edu.ua>. (Дата звернення: 05.01.2015).

384. Державний заклад «Луганський національний університет ім. Тараса Шевченка» : офіц. сайт. URL: <http://luguniv.edu.ua>. (Дата звернення: 05.01.2015).

385. Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет ім. К. Д. Ушинського» : офіц. сайт. URL: <http://pdpu.edu.ua>. (Дата звернення: 05.01.2015).

386. Дніпровський національний університет ім. Олеся Гончара : офіц. сайт. URL: <http://www.dnu.dp.ua>. (Дата звернення: 08.02.2015).

387. Житомирський державний університет імені Івана Франка : офіц. сайт. URL: <https://zu.edu.ua>. (Дата звернення: 08.02.2015).

388. Кафедра педагогіки та управління освітою : офіц. сайт / Дон. нац. ун-т ім. Василя Стуса. URL: fprk.donpu.edu.ua. (Дата звернення: 08.02.2015).

389. Київський національний університет ім. Тараса Шевченка : офіц. сайт. URL: <http://www.univ.kiev.ua>. (Дата звернення: 08.02.2015).

390. Київський університет ім. Бориса Грінченка : офіц. сайт. URL: <http://kubg.edu.ua>. (Дата звернення: 08.02.2015).

391. Маріупольський державний університет : офіц. сайт. URL: <http://mdu.in.ua>. (Дата звернення: 05.01.2015).

392. МАУП. Міжрегіональна Академія управління персоналом : офіц. сайт. URL: <http://maup.com.ua>. (Дата звернення: 08.02.2015).

393. Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького : офіц. сайт. URL: <http://www.mdpu.org.ua>. (Дата звернення: 08.02.2015).

394. Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова : офіц.

сайт. URL: <http://www.npu.edu.ua>. (Дата звернення: 08.02.2015).

395. Національний університет біоресурсів і природокористування України : офіц. сайт. URL: <http://nubip.edu.ua>. (Дата звернення: 15.01.2015).

396. Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г.Короленка : офіц. сайт. URL: <http://pnpu.edu.ua>. (Дата звернення: 15.01.2015).

397. Прикарпатський національний університет ім. Василя Стефаника : офіц. сайт. URL: <http://www.pu.if.ua>. (Дата звернення: 15.01.2015).

398. Східноукраїнський національний університет ім. Володимира Даля : офіц. сайт. URL: <http://snu.edu.ua>. (Дата звернення: 15.01.2015).

399. Уманський державний педагогічний університет ім. Павла Тичини : офіц. сайт. URL: <http://udpu.org.ua>. (Дата звернення: 15.01.2015).

400. Університет імені Альфреда Нобеля : офіц. сайт. URL: <http://duan.edu.ua>. (Дата звернення: 15.01.2015).

401. Харківський національний економічний університет ім. Семена Кузнеця : офіц. сайт. URL: <http://www.hneu.edu.ua>. (Дата звернення: 15.01.2015).

402. Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди. Інститут підвищення кваліфікації, перепідготовки : офіц. сайт. URL: <http://iprohnpri.in.ua>. (Дата звернення: 15.01.2015).

403. Центральноукраїнський державний педагогічний університет ім. Володимира Винниченка (Кіровоградський державний педагогічний університет ім. Володимира Винниченка) : офіц. сайт. URL: <http://www.kspu.kr.ua>. (Дата звернення: 15.01.2015).

404. Частное высшее учебное заведение «Краматорский экономико-гуманитарный институт» : офіц. сайт. URL: <http://www.kegi.com.ua>. (Дата звернення: 15.01.2015).

405. Черкаський національний університет ім. Богдана Хмельницького : офіц. сайт. URL: <http://www.cdu.edu.ua>. (Дата звернення: 15.01.2015).

РОЗДІЛ 3

ТЕНДЕНЦІЇ ДЕОНТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТИ У ЗАРУБІЖНИХ КРАЇНАХ

У розділі визначено та проаналізовано вимоги до деонтологічної підготовки менеджерів освіти у міжнародному освітньому просторі; розкрито особливості формування деонтологічної складової професійних стандартів для менеджерів освіти, реалізацію деонтологічної складової програм підготовки менеджерів освіти у країнах Європи, особливості реалізації змісту деонтологічної складової підготовки магістрів управління освітою у США.

3.1. Вимоги до деонтологічної підготовки менеджерів освіти у міжнародному освітньому просторі

В умовах економічних та соціально-культурних викликів, які переживає Україна, суттєво актуалізується проблема розробки програм професійної підготовки менеджерів освіти, що відповідають міжнародним стандартам, мають міждисциплінарний характер та яскраво виражену деонтологічну спрямованість. Особливої значущості ця проблема набуває в контексті «ціннісного переозброєння» (values rearmament) людини XXI століття [1–2; 4; 20–21; 24].

Вітчизняні науковці (В. П. Андрущенко [1], І. П. Аносов [4], В. Г. Кремень [7; 21–22], В. В. Крижко [23] та ін.) акцентують увагу на специфіці культурно-етичного аспекту вищої освіти, що має прояв у проблематиці збереження духовної сутності освіти в умовах її масовості, без якої навчання впродовж життя (life long learning) не стане запорукою прогресивного розвитку суспільства; зверненні до духовної сутності людини, її автентичних цінностей; обстоюванні ідеї суспільної справедливості та ствердження пануючих у суспільстві цінностей як універсальних регуляторів суспільної поведінки; пріоритеті розвитку «людського в людині»; мультикультуралізмі; реабілітації в межах ринку освітніх послуг ідеї стандарту як чинника збереження та впорядкування різнопланових освітніх технологій та підходів, проектування освітніх норм як

людиноцентричної стандартизації. У зазначеному контексті йдеться про формування нової ціннісної свідомості фахівця як глобальної етики нової історичної епохи (В. В. Крижко) [23, с. 308].

На ціннісно-етичних аспектах реформування освіти наголошує І. В. Кузнецова. Дослідниця зазначає: «Пріоритетами розвитку культури мають стати стандарти демократичного суспільства, відповідно до яких реформування культурної галузі потребує розвитку етично-демократичної моделі організації культурної комунікації» [25, с. 13]. Додамо, що така модель формується не лише на базі виключно власне суспільних цінностей, – вона все чіткіше набуває рис світового освітнього досвіду.

Слушною є думка В. О. Огнев'юка, який розкриваючи основні причини кризи сучасної вітчизняної освіти, з-поміж інших (невідповідність між швидкими змінами суспільної свідомості, зміною цінностей та пріоритетів суспільного розвитку; інертність професійної свідомості педагогів, орієнтованих на традиційні ціннісні установки; висока інертність традиційної системи педагогічної освіти) називає тривалу за часом ізоляцію педагогічної спільноти від кращих зразків світового педагогічного досвіду [30]. Отже ключовою позицією вдосконалення професійної підготовки менеджерів освіти є широкий доступ до багатоманітності освітніх, наукових і культурних надбань інших країн.

Розвиток вищої освіти необхідно розглядати в контексті тенденцій розвитку світових освітніх систем. Сучасними науковцями (Т. Є. Кристопчук [24], Н. І. Мачинська [27], С. О. Сисоєва [35], І. В. Соколова [36]) визначено загальні (характерні для більшості країн), особливі (характерні для окремих країн) та специфічні (характерні виключно для однієї країни) тенденції розвитку вищої освіти.

Розглянемо загальні чинники, що зумовлюють вимоги до професійної підготовки фахівця з вищою освітою у світовому освітньому просторі кінця ХХ – початку ХХІ століття: глобалізацію, інтеграцію, диверсифікацію структури професійної підготовки, ступенів і кваліфікацій [36, с.187].

Специфіка функціонування освітньої системи в умовах глобалізації

найбільш яскраво виявляється у парадигмальних зрушеннях, зміні ціннісних орієнтацій суб'єктів освіти, в інтеграції освіти в ринкові відносини, посиленні конкуренції між закладами освіти, уніфікації освітніх практик та інтеграції освіти з науково-практичною діяльністю і одночасно, – у стандартизації, економічній інтеграції й крос-культурному впливі [17; 28].

Глобалізація вищої освіти являє собою об'єктивний процес, що виявляється через універсалізацію освітнього планування, що здійснюється за рахунок ринкового попиту на фахівця певного типу. Серед найбільш затребуваних якостей фахівців: професійна мобільність і самостійність; готовність приймати швидкі і нестандартні рішення; вміння реагувати на неочікувані ситуації; здатність швидко адаптуватися до нових соціально-економічних умов; високий рівень концентрації, розподілу і стійкості уваги; готовність змінювати плани, способи розв'язання завдань під впливом зовнішніх чинників; комунікативні якості і соціально-професійна відповідальність; здатність приймати і впроваджувати нове на практиці [9].

У контексті професійної підготовки менеджерів освіти вплив глобалізаційних процесів ще більш відчутний. Він пов'язаний зі зміною місії керівника закладу освіти, набуттям нею нового змісту, що відображається через забезпечення належного функціонування закладу освіти в умовах його автономії та самостійності, розростання ринку освітніх послуг; збільшення спектру навчально-організаційних заходів, направлених як на задоволення різносторонніх освітніх інтересів, так і на розвиток здібностей вчитися; через відповідальність за постійне оновлення і коректування шкільних освітніх програм; пошук додаткових ресурсів для освіти дітей з відхиленнями в розвитку, дітей-інвалідів тощо. Затребуваність фахівців, спроможних ефективно вирішувати ці завдання, обумовлює пошук шляхів їх якісної підготовки та вмотивує заклади вищої освіти до розробки і впровадження поліваріантних освітніх програм. Одночасно глобалізація розгортається в напрямку формування єдиного «освітнього простору», що ґрунтується на інтеграції національних освітніх систем та інтернаціоналізації вищої освіти [6; 10; 44; 47; 66; 72; 80; 109;

136].

З метою забезпечення єдиного простору вищої освіти та гармонізації освітніх структур країнами Європейського Союзу проведено низку заходів законодавчо-нормативного, інституціонального та організаційно-фінансового спрямування, серед яких найбільш вагомим виступає прийняття Рамки кваліфікацій Європейського простору вищої освіти (2005 р.) та Європейської рамки кваліфікацій для навчання впродовж життя (2008 р.), розробка Проекту «Розбудова освітніх структур у Європі» (2006 р.) [45; 138; 144].

«Всеосяжна рамка кваліфікацій для Європейського простору вищої освіти» (The Overarching Framework for Qualifications in the European Higher Education Area – QF-EHEA) являє собою еталонний опис кваліфікацій. Його основою є дублінська модель універсальних описів результатів навчання (Dublin Descriptor) за такими критеріями: знання та розуміння, застосування знань та розуміння, формулювання суджень, комунікативні навички, здатність до самостійного навчання [144].

Для нашого дослідження актуальним є опис характеристик кваліфікацій для другого (магістерського) рівня вищої освіти, які характеризуються наявністю деонтологічної складової. Зокрема дескриптор компетентностей застосування знань та розуміння (Applying knowledge and understanding) містить здатність вирішувати професійні проблеми в незнайомих сферах у рамках міждисциплінарних проектів; дескриптор формулювання суджень (Making judgements) – здатність інтегрувати знання і справлятися зі складними завданнями на основі неповної чи обмеженої інформації, що передбачає врахування соціальної та етичної відповідальності; дескриптор комунікації (Communication) – здатність ефективно взаємодіяти з партнерами в середовищі як фахівців, так і нефахівців [45].

У Проекті Тьюнінг «Розбудова освітніх структур у Європі» (Tuning Educational Structures in Europe, 2006), визначено перелік ключових освітніх компетентностей, формування яких здійснюється в межах професійної освіти. Відповідно до проекту, вони поділені на предметні (фахові) та загальні. Загальні

компетентності – це знання, розуміння, навички та здатності, які мають універсальний характер (інструментальні, міжособистісні, системні). Предметні (фахові) компетентності є ключовими для здобуття будь-якого ступеня і безпосередньо пов'язані зі спеціальними знаннями предметної галузі [157].

Вироблений Радою Європи підхід до опису характеристик кваліфікацій став основою для розробки ключових компетентностей та висунув низку нових вимог до реформування вітчизняної вищої освіти, зокрема – формування нової етики і норм поведінки та діяльності в інформаційно-глобальному світі. Цей процес не є однорідним, оскільки передбачає інтеграцію світових тенденцій та національних особливостей, що обумовлює полімодальне спрямування змісту і форм вищої освіти.

Іншим чинником розвитку вищої освіти є диверсифікація, що являє собою багатовимірне та складне соціально-педагогічне явище, що поєднує в собі: процес структурної перебудови, розвитку і трансформації типів закладів вищої освіти; зміну інституційних структур, рівнів навчання, різнобічного розвитку освітніх програм, характеру і змісту освітніх послуг; вирішення суперечностей між проголошеною свободою особистості у виборі освітньої траєкторії та реальними умовами для задоволення освітніх потреб; засоби подолання надлишкової централізації [9; 24; 27; 28; 35; 36].

Зазначений чинник відіграє особливу роль у формуванні мети і профілів освітніх програм на другому (магістерському) ступені вищої освіти. Саме другій ступінь вищої освіти робить європейську вищу освіту більш привабливою, прозорою і конкурентоздатною в світі, а також дозволяє Європі в цілому і кожній країні окремо розробляти і реалізовувати власні імпортно-експортні стратегії в боротьбі за інтелект, імідж, ресурси. На другому рівні вищої освіти можливо найбільшою мірою досягти єдності академічних і ринкових характеристик вищої освіти, класичних цінностей та динамічних змін. Нарешті, магістерський ступінь дозволяє здійснити відтворення високоінтелектуальних науково-дослідницьких кадрів та еліту професіоналів із високою міждисциплінарною культурою [9, с. 23].

Диверсифікація програм магістерської підготовки зумовлюється ще і тим, що саме на рівні магістра найбільшою мірою виявляються всі сутнісні характеристики вищої освіти в їх єдності: викладання, дослідження і працевлаштування, що обумовлює різноманітність магістерських програм.

Структура вищої освіти є надзвичайно різноманітною, однак домінують унітарна та бінарна системи. В унітарних системах вищої освіти (Італія, Іспанія, Австралія, Фінляндія, Швеція та ряд ін. країн) професійна підготовка фахівців здійснюється в одному основному типі закладу вищої освіти – університеті, що охоплює всі типи навчальних програм, які надають можливість отримати дипломи різних рівнів, дипломні та післядипломні знання. Бінарна система вищої освіти (Бельгія, Велика Британія, Греція, Данія, Ірландія, Німеччина, Норвегія, Франція, Швейцарія та ряд ін. країн) складається з двох різних типів закладів: класична університетська освіта, що поєднує вищу освіту і дослідницьку роботу (тип А); професійно-орієнтована вища освіта з прикладними дослідженнями або без них (тип Б) [35, с. 221–222 ; 36, с. 188–189].

Диверсифікації характерна і для програм професійної підготовки менеджерів освіти. У світовій практиці вищої освіти успішно реалізується програми професійної підготовки менеджерів освіти, що мають різні назви і різне змістове наповнення: «Освітній менеджмент» (Educational Management), «Освітнє керівництво та покращення школи» (Educational Leadership and School Improvement), «Освітнє керівництво та розвиток школи» (Educational Leadership and School Development), «Освітнє адміністрування» (Educational Administration), «Освітнє адміністрування та освітній менеджмент» (Educational Administration and Leadership Educational Management), «Освітня політика та менеджмент» (Educational Policy and Management), «Менеджмент та керівництво в освіті» (Management and Leadership in Education), «Шкільне керівництво» (School Leadership), «Менеджмент шкільного бізнесу» (School Business Management), «Шкільне лідерство» (School Leadership), «Професійна спеціалізація в галузі шкільного управління та керівництва» («Professional Specialization Certificate in School Management and Leadership») тощо [49–50; 52; 67; 71–72; 73; 76; 79; 88; 94;

96; 98; 104–107; 115; 117].

Описані вище тенденції розвитку вищої освіти, як зазначалося, є загальними (метазагальними), однак не відображають повною мірою вектору деонтологічної підготовки менеджерів освіти. Важливу роль у визначенні загальних тенденцій їх деонтологічної підготовки відіграють результати міжнародних досліджень з питань забезпечення якості функціонування закладу загальної середньої освіти, результати аналізу яких представлено нижче.

Міжнародний проект «Директор успішної школи» (The International Successful School Principal Project (ISSPP) success sustained, 2001–2015), ініційований професорами університету Ноттінгема у Великобританії, початково реалізувався в Австралії, Канаді, Китаї, Данії, Англії, Норвегії, Швеції та Сполучених Штатах Америки. Надалі активними його учасниками стало ще 17 країн [70; 145].

Перше дослідження в межах зазначеного проекту було здійснене у 2001 р. Його результати створили міжнародну дискусійну платформу в межах тематики ефективного управління закладом освіти і обумовили низку нових досліджень, реалізованих протягом 2002–2015 рр. [70].

Змістом ISSPP є комплекс актуальних для вдосконалення управління освітою та підготовки менеджерів освіти питань, а саме:

- порівняння та зіставлення переконань і професійної поведінки успішних менеджерів освіти без урахування особливостей національних культур і політичних контекстів роботи;
- з'ясування змісту і сутності успішної діяльності менеджерів освіти в різних країнах, процедур оцінки та звітності шкіл, їх впливу на практику успішного керівництва закладом освіти;
- виявлення впливу соціально-економічних умов, у яких функціонують школи, на способів успішної роботи менеджера освіти;
- з'ясування професійно значущих якостей та навичок менеджера освіти;
- виявлення принципів роботи успішних менеджерів освіти, специфіки їх роботи з інформаційними потоками, організації зворотного зв'язку, самооцінки

та набуття навичок, необхідних для якісної роботи школи.

Протягом 2010–2015 рр. з метою отримання більш змістовної інформації про зазначені вище досліджувані об'єкти було здійснено корекцію змісту дослідження у відповідності до трьох напрямів: виявлення чинників успішної діяльності керівників закладів початкової та середньої освіти, а також закладів освіти, розташованих у несприятливих соціально-економічних умовах певного регіону; виявлення чинників, що заважають неуспішним керівникам у реалізації управлінських функцій; аналіз зазначених чинників та формулювання рекомендацій щодо їх корекції [70, с. 3].

Дані для висновків було отримано на підставі аналізу інтерв'ю та офіційних документів школи (протоколів зборів, шкільної преси, інформації інтернет-сайту, записів, зроблених під час інспекції тощо) [145].

За результатами дослідження експертами проекту ISSPP було сформульовано узагальнені висновки:

1. Незалежно від національної освітньої політики, менеджери освіти у складних соціальних умовах використовують однакові стратегії поведінки, діють аналогічно, зокрема, це стосується створення безпечних умов навчання, турботи про забезпечення прав і свобод учнів та педагогів, успішної професійної діяльності вчителів та активне залучення громадськості до цього процесу.

2. Необхідними професійними компетентностями менеджерів освіти, що забезпечують їх ефективну діяльність, виявилися: здатність справедливо оцінити роботу вчителя, розкрити його професійний потенціал, організувати роботу з партнерами школи, вміння створити позитивний психологічний клімат у закладі освіти і розвивати її соціальний капітал, «створювати коаліцію».

3. Ефективний менеджер освіти – це педагог з досвідом, який прийшов шлях від учителя-початківця до директора. Саме така особа має найбільш високу репутацію серед шкільної і місцевої громади та здатний забезпечити стійкий розвиток закладу освіти.

Результати досліджень, здійснених у межах Міжнародного проекту «Директор успішної школи», переконливо доводять необхідність наявності в

менеджера освіти соціально значущих якостей (зокрема моральних), що виявляються практично в усіх аспектах його роботи та сприяють ефективній реалізації управлінських функцій. Вони розглядаються як необхідна складова професійної компетентності керівника закладу освіти і детермінують деонтологічну спрямованість його діяльності. Такі висновки експертів обумовили рекомендації країнам-учасницям щодо розробки змісту освітніх програм для магістрів управління освітою, в яких чільне місце мають посідати дисципліни практичного спрямування з широким використанням професійних ситуацій морального вибору, визначення стратегії управлінської поведінки в межах, обумовлених нормативно-правовою базою, об'єктивними чинниками діяльності педагогів та функціонуванням закладу освіти [70].

Значущими для нашого дослідження є висновки Міжнародного дослідницького проекту «Удосконалення шкільного керівництва» (Improving School Leadership, 2006–2011 (ISL)), проведеного за ініціативи та активного сприяння Директорату Організації економічного співробітництва і розвитку з питань освіти (ОЕСР) спільно з Комітетом ОЕСР з освітньої політики [84]. Основна його мета полягала в здійсненні порівняльного аналізу управлінської діяльності менеджерів освіти в різних країнах та отримання на цій основі релевантних, надійних показників успішності їх роботи, що в подальшому будуть використовуватися на міжнародному рівні для перегляду чи розробки політики сприяння ефективному управлінню школою, стандартів професійної підготовки менеджерів освіти.

Висновки дослідження ISL базуються на вивченні діяльності менеджера освіти як системи його професійної поведінки (professional conduct) у межах складних міжособистісних, нормативно-правових та соціально-культурних зв'язків та взаємодій [84, с. 24].

За даними ОЕСР, особливої значущості деонтологічна спрямованість управлінської діяльності набуває в умовах автономії шкіл та конкуренції закладів освіти як національних інститутів суспільства, де керівник є вирішальною особою у забезпеченні фінансового управління, управління людськими ресурсами,

адаптації освітніх програм до умов конкретного закладу освіти і місцевої громади, стратегічного планування та моніторингу, відповідальності за якість надання освітніх послуг і результати навчання, ефективність діяльності школи в умовах етичної та соціальної різноманітності.

Експерти ОЕСР вважають, що надзвичайної актуальності сьогодні надуває створення оновлених програмах підготовки менеджерів освіти з посиленням акценту на підготовці менеджерів освіти до міжособистісної взаємодії з педагогами, наставництвом, менторства, що в кінцевому рахунку і забезпечить ефективність діяльності закладу освіти. Констатується брак досліджень, що проводяться на національному рівні, для відпрацювання конструктивістського навчання менеджерів освіти, що дозволяє диференціювати навчальні програми у відповідності до специфіки роботи закладів освіти різних типів. У зв'язку з цим було зроблено пропозиції щодо розробки гнучких програм професійної підготовки менеджерів освіти, які ґрунтуються не на розумінні адміністративних позицій керівника, а на усвідомленні його ролі як організатора та натхненника діяльності педагогів, які у своїй сукупності забезпечують відповідність діяльності закладу освіти очікуванням суспільства за нових соціальних умов. У результаті, як вважають експерти, програми підготовки менеджерів освіти повинні фокусуватися на реальних проблемах освіти, допомагати їм діяти професійно в нових умовах шкільного оточення [84, с. 153].

На визначення феномену лідерства в освіті спрямоване Узагальнене емпіричне дослідження «Європейський вимір в освітньому лідерстві» (European Dimension in Educational Leadership, 2009) [146]. Його основою став аналіз національних доповідей про стан управління закладами загальної середньої освіти і порівняльні дані щодо підготовки менеджерів освіти у Європі [146; 151].

Результати здійсненого аналізу було узагальнено в Європейському Синописі шкільного лідерства, що містить у собі інформацію про стан управління школами в 30-ти європейських країнах, опис моделей і концепцій у галузі управління освітою та підвищення кваліфікації менеджерів освіти. Визначено 5 доменів, у яких відображено основні аспекти керівництва закладом

освіти: «Політичні та культурні очікування, їх переведення у внутрішній сенс і напрямок», «Розуміння і підтримка викладачів та інших співробітників», «Культивування і структурування закладу освіти», «Робота з партнерами і зовнішнім оточенням», «Особистий розвиток і зростання».

Зміст доменів складається з кількох компонентів керівництва, що деталізують вимоги до менеджерів освіти в окремих професійних ситуаціях та містять у собі приклади ефективного керівництва закладами освіти в різних країнах.

Висновки, зроблені за результатами дослідження «Європейський вимір в освітньому лідерстві», дозволили експертам Європейської Комісії запропонувати загальну схему формування змісту підготовки менеджерів освіти за доменним принципом (рис. 3.1).

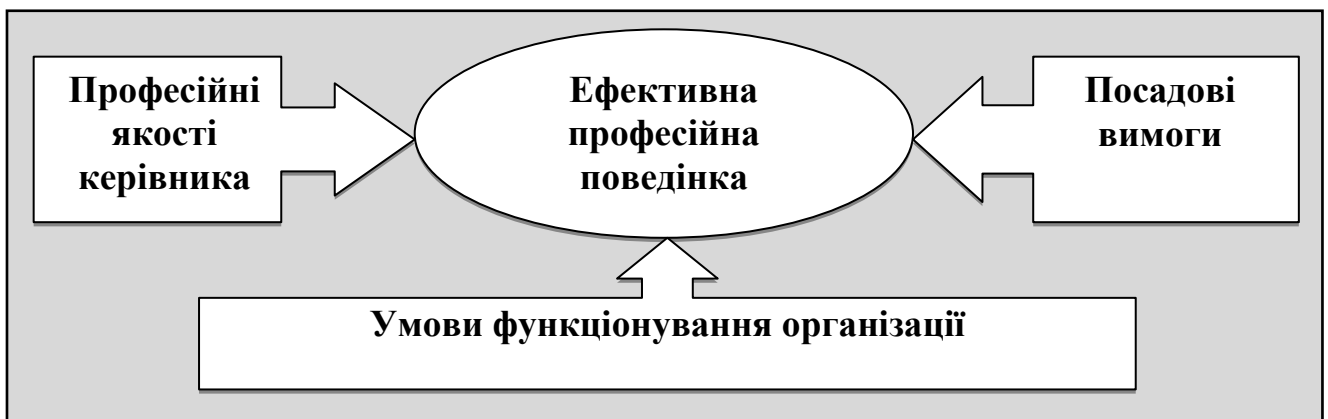


Рис. 3.1. Схема формування змісту підготовки менеджерів освіти за доменним принципом (за матеріалами дослідження «Європейський вимір в освітньому лідерстві», 2011 р.) [146]

Цей принцип передбачає структурування навчальних дисциплін у три блоки:

1. Дисципліни, які забезпечують формування і розвиток необхідних якостей менеджера освіти, деонтологічну спрямованість його особистості (у схемі цей домен представлено як «Професійні якості керівника»).

2. Дисципліни, що забезпечують знання нормативно-правових аспектів діяльності закладу освіти, його адміністративних проблем, взаємодії з педагогами, учнями і їхніми батьками, усвідомлення посадових вимог у

контексті забезпечення національних освітніх стандартів, індивідуальної, спеціальної та інклюзивної освіти тощо («Посадові вимоги»).

3. Дисципліни, що забезпечують знання контексту діяльності закладу освіти за різних соціально-економічних та соціально-культурних обставин (економічні умови регіону, демографічний склад населення, особливості полікультурного середовища тощо) («Умови функціонування організації»).

Рекомендації проекту можуть бути використані для розробки і упровадження моделей підготовки менеджерів освіти в національних, регіональних і місцевих масштабах з урахуванням їх особливостей, вироблення загальних підходів до розуміння ключових компетентностей керівника закладу освіти.

У цілому аналіз наведених вище міжнародних досліджень показав, що вимоги до менеджера освіти на міжнародному рівні формуються не тільки в форматі теоретичної, а й у форматі практичної підготовки, в діяльнісних проявах його особистості, професійної поведінки. Таку тенденцію було підтверджено результатами Порівняльного дослідження «Освітні стандарти, стандарти навчання і стандарти для директорів шкіл» («Learning Standards, Teaching Standards and Standards for School Principals: A Comparative Study» [90], здійсненого протягом 2013–2014 рр. Центром дослідження політики та практики у сфері освіти Організації економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР).

Фахівцями Центру було проаналізовано стандарти шкільного керівництва Австралії, Чілі, Англії, Німеччини, Кореї, а також окремих штатів США (Каліфорнія, Техас) та провінцій Канади (Британська Колумбія, Квебек). Порівнянню підлягали два аспекти стандартів: функціональний (компетентності, продиктовані посадовими обов'язками менеджера освіти) та поведінковий (компетентності, що виявляються у системі його поведінки чи діяльності) (додаток Б).

Результати дослідження засвідчують, що увага до професійної поведінки менеджера освіти проходить через усі домени, однак у межах поведінкових стандартів вона набуває особливої ваги і значущості. Зміст доменів «Гнучкість

управління змінами», «Комунікація», «Цінності», «Посилання на теорію і практику» розкривають деонтологічну компетентність як систему здатностей: здатність адаптувати управління до потреб школи та змін, що відбуваються в навколишньому середовищі; приймати ефективні управлінські рішення на підставі розуміння процесів змін, що відбуваються; організовувати продуктивне спілкування, сприймати точки зору всіх зацікавлених у позитивних змінах осіб; наявність організаційних цінностей; здатність відстоювати цінності демократії, справедливості, поваги, захисту конфіденційних даних про учнів та їхні сім'ї, сприяння розвитку міжособистісних відносин у контексті поваги і визнання.

Однак серед досліджуваних стандартів немає жодного, в якому б усі позиції були відображені повною мірою. Найбільшою повнотою характеризуються стандарти шкільного керівництва Австралії, Англії, США та Канади. Вони містять у собі від 16 до 21 позиції з 30 запропонованих у межах функціональних та 6-8 позицій з 8 запропонованих у поведінкових стандартах.

Найменш наповненими є кваліфікаційні стандарти Кореї та Німеччини. Державний стандарт Кореї вміщує виключно вимоги функціонального аспекту (лише 2 його позиції – «Забезпечення виконання правових норм» та «Керівництво розробкою навчальних планів та програм»), німецький – 7 позицій функціонального та лише 1 позицію поведінкового стандарту («Демонстрація організаційних здібностей»).

«Горизонтальний зріз» результатів дослідження дозволив виявити ті позиції доменів, які відображено у стандартах більшості країн:

– функціональні стандарти: «Ефективне використання ресурсів закладу освіти відповідно до його місії», «Забезпечення зв'язків закладу освіти з місцевою громадою», «Створення позитивної мотивації вчителів до успішної викладацької діяльності та сприяння їх професійному розвитку», «Здійснення оперативного систематичного контролю стану викладання навчальних дисциплін»;

– поведінкові стандарти: «Пристосування управління до потреб школи та змін, що відбуваються в оточуючому середовищі», «Демонстрація

організаційних цінностей» [90].

Таким чином, вимоги до деонтологічної підготовки менеджерів освіти у світовому освітньому просторі формуються в межах таких загальних світових тенденцій, як глобалізація, інтеграція, диверсифікація, посилення морально-правового компоненту управлінської діяльності, формування її нових ціннісних орієнтирів. Визначені тенденції та вимоги до сучасного менеджера освіти реалізуються на теоретичному (в межах формування професійних стандартів) та практичному (розбудова структури, змісту і моделей професійної підготовки в університетах) рівнях.

3.2. Деонтологічна складова професійних стандартів для менеджерів освіти

Професійні стандарти для менеджерів освіти інтегрують кваліфікаційні вимоги до менеджерської діяльності у сфері освіти, діяльності фахівців у галузі управління персоналом, у галузі педагогічної діяльності, мають широкий зміст і включають досить великий набір управлінських кваліфікацій. Однак змістова наповненість професійних стандартів менеджерів освіти в різних країнах є різною. З метою забезпечення всебічного розгляду деонтологічної складової професійних стандартів менеджерів освіти в світовому освітньому просторі, нами було здійснено їх аналіз у межах регіональних метаблоків, виділених А. П. Ліферовим [29, с. 202–203] за ознакою взаємного зближення та взаємодії освітніх систем:

1. Регіони, що є генераторами інтеграційних процесів (країни Західної Європи, США та Канада, країни Азіатсько-Тихоокеанського регіону).

2. Регіони, що позитивно реагують на інтеграційні процеси, однак самі не виступають їх ініціаторами (арабські країни та країни Латинської Америки).

3. Регіони, які є інертними щодо інтеграції освітніх процесів (значна частина країн Африки від Сахари до півдня, низка держав Південної і Південно-Східної Азії, невеликі острівні держави басейнів Тихого й Атлантичного океанів).

Професійні стандарти менеджерів освіти Європейських країн

характеризуються яскраво вираженою наскрізною деонтологічною складовою. Вони містять у собі 4–8 доменів, що розкривають різні сфери компетентностей: здатності у сфері адміністрування закладу освіти, управління фінансовими та людськими ресурсами; в галузі педагогічного управління та управління якістю освіти; в галузі менеджменту, взаємодії з батьками учнів та громадою тощо.

Ключові компетентності менеджера освіти у Франції представлено в документах з питань шкільного керівництва – «Хартії підготовки керівників шкіл» [54; 122] та «Узгоджувальному протоколі між управліннями і департаментами Міністерства національної освіти» [129]. Їх аналіз представлено в наукових розвідках В. В. Хоменко. Дослідниця стверджує, що пріоритетним напрямом цих документів стало визначення стандарту щодо компетентностей та професійних навичок для майбутніх менеджерів освіти, в межах яких першою вимогою до них висувається здатність гарантувати втілення в життя виховних цінностей та етичних норм [37].

Загальний кластер дескрипторів кваліфікації менеджера освіти Франції представлено чотирма основними напрямками:

- деонтологічні аспекти професії – гуманістичне бачення ролі менеджера освіти, глобальне бачення основних завдань професії;
- стратегічний менеджмент, взаємопов'язаний зі стратегією освітнього округу;
- забезпечення контролю над проектами та розвиток цих проектів;
- набуття «єдиної культури» як сукупності загальнолюдських та державних цінностей, етичних і деонтологічних потреб, менеджерської компетентності, людських якостей, історичних, юридичних та методологічних орієнтирів менеджера освіти [37, с. 94].

В основі Стандарту для керівництва й управління Шотландії (The Standards for Leadership and Management: supporting leadership and management development) [153] лежать 4 ключові сфери, що формулюють зміст компетентностей: «Професійні цінності та особисті зобов'язання», «Стратегічне бачення, професійні знання та міжособистісні навички і здібності», «Професійні дії по

відношенню до заступників», «Професійні дії по відношенню до вчителів». Деонтологічна складова в межах цих груп компетентностей виявляється через сформованість у менеджера освіти високих професійних цінностей, наявність здатності демонструвати особистий приклад, слідувати принципам демократії та соціальної справедливості, чесною, прозорою, всеосяжною і стійкою освітньою політикою і практики, поваги до соціального, етнічного та культурного різноманіття громади, дотримання положень Конвенції ООН про права дитини; використання влади й авторитету в межах педагогічної етики, заохочення лідерства серед колег, довіра та пошана до них тощо [153].

Національний стандарт Англії для директорів шкіл містить 5 доменів: «Проекти на майбутнє», «Навчання і викладання», «Управління організацією», «Саморозвиток і взаємодія з колегами», «Підзвітність і зміцнення спільності». Зміст деонтологічної компетентності розкривається у стандарті через вимогу знання нормативних засад діяльності закладу освіти і неухильне виконання професійних обов'язків, вміння ефективно взаємодіяти з учасниками освітнього процесу, забезпечувати загальну відповідальність, створювати позитивний імідж школи [156].

У США державний стандарт носить рекомендаційний характер і не є обов'язковим, що обумовило розробку подібних стандартів на рівні окремого штату. Побудовані за доменним принципом, як і в європейських країнах, регіональні професійні стандарти, проте, суттєво відрізняються за структурою та змістом.

Прокоментуємо зміст професійних стандартів США, розроблених Радою керівників державних шкіл та Державним консорціумом з питань управління освітою, Південною регіональною радою з освіти, а також регіональних стандартів для директорів шкіл, розроблених на рівні окремих штатів.

«Стандарти діяльності та індикатори для менеджерів освіти: базова модель ISLLC» («Performance standards and indicators for education leaders. ISLLC-Based Models») було розроблено Радою керівників державних шкіл (Council of Chief State School Officers) та Державним консорціумом з питань управління освітою

США (State Consortium on Education Leadership) у 2008 р., оновлено у 2015 р. До їх розробки було залучене широке коло осіб на рівні керівників та консультантів департаментів освіти 26 штатів [123].

Зазначений документ було рекомендовано в якості освітньої моделі розробки регіональних професійних та освітніх стандартів для керівників закладів загальної середньої освіти. У його змісті підкреслюється, що в основі таких стандартів мають лежати базові цінності керівника, що обумовлюють його професійну поведінку та відображають високі очікування спільноти щодо його діяльності [123, с. 3]. Побудований на засадах діяльнісного підходу, кожний з доменів стандарту («стандарт діяльності» – «performance standard») має структуру, що складається з 5-и елементів: формулювання центральної концепції (основної ідеї – авт.) стандарту; диспозицій, що розкривають модель професійної поведінки; опис основних понять домену; показників ефективності професійної діяльності; характеристики конкретних дій, що забезпечують виконання вимог Стандарту. Вони пов'язуються з відповідальністю менеджера освіти за розробку і реалізацію концепції навчання та формування професійної культури, прийняттям організаційних рішень, виконанням обов'язків захисту дітей, забезпеченням комфорту і безпеки учнів та співробітників; дотриманням правових норм регулювання професійних відносин, вимог регіонального та федерального законодавства з питань освіти, сприяння політиці соціальної справедливості.

Більш детально норми професійної діяльності менеджера освіти представлено в змісті домену «Етика та єдність», що містить у собі 3 групи вимог:

- етичні та правові норми («Ethical and Legal Standards») (демонстрація зразка особистої та професійної етики, чесності, справедливості і стимулювання до цього інших; захист прав та конфіденційних даних про учнів і співробітників; використання професійного впливу і влади виключно для підвищення рівня освіти та досягнення загального блага);

- оцінювання особистісних цінностей і переконань («Examining Personal

Values and Beliefs») (демонстрація поваги до гідності кожної особистості, різних суспільних груп та спільнот; розвиток культурної компетентності і справедливої поведінки; коректне ставлення до осіб з протилежними освітніми поглядами);

– підтримання особистих високих стандартів, що впливають на оточуючих («Maintaining High Standards for Self and Others») (аналіз власної діяльності, її сильних і слабких сторін, визначення цілей особистого професійного зростання; демонстрування моделі навчання протягом життя, постійне поглиблення професійних знань, удосконалення вмінь та навичок; усвідомлення власної відповідальності, сумлінне виконання професійного обов'язку, підтримка особистої мотивації, оптимізму, цілеспрямованості, працездатності, здоров'я, встановлення балансу між професійними і особистими обов'язками) [123, с. 33–35].

У 2014 р. Південною регіональною радою з світи (Southern Regional Educational Board), що є дорадчим органом 16 південних штатів США, було розроблено Проект стандартів для керівників шкіл, який носить характер загальних рекомендацій для регіональних департаментів освіти щодо розробки стандартів шкільного керівництва. Проект містить у собі 11 доменів: «Бачення та місія», «Зміст навчання», «Інструкція», «Навчальна програма та оцінювання», «Взаємодія зі спільнотою», «Сприяння культурі вчителів і учнів», «Взаємодія з сім'ями», «Управлінські операції та керівництво», «Етичні принципи і норми», «Забезпечення рівності й полікультурної гнучкості», «Безперервне вдосконалення процесу навчання» [64].

Конкретного опису компетентностей домени не містять, однак у Проекті обґрунтовано провідну ідею (принцип) діяльності менеджера освіти у відповідності до назви домену. Так, в обґрунтуванні домену 9 «Етичні принципи і норми» лежить ідея етичного лідерства, що реалізується через оволодіння менеджером освіти здатностями, які складають «внутрішній моральний компас» поведінки.

Аналіз стандартів штатів, які входять до Південної ради та Державного консорціуму з питань управління освітою, показав, що рекомендації, зазначені в

Моделі стандарту ISLLC та Проекті стандарту SREB враховуються на рівні штату по-різному. Департаменти освіти й університети не дотримуються єдиного зразка такого стандарту, хоча його необхідність визнано кожним штатом.

Результати порівняльного аналізу професійних стандартів менеджерів освіти, розроблених на рівні окремих штатів, представлено в таблиці додатку Б 1. З метою забезпечення об'єктивної картини дослідження нами було проаналізовано стандарти штатів, що в географічному відношенні представляють практично усі територіальні частини США: Айова [85], Алабама [38], Каліфорнія [51], Коннектикут [56], Нью-Джерсі [119], Орегон [121], Південна Кароліна [120], Техас [139], Флоріда [73]. Результати аналізу дозволили сформулювати загальні тенденції формування змісту деонтологічної складової стандартів, а саме: її наскрізність, незалежно від структури стандарту; детальний розгляд деонтологічної компетентності в межах окремого домену, що в різних стандартах має різну назву: «Етика та єдність», «Етика», «Моральне лідерство», «Професійні та етичні норми поведінки», «Керівник школи та культура» тощо.

Ті ж самі тенденції характерні для професійних стандартів менеджерів освіти в Канаді, що розробляються на рівні провінцій. Так, вимоги до менеджера освіти в Алберті викладено в документі «Основні напрямки ефективної діяльності керівника закладу освіти» (Principal Quality Practice Guideline Promoting Successful School Leadership in Alberta, 2009). Документ містить 7 доменів («Зміцнення ефективних взаємовідносин», «Втілення далекоглядного керівництва», «Керівництво учнівською спільнотою», «Здійснення навчального керівництва», «Розвиток лідерства», «Управління діяльністю школи і ресурсами», «Розуміння соціального контексту»), зміст кожного з яких розкривається у межах 7–8 дескрипторів. Деонтологічна компетентність у них сформульована як здатність встановлювати позитивні робочі стосунки на основі відповідних цінностей та етики, здатність формувати поведінку на засадах справедливості, гідності і недоторканості особистості, демонструвати відповідальність за всіх учнів, діяти в їх інтересах, забезпечувати керівництво школою відповідно до нормативних вимог, виконувати функції адвоката в межах

задоволення освітніх потреб та інтересів дітей, будувати стосунки зі спільнотою на етичних засадах [124, с. 4–6].

Професійний стандарт керівника школи Манітоби (Certificate in School Leadership. Guideline to Qualification) містить 4 домени – «Культурно-освітній контекст», «Освітнє лідерство», «Навчальне керівництво», «Керівництво персоналом», «Адміністрування школи». Деонтологічна складова виявляється в знаннях нормативної бази діяльності закладу освіти; в здатностях забезпечувати права на отримання освіти всіма членами спільноти, виявляти стійкість у відстоюванні прав учнів на освіту, конструктивно розв'язувати конфлікти тощо [53].

Своєрідну структуру має «Стандарт шкільного керівництва для директорів та заступників директорів у Британській Колумбії» (Leadership Standards for Principals and Vice-Principals in British Columbia) [89]. Він має вигляд таблиці, де поруч з доменами кваліфікацій («Моральне лідерство», «Керівництво навчанням», «Реляційне лідерство», «Організаційне лідерство») вміщено питання для роздумів та пусту графу для прикладів з практики (додаток Б 2). Така форма стандарту перетворює його в чіткий орієнтир для щоденної діяльності менеджера освіти.

У документі відзначено, що в основі стандарту лежить розуміння ролі менеджера освіти як фундатора його моральних підвалин, місія якого виявляється через приведення діяльності закладу освіти у відповідність до етичних норм та моральної мети освіти. Переважна більшість дескрипторів кваліфікації мають деонтологічну спрямованість, відображають деонтологічні вимоги до особистості менеджера освіти та його діяльності. Звертає на себе увагу домен «Моральне лідерство», що займає пріоритетне положення та відображає здатність до вироблення і прийняття спільних цінностей, світогляду, розуміння педагогічної місії, цілей закладу освіти, до прийняття рішення на підставі морально-правових норм, організації професійного спілкування на основі базових цінностей та турботи про моральний розвиток колективу [89].

Звернемося до професійних стандартів Австралії та Нової Зеландії, які, за

твердженням А. П. Ліфєрова, також належать до групи країн-генераторів інтеграційних процесів.

Державний стандарт керівника школи в Австралії (2011) розроблено у відповідності до Національної рамки професійної підготовки (National Training Framework), основу якої складають ключові принципи: висока якість і порівнянність, сумісність і транспарентність професійної освіти і підготовки на всій території країни; збереження самобутності, індивідуальності та самостійності регіонів у питаннях освіти [42–43 ; 112].

Документ вміщує три домени («Світогляд та цінності», «Знання та розуміння», «Особистісні якості та суспільні і міжособистісні вміння»), зміст яких деталізується у п'яти ключових групах професійних здатностей: управляти освітнім процесом; здійснювати саморозвиток і розвиток інших засобами створення професійного співтовариства; управління поліпшенням, інноваціями та змінами у співпраці з іншими колегами; забезпечувати ефективне функціонування закладом освіти засобами використання різних управлінських технологій; співпрацювати з товариством через розвиток і підтримку позитивного партнерства з учнями, їхніми сім'ями, усвідомлення багатокультурної природи австралійців [112].

Своєрідність професійного стандарту для менеджерів освіти в Новій Зеландії полягає в підході до формування назви доменів – «ареалів практики» («Areas of Practice») та описі стандартів поведінки, в межах яких розкривається система дій менеджера освіти відповідно до його функцій. Деонтологічна складова даного стандарту є наскрізною для всіх доменів, а саме:

- домен «Культура»: демонстрація моделі поваги до інших у процесі взаємодії з дорослими і дітьми; сприяння збереженню та примноженню культурної спадщини Нової Зеландії, гарантування дотримання її традицій в культурі школи; сприяння створенню інклюзивного середовища, в якому самобутність, мова і національна культура кожного учня користується визнанням і повагою;

- домен «Педагогіка»: застосування комплексу заходів спрямованих на

забезпечення успіху в навчанні дітей усіх етнічних належностей (Māori and Pasifika students), учнів з особливими освітніми потребами й учнів, які знаходяться в зоні ризику і погано навчаються;

– домен «Система»: забезпечення функціонування освітньої системи (закладу освіти) та дотримання освітньої політики відповідно до вимог державного законодавства [40].

Сама форма стандарту є спрощеною та зрозумілою, її зміст – коротким, але містким, що засвідчує наявність власного бачення науковцями Нової Зеландії вирішення проблеми стандартизації професійної підготовки менеджерів освіти.

З метою забезпечення більш повного й об'єктивного висвітлення світових тенденцій стандартизації професійної підготовки менеджерів освіти на національному рівні нами було проаналізовано відповідні стандарти країн, що не були охоплені увагою міжнародних освітніх інституцій та не знайшли відображення на рівні світової практики. До таких, зокрема, належать держави арабського світу, що представляють групу країн, які позитивно реагують на освітні інтеграційні процеси. Для них характерне прагнення до внутрішньої інтеграції у межах освітнього простору за релігійною ознакою, однак вироблення спільних підходів до формування змісту професійних стандартів менеджерів освіти ще не стало загальною тенденцією розвитку вищої освіти. Тому в арабських країнах спостерігається суттєве різноманіття стандартів, відмінних за структурою та змістом.

Наприклад, професійний стандарт директора школи в Об'єднаних Арабських Еміратах (Professional Qualifications for Principals. Abu Dhabi Education Council) відображає державні вимоги до менеджера освіти відповідно до 5-ти доменів: «Провідна стратегія», «Керівництво викладанням і навчанням», «Організаційне лідерство», «Керівництво людьми», «Керівництво спільнотами» [128]. Аналіз зазначеного документу виявив деонтологічну складову в кожному домені стандарту. Ця складова конкретизується у вимогах наявності в менеджера освіти моральних та лідерських якостей, відповідність його поведінки високим стандартам, здатність до рефлексивного саморозвитку, конструктивного

вирішення конфліктів, ефективної взаємодії з людьми всередині шкільного співтовариства на принципах поваги, рівноправності і толерантності, дбайливе збереження і примноження національної спадщини та культури в межах школи [128, с. 8–23].

Національний професійний стандарт для вчителів та керівників шкіл Катару (National Professional Standards for Teachers and School Leaders. State of Qatar Supreme Education Council Education Institute) є більш об'ємним та деталізованим. Вимоги до менеджера освіти в ньому викладено в межах 7 доменів: «Керівництво та управління навчанням та викладанням у шкільному співтоваристві», «Розробка та впровадження стратегічного бачення і цілей шкільної спільноти», «Керівництво та управління змінами», «Керівництво і розвиток людей та команд», «Управління відносинами в шкільному співтоваристві», «Управління ресурсами», «Роздуми про оцінку і поліпшення керівництва й управління» [114]. Кожний з доменів містить у собі показники діяльності менеджера освіти, опис професійних знань (Required Knowledge), навичок (Required Skills) та дій (Required Dispositions), які реалізують вимоги домену. Важливою складовою структури кожного з доменів є опис мінімально необхідних характеристик діяльності окремо для керівника середньої ланки (заступника директора) та для старшого керівника (директора).

Аналіз зазначеного документу виявив деонтологічну компоненту в кожній галузі стандарту, однак найбільш повно її відображено у домені 4 «Керівництво і розвиток людей та команд». Зокрема, в його змісті зазначається, що практика особистої роботи менеджера освіти є еталоном високих стандартів продуктивності, міжособистісних відносин, особистої недоторканності й етичної поведінки, еталоном поваги до пріоритетів, цінностей та проблем сімей учнів. Поведінка керівника закладу освіти відображає розуміння і повагу до індивідуальних відмінностей та використання адаптованих для задоволення конкретних потреб учнів, вчителів, батьків та членів громади методів роботи. Вона будується у відповідності до положень державного законодавства у сфері освіти і вимог Верховної ради освіти Катару. Менеджер освіти має стимулювати

професійні стосунки, засновані на взаємній повазі, довірі та відкритості у відповідності до положень трудового законодавства і шкільних робочих угод [114, с. 72–74].

Таким чином, незважаючи на відмінності в змісті і структурі професійних стандартів для менеджерів освіти в арабських країнах, зміст їх деонтологічної складової є схожим, що виявляється зокрема в єдиних підходах до розуміння високої етичної місії керівника закладу освіти, жорстких вимогах до його управлінської поведінки.

Значний інтерес для нашого дослідження становить проблема професійних стандартів для менеджерів освіти у державах, що розвиваються, зокрема, в африканських країнах, які віднесені А. П. Ліферовим до регіонів, інертних до інтеграції освітніх процесів. Аналіз професійних стандартів менеджера освіти у цих країнах дає можливість розкрити сутність і зміст його управлінської поведінки в залежності від суспільно-економічного контексту функціонування відкритої соціальної системи, якою є заклад освіти.

Важливу роль у стандартизації професійної підготовки менеджерів освіти у таких країнах відіграє Співдружність Націй (Commonwealth of Nations) – добровільне міждержавне об'єднання країн, до складу якого входять Великобританія та майже усі її колишні домініони, колонії та протекторати, а також Мозамбік та Руанда. Протягом 2011–2014 рр. у межах діяльності організації було розроблено Рамку стандартів для вчителів та керівників шкіл (Standards Framework for Teachers and School Leaders), основна мета якої – надання рекомендацій країнам Південної Африки, Карибського басейну та острівним державам щодо розробки національних професійних стандартів шкільного керівництва [138].

Своєрідність підходу розробників Рамки виявляється в суровій диференціації компетентностей відповідно до професійного рівня керівника – «початкового» (Initial), «досвідченого» (Proficient), «шанованого» (Distinguished). Таке розмежування змісту стандарту не є випадковим. У тексті рекомендацій зазначається, що вимоги до менеджера освіти в країнах Південної Африки,

Карибського басейну та Океанії суттєво відрізняються між собою. У кожній з них спостерігається своє бачення професійних компетентностей, тому Рамка стандартів акцентує увагу на мінімально допустимих вимогах до менеджерів освіти (рівень «Initial») за умов неможливості призначити на керівну посаду особи з більш високим рівнем кваліфікації. Рівень «Proficient» відображає стандарт професійної діяльності менеджера освіти, який має досвід педагогічної роботи, але не має відповідної професійної підготовки в магістратурі. Рівень «Distinguished» відображає повну готовність до виконання професійних функцій менеджера освіти, який мав досвід роботи у закладі освіти до вступу на другий ступінь вищої освіти не менше 6 років та успішно оволодів магістерською програмою [138, с. 6–7].

У Рамці стандартів Співдружності зазначається, що діяльність менеджера освіти має відповідати високим стандартам етики, слугувати прикладом для наслідування. Вимоги до його професійної поведінки конкретизуються у змісті доменів «Повага до учнів та колег», «Модель поведінки для учнів», «Поважне та ввічливе ставлення до батьків та піклувальників», «Повага до партнерів». Однак виділення деонтологічних вимог до особистості менеджера освіти в окремий домен не є характерним для країн Співдружності. Такий висновок було зроблено нами на підставі аналізу стандартів керівника школи країн Африки.

Наприклад, стандарт керівника школи Південної Африки (South African Standards for Principals) містить 8 доменів: «Пріоритети навчання в школі», «Визначення напрямів розвитку школи», «Управління якістю та забезпечення підзвітності», «Розширення прав і можливостей для себе та інших», «Керування школою як організацією», «Взаємодія зі шкільним співтовариством та широкою громадськістю», «Управління людськими ресурсами», «Управління та адвокатура» [152]. Вимоги до професійної поведінки менеджера освіти розглядаються в межах кожного домену. Вони конкретизуються у констатації необхідності забезпечення справедливості та соціальної рівності в наданні освітніх послуг; побудови власної діяльності на загальнолюдських та етичних цінностях; демонстрування у поведінці зразка для наслідування; забезпечення

функціонування школи у межах правового і законодавчого поля, захист прав та свобод учителів і учнів; наявності впевненості в собі, принциповості, чесності як основних якостей менеджера освіти [152, с. 8–28].

Стандарт шкільного лідерства Руанди містить 11 доменів, названих у стандарті «характеристиками ефективного директора» (Characteristic of effective Headteacher), що мають широке формулювання: «Директор школи (Д. Ш.) має чітке уявлення щодо філософії освіти», «Д. Ш. є координатором ефективного викладання та створення сприятливого освітнього середовища», «Д. Ш. є організатором командної роботи», «Д. Ш. наполягає на високих стандартах», «Д. Ш. обізнаний з її станом», «Д. Ш. заохочує безперервний професійний розвиток», «Д. Ш. оцінює діяльність школи на підставі власної самооцінки», «Д. Ш. працює з партнерами в межах школи», «Д. Ш. є гарним організатором», «Д. Ш. заохочує розвиток лідерства», «Д. Ш. встановлює етичні відносини». Кожний з доменів складається з опису компетентностей менеджера освіти («Expected Leadership competency») та опису дій, що засвідчують наявність у нього цих компетентностей («Evidence of performance») [127].

На відміну від професійного стандарту шкільного керівництва Руанди, аналогічний документ Ефіопії відображає державні вимоги до менеджера освіти на 4 рівнях: початковому («Beginner»), I професійному («Proficient-I»), II професійному («Proficient-II»), просунутому («Lead»). Кожний з 5 доменів («Формування бачення школи», «Розвиток школи й управління нею», «Керування процесом навчання і викладання», «Розвиток окремої людини і команди», «Управління діяльністю школи та її ресурсами») містить у собі 4 дескриптори відповідно до зазначених рівнів [113].

Аналіз Стандарту засвідчив наявність у ньому деталізованого опису професійних критеріїв для кожного з 4–х названих вище рівнів, а також діапазон змінної (Range of Variable), що визначає набір професійних ситуацій, в яких менеджера освіти має продемонструвати свої компетентності. Таким чином, його професійна поведінка регламентується чіткими вимогами відповідно до знань та рівня підготовленості кожного менеджера освіти. При цьому деонтологічні

вимоги стандартів є фактично однаковими для всіх рівнів. Вони передбачають: служіння інтересам громади, дотримання її культурних цінностей, традицій та поваги до представників кожної етнічної групи, демонстрування зразка професійної поведінки і діяльності, створення в закладі освіти атмосфери довіри і права, справедливого розподілу ресурсів, розбудову етичної практики вирішення конфліктів [113, с. 10–11].

Проаналізувавши професійні стандарти менеджерів освіти країн Європи, Азії, Африки, США, Канади, Австралії, ми дійшли висновку, що за структурою та способом подання деонтологічної складової їх слід класифікувати на 3 групи:

- наскрізні (деонтологічна компонента є наскрізною для всіх доменів);
- модульні (деонтологічна складова формується в межах окремо взятого домену);
- комбіновані (містять у собі характеристики зазначених вище типів).

У результаті аналізу професійних стандартів для менеджера освіти в межах світового освітнього простору в цілому і країн з різним соціально-економічним розвитком зокрема, було виявлено наступні загальні характеристики:

1. Переважання практичного підходу у формуванні змісту стандартів, що виражається в поступовій відмові від традиційної їх побудови, в межах якої вимоги до менеджера освіти реалізуються через опис його знань, умінь, навичок та акцентування уваги на його базових цінностях, світогляді й зобов'язаннях, уведення до структури стандартів в якості складової частини диспозицій, що відображають еталони професійної поведінки.

2. Високі вимоги до професійної поведінки менеджера освіти, детальний опис деонтологічних аспектів професії. Відсутність єдиних підходів світового освітнього співтовариства до структури і змісту професійних стандартів для менеджера освіти надає цій тенденції ще більшої значущості, оскільки в межах національних та регіональних стандартів незалежно від соціально-економічного і політичного устрою країн саме ця складова залишається наскрізною.

3. Зміст доменів стандартів професійної підготовки менеджера освіти, в яких представлено деонтологічні вимоги, фактично в усіх стандартах,

розроблених на національному та регіональному рівнях, відображає знання менеджером освіти міжнародного, державного і регіонального законодавства з питань освіти та захисту прав дитини, опис його моральних якостей, деонтологічної моделі професійної поведінки, диспозицій, основне призначення яких полягає в розкритті морально-нормативних взаємин усіх учасників освітнього процесу (педагогів, учнів, їхніх батьків та громади).

Особливі характеристики притаманні окремим групам країн: визначення стандарту-мінімуму, що його має бути досягнуто керівником (європейська модель стандартів); побудована стандарту як опису системи дій менеджера освіти для забезпечення ефективного функціонування закладу освіти (американо-канадська модель); виокремлення поведінкових доменів у межах загального стандарту (арабська модель); формулювання вимог до менеджера освіти відповідно до рівня його кваліфікації та рівня освіти (африканська модель).

Специфічні характеристики відображають різну структуру стандартів, загальну кількість доменів, їхній зміст і мають місце у стандарті окремої країни: побудова стандарту як системи «ареалів практики» (Нова Зеландія); побудова стандартів на засадах діяльнісного підходу (США); опис вимог стандарту окремо для директора та заступника директора (Катар); опис у стандарті індикаторів поведінки менеджера освіти (країни Африки).

3.3. Реалізація деонтологічної складової програм підготовки менеджерів освіти у країнах Європи

Програми підготовки менеджерів освіти в країнах Європи характеризується певними особливостями, пов'язаними з відсутністю регламентуючої документації в галузі професійної підготовки, а також відсутністю в деяких країнах чіткої регламентації щодо призначення на керівну посаду в закладі освіти. Так, у Швеції, Норвегії, Нідерландах не існує чітких вимог до кандидатів на посаду директора школи; на Кіпрі та в Греції від кандидатів на такі посади вимагається наявність професійної педагогічної освіти та досвіду професійної

діяльності (в якості вчителя та в якості помічника директора у початковій школі (не менше трьох років) або середній школі (не менше 2-х років)) [162–164]; у Данії, Німеччині, Франції такий кандидат повинен мати освіту на рівні бакалавра та досвід роботи в освітній сфері протягом 3-5 років, у Великобританії менеджер освіти повинен отримати попередню підготовку з отриманням ступеня магістра і мати педагогічний досвід [130].

Університети європейських країн пропонують значну кількість програм підготовки менеджерів освіти, що мають суттєві відмінності. Європейською Фундацією розвитку менеджменту (European Foundation for Management Development (EFMD)), що є однією з найбільш впливових організацій розвитку управлінської освіти в Європі та об'єднує 390 організації з 40 країн Європи, визначено програми підготовки управлінських кадрів трьох типів [136]:

– Тип А. Професійна підготовка менеджерів освіти як частина неперервної вищої освіти (2 роки навчання після здобуття базової вищої освіти, але без наявності практичного досвіду).

– Тип В. Спеціалізовані магістерські програми або програми другої вищої освіти, що дають вузьку спеціалізацію та орієнтовані на окремі напрями управлінської діяльності.

– Тип С. Програми прискорення кар'єри (підготовка управлінців загального профілю), оволодіння якими передбачає обов'язкову наявність управлінського досвіду не менше 2-х років.

Магістерська підготовка фахівців з управління закладами освіти у Великій Британії відповідає типу А та типу С. Тип А характерний для магістерських програм переважної більшості університетів зазначеної країни: Педагогічний коледж Ексетерського університету, Кінгс Коледж, Ноттінгемський університет, Університет Стратклайд, Манчестерський та Бірмінгемський університети, університети Камбрії та Уорвіку. Магістерські програми, пропоновані зазначеними закладами освіти, характеризуються варіативністю змісту і гнучкістю форм організації навчання, однак усі вони є освітньо-професійними програмами. Дослідницькі магістерські програми для менеджерів освіти у

системі вищої освіти країни не передбачені [39; 74; 86; 91; 94; 111; 115].

Спільні риси в організації професійної підготовки менеджерів освіти в університетах Великої Британії полягають у наступному. Зміст навчання реалізується у межах 120 кредитів і складає 2 роки навчання за денною та 2-4 роки – за заочною формою навчання. Заняття організовуються в період з вересня по червень і проходять, переважно, у п'ятницю та суботу. Основний акцент у викладанні робиться на практику, унаслідок цього аудиторних занять удвічі менше, ніж практики. Заняття проходять у формі лекцій (незначна частина), семінарів, практичних занять у вигляді рольових і ділових ігор, обговорення проблемних ситуацій, рішень практичних задач, роботи у проблемних групах. Кожний здобувач вищої освіти створює також проект розвитку закладу освіти, керівником якого він є [5; 57–58].

У кінці періоду навчання відбувається оцінювання кандидата з урахуванням усіх стандартів, підсумкова атестація із захистом проектів (дисертацій) обсягом 12000–15000 слів, за результатами яких здобувачу вищої освіти присвоюється (або не присвоюються) національна професійна кваліфікація та ступінь магістра.

Підготовка менеджерів освіти в університетах Великої Британії передбачає широке використання можливостей он-лайн-навчання, самостійної роботи, побудова програм на цифровій основі у межах різних теорій навчання. Завдання, пов'язані з темою тижня, зазвичай стосуються питань вивчення окремого напрямку управлінської діяльності або оцінювання веб-сайту. Кожен здобувач вищої освіти висловлює свою думку з теми в режимі он-лайн-коментування на спеціальній чат-платформі, відкритій для перегляду іншими здобувачами вищої освіти. Синхронні он-лайн-семінари (чати) для обговорення теми тижня проводяться в один і той же день щотижня.

Специфічні тенденції професійної підготовки менеджерів освіти у Великобританії виявляються на рівні кожного університету, зокрема через умови вступу та вимоги до абітурієнтів. Так, вступники на магістерську програму в Педагогічному коледжі Ексетерського університету проходять через процедуру оцінки й аналізу професійних потреб абітурієнта та побудови на підставі цього

аналізу індивідуального плану для кожного з них. У вимогах до вступу на магістерську програму Кінгс Коледжу зазначається, що абітурієнт повинен мати вищу освіту, сертифікат про отримання післядипломної освіти або його еквівалент (підтвердження кваліфікації вчителя). Наявність управлінського досвіду в галузі освіти не є обов'язковою умовою для вступу [57–58; 86].

Існують суттєві відмінності й у переліку курсів нормативної і варіативної частини та формуванні їх змісту (таблиця 3.1).

Таблиця 3.1

Нормативні та варіативна складові професійної підготовки менеджерів освіти у Великобританії

Заклад вищої освіти	Нормативні модулі	Варіативні модулі
Педагогічний оледж Ексетерського університету [57-58].	1. «Стратегічне планування». 2. «Посадова відповідальність».	1. «Освіта та навчання». 2. «Розвиток і використання штату ресурсів». 3. «Люди та взаємостосунки»
Кінгс Коледж [86].	«Інновації у сфері менеджменту освіти»	3 модулі на вибір: «Формування оцінки, інтерпретація і визначення якості», «Оцінювання в професійній практиці та суспільстві», «Дизайн та оцінювання освітніх електронних програм», «Основи викладання і навчання», «Міжнародна і порівняльна освіта», «Питання викладання сучасних іноземних мов», «Психологія і освіта».
Університет Уорвік [94].	1. «Провідні освітні зміни». 2. «Дослідження в галузі освітнього лідерства».	«Політика, стратегії та ресурси».
Національний університет Ірландії Мейнут [115].	1. «Школи й освітнє лідерство». 2. «Вступ до досліджень в галузі освіти». 3. «Школа лідерства: фінансові, законодавчі й політичні контексти та їх наслідки». 4. «Інформаційні й комунікаційні технології для викладання й управління у шкільному середовищі». 5. «Рівність і розмаїття в освіті» або «Школа як освітнє середовище».	Додатковий модуль – участь у семінарах з освітньої політики

Зміст освітніх програм для менеджерів освіти в Ноттінгемському університеті залежить від обраного здобувачем вищої освіти маршруту навчання:

– часткова зайнятість (І варіант): в університеті та вдома (річний етюд з додатковою підтримкою віртуального навчання);

– часткова зайнятість (ІІ варіант): в університеті та вдома (школи або група шкіл можуть домовитися про часткове навчання в освітньому закладі (на робочому місці);

– повна зайнятість: в університеті та вдома (за додаткової підтримки на семінарах й у віртуальному навчанні) [154].

Зміст і структуру зазначених вище маршрутів відображено в таблиці 3.2

Таблиця 3.2

Змістове наповнення та призначення модулів за маршрутами навчання

здобувачів вищої освіти (Ноттінгемський університет) [153]

Модуль	Назва, кількість кредитів	Призначення і мета	Призначення
Модуль 1	Індивідуальне розуміння Організаційного лідерства (30 кредитів)	Формування розуміння себе як лідера; розвиток навичок міжособистісного спілкування; озброєння знаннями щодо керівництва змінами; створення організаційної культури, інструментарію критичного аналізу та рефлексії.	для всіх маршрутів
Модуль 2	Ефективне лідерство і зміни в освіті (30 кредитів)	Озброєння знаннями про природу керівництва, теорію управління, мотивацію персоналу, управлінську поведінку менеджера освіти, використання сили та влади, технологію освітніх нововведень.	для всіх маршрутів
Модуль 3	Питання в галузі лідерства (30 кредитів)	Ознайомлення з сучасними дослідженнями в галузі управління освітою: роль лідерства в технологіях управління; сутність лідерства в різних культурах; міжнародна політика і управління в освіті; емоції та етична поведінка менеджерів освіти.	для маршрутів І та ІІ
Модуль 4	Практика планування розвитку системи освіти (30 кредитів)	Критичний огляд досліджень в освіті в контексті забезпечення робочого місця керівника (концептуалізація ідеї моделювання і планування, дилеми освіти, організація досліджень та їх результати), різні підходи до планування.	для маршрутів І та ІІ
Модуль 5	Вивчення поведінки менеджера освіти (30 кредитів)	Проведення дослідження з оцінки менеджерської поведінки.	для маршруту ІІІ

Незважаючи на різне співвідношення нормативних та вибіркового курсів, увага університетів до формування деонтологічної компетентності випускників магістратури залишається константою професійної підготовки. Вона

здійснюється у межах опанування як нормативних, так і варіативних курсів і передбачає формування готовності менеджера освіти діяти відповідно до професійної етики і державного законодавства з питань освіти; оволодіння організаційною культурою управління; розвиток усвідомлення необхідності дій з приводу ухвалення рішень, лідерства, мотивації співробітників (Педагогічний коледж Уксетерського університету) [57–58], влади й авторитету керівника, етичних аспектів оцінювання освітньої діяльності (Кінгс Коледж) [86]; здійснюється засобами ознайомлення здобувачів вищої освіти з нормативно-правовою базою діяльності закладу освіти і формування усвідомлення професійної відповідальності в межах цієї нормативної бази та посадових обов'язків менеджера освіти (Національний університет Ірландії) [115]; через формування розуміння себе як лідера; розвиток навичок міжособистісного спілкування; озброєння знаннями щодо створення організаційної культури, природи керівництва, професійної поведінки менеджера освіти, вплив на неї емоцій, використання сили та влади (Ноттінгемський університет) [154].

Магістерські програми типу С пропонуються у Великій Британії університетом Кембриджу, Національним коледжем шкільного керівництва (NCSL), Дублінським коледжем [39]. Вони спрямовані на підготовку керівників-стратегів, здатних працювати з колективом педагогів над розробкою та реалізацією кардинальних планів у шкільній освіті, фахівців управлінських агентств, муніципальних службовців, експертів та інвесторів.

Умовою вступу на навчання за такою програмою є наявність учительського сертифікату, диплому бакалавра в галузі освіти (або аналогічної професійної кваліфікації) та наявність досвіду роботи в системі шкільної освіти не менше 2-х років.

Програма містить у собі 3 блоки дисциплін («Стратегічне управління», «Покращення роботи шкіл», «Управління змінами»), однак характеризується певними особливостями в межах її реалізації в різних закладах вищої освіти. Так, у Дублінському коледжі (University College Dublin) ця програма взаємопов'язана з індивідуальним контекстом навчання за 6-ма напрямками, що відображають

специфіку функціонування закладів освіти різних типів: міські школи первинного рівня; початкові школи; сільські школи; повні середні школи; малочисельні школи; школи на релігійних засадах.

У Кембриджському університеті (IC Sand Anglia Ruskin), що пропонує магістерські програми для менеджерів освіти, які працюють у базових школах університетів, закладах освіти, включених до державних та міжнародних проектів, дослідницьких центрах з проблем середньої освіти тощо, спостерігається розмежування напрямів програми в залежності від професійного досвіду та посади здобувача вищої освіти, а саме:

- забезпечення першого (технічного) рівня знань та вмінь менеджера у сфері бізнесу освіти (Certificate of School Business Management);

- формування лідерських та управлінських навичок для вирішення стратегічних питань розвитку закладу освіти (Diploma of School Business Management);

- поглиблене вивчення питань стратегічного планування та управління закладом освіти, підготовка до участі в розробці державної політики управління освітою (Advanced Diploma of School Business Management) [39].

Ключову роль у підготовці таких фахівців відіграють навчальні дисципліни, що забезпечують готовність до ефективної управлінської діяльності в умовах стрімких реформації освітнього простору: «Планування та ведення проектів у системі шкільної освіти», «Управління ризиками в школах», «Особиста ефективність», «Керівник команди», «Взаємодія із зацікавленими сторонами», «Стратегічне мислення», «Планування стратегічних ініціатив у школах», «Ініціювання змін та управління ними», «Оцінка ефективності шкіл», «Стратегічне управління фінансами», «Теорія лідерства» тощо [111].

На підставі аналізу робочих програм зазначених курсів нами було з'ясовано, що питання деонтологічної підготовки менеджерів освіти прямо чи опосередковано вирішується в межах кожної з них, оскільки завданнями навчальних дисциплін передбачається формування в директорів шкіл професійної поведінки у відповідності до вимог, визначених Національним

професійним стандартом менеджерів освіти Англії (The National Professional Qualification in Integrated Centre Leadership, 2004) [116]. Окрім того навчальний план містить у собі окремий модуль «Інструментарій поведінки», зміст якого охоплює принципи, що лежать в основі професійної поведінки менеджерів освіти, розкриває її наслідки для лідерів, їх колег, учнів та їхніх батьків, місцевої громади та закладу освіти в цілому.

Магістерські програми для менеджерів освіти у Німеччині належать до типу А за класифікацією EFMD, однак мають свої особливості, пов'язані з децентралізованою системою управління в галузі освіти, в якій тісно взаємодіють суб'єкти управління різного рівня – федерація, землі та спільноти (місцеві органи влади), що виконують різні законодавчі, виконавчі, координувальні та фінансово-економічні функції. Ця особливість державного устрою відбивається і на управлінській практиці в освіті та позначається на змісті професійної підготовки менеджерів освіти в різних університетах.

Узагальнений аналіз змісту підготовки менеджерів освіти у провідних німецьких університетах (Університеті Мартіна Лютера в Халлі, Кельнського університету, Університету імені Карла фон Озієцького в Ольденбурзі, Педагогічного інституту Людвігсбургу) [52; 79–80; 87; 96; 132] дав можливість визначити спільні риси в організації освітнього процесу відповідно до моделі «змішаного навчання» (Blended Learning). Така модель передбачає широке використання електронних засобів, роботу в аудиторіях, використання різноманітних інтерактивних форм.

Широкий спектр навчальних пропозицій для самостійного вивчення формує рамкову програму Blended Learning у вигляді різних координувальних електронних форм діяльності. У межах такої системи навчання протягом семестру відбувається чергування відповідних фаз (періодів) освітньої діяльності: фаз присутності здобувачів вищої освіти в університеті (4 рази по 3–4 дні) та фаз самонавчання (самостійного вивчення навчальної літератури (4 тижні); проектна робота в групах, виконання он-лайн-завдань, підготовка презентації (8 тижнів); написання підсумкової роботи (виконання проекту) з

викладенням отриманих результатів (4 тижні)) [132, с. 65]. Для організації процесу кооперації та комунікації в межах академічної групи використовуються веб-блоги, тематичні форуми, електронне листування та інші різноманітні технології електронної групової участі.

Зміст професійної підготовки менеджера освіти в університетах Німеччини підпорядковується єдиній меті – навчити менеджерів освіти якісно виконувати управлінські функції. Розроблені відповідно до зазначеної мети навчальні програми, конкретизуються в змісті обов'язкових та вибіркового дисциплін, співвідношення яких є різним. Так, університет Мартіна Лютера та Кельнський університет пропонують 11 модулів, 6 з яких є вибілковими; Університет Ольденбург пропонує 16 модулів, 8 з яких – вибілкові; Університет Людвінгсбург презентує професійну програму в складі 15 обов'язкових модулів, не пропонуючи вибіркової взагалі [52; 79; 80; 96; 158].

Узагальнений перелік навчальних дисциплін обох циклів із зазначенням їх змістової наповненості представлено в додатку Б 3.

Блок дисциплін нормативного циклу (обов'язкових) представлено навчальними предметами, що розкривають питання методології управління освітою, технології управління людськими та фінансовими ресурсами, стратегічного і нормативного менеджменту, правові аспекти управління закладом освіти, маркетингу освітніх послуг («Керівництво та організація (кооперація)»), «Стратегічний менеджмент», «Управління людськими ресурсами», «Управління якістю роботи», «Управління ресурсами та фінансування», «Інновації, зміни в управлінні проектами», «Економіка освіти і політика в галузі освіти», «Право в освіті», «Освітній маркетинг», «Освітні процеси і розвиток організацій», «Виробничі, економічні та технологічні процеси в управлінні освітою». Блок дисциплін варіативного циклу представлено навчальними предметами, що розкривають технології управління закладом освіти й особливості взаємодії з громадськістю та засобами масової інформації, зміст інформаційного та організаційного менеджменту, планування кар'єри та створення іміджу закладу.

Окремі навчальні дисципліни, які б цілеспрямовано розкривали проблеми управлінської деонтології, в освітніх програмах для магістрів управління відсутні. Однак деонтологічна підготовка здійснюється в межах викладання дисциплін обох циклів. Вона реалізується через:

- надання здобувачам вищої освіти знань щодо теорії лідерства, управління командою, інституційної структури системи освіти (автономії та повноважень щодо прийняття управлінських рішень), теорії спілкування, основ вибору й оцінки персоналу, забезпечення професійного зростання педагогів, правового статусу вчителів, учнів та їхніх батьків, застосування правових принципів до окремих галузей освіти, системи стимулювання та його впливу на здоров'я педагогів, роль відпочинку в професійній діяльності, управління вільним часом;

- формування вміння ефективно спілкуватися з партнерами (колегами, батьками учнів, представниками громадськості, спонсорами) вести бесіди, переговори, наради та забезпечувати зворотній зв'язок, керувати потоками інформації, зміцнювати високу культуру закладу освіти, розширювати права та можливості педагогів і учнів, здійснювати профілактику та контроль в стресових ситуацій, обирати ефективні засоби мотивації вчителів, демонструвати модель дій з самоуправління;

- використання можливостей виробничої практики засобами ознайомлення з системою цінностей закладу, що являє собою базу практики, розвиток уявлень про власні професійні можливості, перевірки можливостей управлінського процесу в незвичних професійних ситуаціях [26; 46; 80; 87].

Професійна підготовка менеджерів освіти у Франції розмежовується за двома типами:

1. Обов'язкова підготовка протягом двох років при навчальних округах та у Вищій національній школі підготовки керівних педагогічних кадрів.

2. Магістерська підготовка в університетах [59–63; 93; 129; 140].

Обидва типи підготовки передбачають спільні цілі та завдання, обумовлені документами Міністерства освіти, та тісно взаємозв'язані. Зокрема, якщо особа до вступу на другий ступінь вищої освіти проходила підготовку при освітньому

окрузі, їй зараховують як вивченні раніше певні навчальні модулі, що суттєво скорочує термін навчання, який може варіюватися від 1 до 2 років [63].

Аналіз змісту програм професійної підготовки менеджерів освіти у Франції дав підстави віднести їх до типу В та С за класифікацією EFMD: право вступити на навчання мають особи з дипломом про вищу освіту на рівні «метріз» (*maîtrise*) (4 роки навчання в закладі вищої освіти), що мають досвід практичної роботи, обіймають керівні посади в школах, коледжах або ліцеях, успішно пройшли вступну співбесіду, спрямовану на виявлення в них особистісних здібностей, умінь та професійного досвіду [37, с. 103–104; 108].

Мережа французьких закладів вищої освіти, де здійснюють підготовку менеджерів освіти не є широкою. Її представлено наступними університетами: Нансі 2 (*Université Nancy 2*), який передбачає підготовку фахівців з менеджменту та адміністрування (*Master Sciences du management et administration*); Марн-Ла-Валле (*Université Paris-Est Marne-la-Vallée*), що пропонує підготовку з економіки та менеджменту (*Management et Ingénierie économique*) у сфері управління освітньою установою (*Direction des établissements d'enseignement publics*); університет м. Пуатьє (*Université de Poitiers*), що пропонує програму підготовки у сфері управління та адміністрування освітніх установ (*GAESE: gestion et administration des établissements du système éducatif*) [41; 61; 108; 122; 140].

Маючи однаковий загальний обсяг підготовки в межах 120 кредитів, магістерські програми зазначених університетів значно відрізняються за змістом, оскільки переслідують різні цілі. Так, основною метою підготовки магістрів у сфері економіки і менеджменту (відділення «Керування освітньою установою», Марн-ла-Валле) є розвиток компетентностей у сфері «пілотування» державної освітньої установи (керування інноваційним проектом, керування якістю освітніх послуг, раціональне використання ресурсів закладу освіти). Тому нормативна частина магістерської програми передбачає вивчення таких дисциплін: «Управління якістю у державному освітньому закладі», «Управління змінами», «Професійна діяльність», «Менеджмент послуг», «Людські ресурси і державні установи» [37, с. 128–129].

Освітня програма «Менеджмент та адміністрування» (Нансі 2) має на меті забезпечення професійних здатностей менеджера освіти за двома напрямками: «Стратегія і керування (пілотування) у сфері державної діяльності» і «Впровадження інновацій та управління людськими ресурсами». Розроблена відповідно до мети, програма передбачає вивчення наступних нормативних курсів:

– напрям «Стратегія і керування у сфері державної діяльності» – «Цілі та принципи менеджменту в державній сфері», «Стратегічні заходи у сфері державного управління», «Маркетинг і зв'язки з громадськістю»;

– напрям «Впровадження інновацій та управління людськими ресурсами» – «Упровадження змін, керівництво проектом», «Мобілізація людських ресурсів», «Функції управлінських кадрів системи освіти і менеджмент у колективі», «Реорганізація діяльності та послуг», «Професійні ситуації та підготовка дипломної роботи» [37, с. 128–129].

Деонтологічна складова змісту зазначених освітніх програм реалізується в межах викладання окремих тем навчальних дисциплін (юридичні та адміністративні основи функціонування закладу освіти, конфлікти і переговори; особливості управління людськими ресурсами; функції керівництва; розвиток здібностей менеджера; внутрішня комунікація; комунікація в кризових ситуаціях) та аналізу реальних професійних ситуацій, методологічних підходів до розв'язання професійних завдань, розгляду ситуацій морального вибору в групах.

Найбільш повно деонтологічну складову професійної підготовки менеджерів освіти представлено в магістерській програмі, пропонованій університетом м. Пуатьє. Її мету сформульовано відповідно до Закону про освіту (2001), в якому зазначається, що «крім передачі знань, нація довіряє школі головну функцію – передачі школярам цінностей Республіки. У процесі виконання своїх функцій, менеджери освіти реалізують ці цінності і вони самі є ціннісними орієнтирами» (стаття 111-1) [140]. Пропонована університетом магістерська програма містить у собі такі модулі: «Освітня система», «Вступ до

теорії управління», «Економічне, фінансове та адміністративне управління освітньою системою», «Семінари та індивідуальна робота» [37, с. 131]. Завдання деонтологічної підготовки здобувачів вищої освіти найбільшою мірою вирішуються у межах викладання курсів, що розкривають особливості управлінської взаємодії з людьми («Людські ресурси та їх мобілізація», «Людські ресурси та державні установи», «Мобілізація людських ресурсів», «Менеджмент у колективі», «Вступ до теорії управління», «Ефективність закладу освіти», «Професійна діяльність») та курсів, що розкривають нормативно-правову базу діяльності освітнього закладу («Економічне, фінансове та адміністративне управління освітньою системою», «Показники ефективності закладу освіти»).

Вагому роль у формуванні деонтологічної компетентності менеджера освіти відіграє практика, що триває 2–3 місяці та, поруч із забезпеченням адаптації теоретичних знань здобувачів вищої освіти до конкретних умов діяльності закладу освіти й озброєнням досвідом професійної діяльності та здійсненням науково-дослідної роботи у межах виконання дипломного проекту, виконує завдання ознайомлення здобувачів вищої освіти з професійною етикою, вимогами до менеджера освіти та сутністю його професійного обов'язку. У програмах практики звертається особлива увага на усвідомлення стажистами своїх моральних та професійних зобов'язань (дотримання моральних норм організації, професійної ієрархії, професійної поведінки, стилю одягу тощо).

Отже, вагомою складовою підготовки менеджерів освіти в університетах Франції є формування деонтологічної обізнаності й готовності до виконання професійних функцій.

Магістерські програми для менеджерів освіти Швеції та Голландії суттєво відрізняються від аналогічних програм більшості європейських країн та належать до типу С за класифікацією EFMD. Такий висновок зроблено на підставі аналізу досвіду професійної підготовки магістрів у галузі освітнього лідерства та розвитку школи, здійснюваної Стокгольмським та Карлштадтським університетами (Швеція), Амстердамським університетом, Вільним Амстердамським університетом, Католицьким університетом, Утрехтським

університетом та Державним університетом Лейдена (Голландія) [117; 125; 160].

Програма навчання в зазначених університетах вимірюється системою кредит-годин. 1 кредит-година відповідає 1 тижню занять з повним робочим навантаженням (28 годин). Поєднання навчання з іншими видами діяльності не допускається. Диплом магістра видається після виконання навчальної програми, обсягом 60 кредитів, що складає 1 рік навчання за денною та 2–5 за заочною формою навчання.

Змістову наповненість магістерської програми для менеджерів освіти у Швеції представлено наступним чином:

– Стокгольмський університет: обов'язкові дисципліни на просунутому рівні (*Obligatoriska kurser på avancerad nivå*) («Освітні цілі і методи, педагогічна практика», «Метод проектування і аналізу», магістерська дисертація) та елективні курси (*Valbara kurser om totalt*) [160];

– Карлштадтський університет: обов'язкові дисципліни («Школи як освітні організації», «Теорія і практика розвитку школи», «Якісні методи в науковому пізнанні діяльності», магістерська дисертація) [125];

Магістерська програма «Майстер шкільного лідерства» («*Master of school leadership*») (Голландія), розроблена в результаті співпраці науковців Амстердамського університету, Вільного Амстердамського університету, Католицького університету, Утрехтського університету та Державного університету Лейдена [117], складається з 8 модулів, з яких 7 є обов'язковими: «Взаємозв'язок школи з навколишнім середовищем», «Керування навчанням», «Стратегічне управління бізнесом», «Проекти з поліпшення якості», «Зміни та інновації», «Лідерство», «Дослідження». Здобувач вищої освіти має обрати один вибірковий курс з числа наступних: «Організація навчання на основі розбіжностей», «Орієнтована на майбутнє освіта», «Управлінський менеджмент», «Інтернаціоналізація» («Світ школи»), «Запит на оновлення» [101].

Аналіз програм підготовки менеджерів освіти в університетах Швеції та Голландії виявив специфічну тенденцію: деонтологічна компетентність цілеспрямовано формується виключно в межах нормативної складової

професійної підготовки, а саме – у межах навчальних модулів, що розкривають зміст лідерства в освіті («Теорія лідерства», «Концепція морального лідерства», «Стили лідерства, задачі лідерства: стратегії шкільної організації, розвиток стратегій, внутрішнє середовище»).

Програми підготовки менеджерів освіти в Італії здійснюється за принципом додаткової освіти і відповідають типу С за класифікацією EFMD. Такі програми призначені для лідерів-початківців та мають на меті підготовку керівників, здатних управляти закладами освіти в умовах еволюційних соціально-культурних змін; озброєння базовими знаннями про функції керівника, розвиток навичок лідерства та стратегічного управління в організаційних умовах з високою складністю. Магістерські програми мають різні назви та, відповідно відрізняються переліком і змістом навчальних дисциплін: «Керівництво освітньою установою» (*Dirigenza degli Istituti Scolastici*), «Освітнє лідерство, менеджмент і новітні технології» (*Educational Leadership, Management and Emerging Technologies*), «Менеджмент освітніх установ» (*Management delle Istituzioni Scolastiche e Formative*).

Однак, незважаючи на таку різноманітність магістерських програм для керівників закладів освіти, в їх реалізації простежуються характеристики, спільні для усіх університетів Італії, а саме:

- на навчання приймаються особи з вищою освітою (на рівні бакалавра чи магістра) з будь-якої спеціальності;
- тривалість навчання – 1 рік, що складає 1500 годин (60 кредитів);
- навчання здійснюється в групах не менше 20 осіб в очно-заочній та дистанційній формі, що поєднує індивідуальну роботу в межах аудиторії та фронтальну роботу он-лайн;
- для кожного здобувача вищої освіти створюються науково-технічний та професійний профіль, який вміщує завдання для виконання і тестовий комп'ютеризований контроль за кожним модулем, обговорення проекту й аналіз проблемної ситуації, що стосується питань професійної діяльності;
- відсутні навчальні курси за вибором;

– обов'язковою умовою отримання диплома магістра є успішне складання випускного іспиту і захист магістерської дисертації.

Найбільш розповсюдженою програмою підготовки менеджерів освіти є «Керівництво освітньою установою» (MUNDIS – Master Universitario Nazionale per la Dirigenza degli Istituti Scolastici), що пропонується низькою італійських університетів (університет Тор Вергата, університет Сієни і Верони). Програма передбачає опанування змістом 6 основних модулів: «Контекст і соціально-економічна динаміка систем освіти», «Правова система, система освіти і трудові відносини», «Стратегічне управління школою», «Організаційна поведінка та спілкування», «Формування й управління мережами», «Соціальна відповідальність та звітність» [105–107].

Магістерська програма «Освітнє лідерство, менеджмент і новітні технології» (Educational Leadership, Management and Emerging Technologies), що пропонує університет імені Гульєльмо Марконі, пропонує 4 модулі: «Лідерство та управління змінами», «Структура освітніх систем», «Теорія безперервного навчання та освітні дизайн», «Просунуті стратегії електронного навчання» [106]. Програма «Менеджмент освітніх установ», що пропонується Міланським університетом та Католицьким університетом святого Серця (Ломбардія), передбачає опанування 5-ма складовими шкільного лідерства: «Знання», «Інструменти для підтримки дій та керівництва», «Поведінкові та організаційні навички», «Інтеграція управлінських та організаційних функцій», «Технології для школи» [106]. Університет Терамо, що здійснює професійну підготовку менеджерів освіти за спеціальністю «Шкільне лідерство», містить у собі наступні навчальні модулі: «Правові та законодавчі аспекти управління», «Аспекти адміністрування та бухгалтерського обліку», «Організаційні та управлінські аспекти управління й організація школи (правила управління)», «Професійні і технологічні аспекти» (лідерство та комунікаційні стилі, школи лідерства) [71].

Деонтологічна підготовка менеджерів освіти в університетах Італії здійснюється в межах окремих нормативних та вибіркового модулів та в межах ключових тем кожного з них, що виводить зазначену тенденцію в ранг

особливих для європейських країн.

Значну роль у підготовці менеджерів освіти в університетах відіграють загальноєвропейські магістерські програми, що реалізуються у межах міждержавного освітнього співробітництва. Такі програми спрямовані на пошук та створення нових академічних можливостей для додаткового наукового зросту студентів та викладачів, підвищення внутрішніх наукових та освітніх стандартів, сприяння поширенню позитивного іміджу конкретних ЗВО як перспективної академічної спільноти в світі. Стрімкий розвиток таких програм в останні роки обумовлюється централізаційно-децентралізаційними, стандарто-орієнтованими, професійно-орієнтованими та ринково-орієнтованими реформами у сфері освіти, що набувають глобального характеру [34, с. 7].

Прикладом реалізації таких програм є Європейська шкільна спільна магістерська програма з освітнього менеджменту (European Joint Master Program (Educational Management)). Розроблена за ініціативи європейської організації «Управління для сталого розвитку» (Governance for Sustainable Development, 2012), вона реалізується в Німеччині (Університет прикладного менеджменту (University of Applied Management), Австрії (Університетський коледж Лінц (University College of Education of the Diocese of Linz the Private), Латвії (Ризька академія педагогіки та менеджменту (Riga Teacher Training and Educational Management Academy)). На відміну від більшості європейських університетів, у яких спостерігається диференціація магістерських програм з управління освітою, Європейська спільна магістерська програма передбачає «універсальну» підготовку керівників у галузі освіти, які після здобуття освіти за другим ступенем матимуть право працювати у сфері управління закладами дошкільної, початкової, середньої, спеціальної, професійної та післядипломної освіти, сервісних компаніях, що функціонують в освітній галузі, державних установах та органах влади [72].

Побудована за зразком освітніх програм провідних Європейських університетів (European Joint Master Program), зазначена вище освітня програма належить до типу А та розрахована на 4 семестри (120 кредитів), протягом яких

викладаються наступні модулі: «Основи освітнього менеджменту», «Педагогіка І» (теорія освіти, сучасний стан освіти та її поточні тенденції, розширення меж педагогіки (електронне, змішане, експериментальне навчання) та «Педагогіка ІІ» (спеціальні цільові групи освітніх програм (проблема раннього дитинства, полікультурності учнів, навчання дорослих тощо), навчальний план та програма освітнього розвитку), «Менеджмент освітніх установ І» (інтернаціоналізація освітньої політики та реформ, стратегії в галузі освітнього менеджменту, організація освітнього менеджменту, управління людськими ресурсами в освітніх установах) та «Менеджмент освітніх установ ІІ» (маркетинг та брендинг, бюджетування та контролінг, фінанси та спонсорство), «Лідерство в освітніх установах І» (роль керівництва, постановка цілей та планування власної діяльності, керівництво спілкуванням, переговорами, управління конструктивною роботою, управління освітньою діяльністю) та «Лідерства в освітніх установах ІІ» (управління якістю, її аналіз, оцінка, отримання зворотного зв'язку, консультування і наставництво співробітників, управління змінами), «Методи дослідження» (методи дослідження в освіті, компаративні студії); курси за вибором (2 теоретичні курси та 2 семінари-практикуми; колоквиум та підготовка магістерської дисертації).

Особливістю цієї програми є чіткий розподіл навчальних курсів між закладами вищої освіти: викладання дисциплін «Основи освітнього менеджменту», «Менеджмент освітньої установи І» здійснюється Ризькою академією педагогіки та управління освітою (Латвія); «Педагогіка І та ІІ», семінари за вибором – коледжем Лінц (Австрія), «Лідерство в освітніх установах І та ІІ», «Методи дослідження», курси за вибором – університетом прикладного управління Німеччини.

Оволодіння здобувачами вищої освіти змістом зазначених курсів відбувається за змішаним форматом навчання, що поєднує в собі переваги емпіричного навчання за денною формою та он-лайн навчання, здійснюваного за індивідуальним графіком за допомогою коуча [72].

Міжнародна магістерська програма підготовки менеджерів освіти

«Управління та організація школи» (*Dirigere, organizzare e gestire Istituzioni scolastiche ed formative*) успішно діє в університеті імені Данте Алігері (Італія). Цю програму було розроблено спільно з Міжнародною асоціацією *Mnemosine* та Фондом *CRUI*, що реалізує завдання здійснення досліджень у сфері освіти і управління закладами освіти. В останні роки Асоціацією започатковано освітні проекти в університетах Японії, Бразилії, Іспанії та інших країн з підготовки магістрів управління освітою [97].

Магістерська програма, пропонує *Mnemosine*, належить до типу А та призначена для підготовки менеджерів закладів початкової та середньої освіти, керівників громадських органів управління освітою, директорів закладів професійної освіти. Навчання здійснюється переважно за дистанційною формою та має обсяг 60 кредитів. Програмою передбачено опанування змістом 5 обов'язкових модулів: «Правове забезпечення адміністративної діяльності», «Економіко-управлінська діяльність», «Психолого-педагогічні аспекти управління», «Соціально-територіальні аспекти управління», «Проектування роботи» [99].

Особливістю цієї програми є акцентування уваги на правових, юридичних та деонтологічних аспектах управлінської діяльності, що виступають базовими відповідно до концепції підготовки менеджерів освіти, сформованої *Mnemosine* та Фондом *CRUI*.

Програма передбачає широке використання відео-занять та он-лайн лекцій, он-лайн платформ та відповідного електронного методичного забезпечення освітнього процесу. Випускні іспити здобувачі вищої освіти можуть скласти у будь-якому з 75 філіалів університету Данте Алігері, що розміщені на території Італії, а також поза її межами (Франція, Велика Британія, Іспанія, Греція, Туніс).

Прикладом реалізації міжнародної співпраці університетів є програма підготовки менеджерів освіти, започаткована Маастрихтським інститутом менеджменту (Нідерланди). Місія створеного на початку 2014 р. закладу освіти полягає у підвищенні управлінського потенціалу фахівців, сприянні етичному веденню бізнесу, розвитку бізнес-світу й упровадженню бізнес-інновації в

країнах сталого розвитку і тих, що розвиваються. Відповідно до цієї мети програми бізнес-освіти запроваджено в університетах 15-ти країн-партнерів Голландії. Сьогодні Маастрихтські школи менеджменту (MSM) функціонують в Амстердамі, Брюсселі, Кельні, Франкфурті, Лондоні, Парижі [95].

MSM пропонує низку магістерських програм з управління бізнесом, у тому числі й освітнім. Програма «Майстер в галузі менеджменту в освіті» (Master in Management in Education) належить до типу В та спрямована на підготовку менеджерів освіти середньої ланки; вона розрахована на талановитих педагогів, які прагнуть зробити кар'єру в галузі освітнього менеджменту і лідерства. Отже умовою вступу на навчання є наявність педагогічної освіти, досвіду професійної діяльності та лідерських здібностей.

Програма містить у собі 16 курсів та розрахована на 2 роки, в межах яких магістранти в очно-заочній формі оволодіватимуть змістом навчальних курсів, розподілених за наступними галузями:

- основні (Introduction courses) – навчальні курси, що знайомлять з основними взаємопов'язаними поняттями менеджменту і лідерства, завданнями та функціями управління в організаціях і вплив практики управління на організаційну ефективність, методи і засоби ефективного управління («Вступ до лідерства і менеджменту», «Дослідницькі методи»);

- функціональні (Functional courses) – навчальні курси практичного спрямування, в межах яких здобувається знання та відпрацьовуються навички в окремих функціональних галузях управління («Операційний менеджмент», «Маркетинг і управління взаємовідносинами з клієнтами», «Управління лідерськими ресурсами», «Менеджмент інформаційних систем», «Управління фінансами та облік витрат»);

- інтегративні (Integrative courses) – навчальні предмети, що розкривають міждисциплінарні аспекти управління та відображають категорії управлінських знань і навичок, які визначені К. Камероном та Р. Куїнном [18] як «рамкові конструкції конкуруючих цінностей» («Інновації та управління змінами», «Стратегії та планування», «Організаційний розвиток та зміни», «Управління

якістю»);

– спеціальні (Specialization) – навчальні курси, що змінюються кожного року і надають можливість поглибити професійну підготовку за окремими спеціалізаціями («Міжнародний бізнес», «Міжнародний маркетинг», «Управління культурною багатоманітністю», «Міжнародні мережі управління») [96].

Завершальним етапом навчання є підготовка та захист індивідуального проекту, який розкриває здатність магістрів до інтеграції особистих знань та професійної практики. Він має форму бізнес-консалтинг-проекту або прикладного дослідного проекту з чітко вираженим прагматичним підходом, що передбачає розробку конкретних рекомендацій закладу освіти щодо вирішення проблем, що стоять перед ним. Окрім рекомендацій, такий проект містить у собі розробку методики дослідження стану закладу освіти та аналіз результатів отриманих даних.

Програму «Майстер шкільного лідерства» («Master of school leadership»), що реалізується у Національному університеті в Мейнуті (Ірландія) [115] та Університеті сера Джона Монаша (Австралія) [111] було розроблено з метою задоволення потреб педагогів-практиків в оволодінні управлінськими знаннями та вміннями з метою обіймання в подальшому посади керівника закладу освіти.

Характерною особливістю цієї програми, що належать до типу С, є значний обсяг пропонованих знань та видів робіт. Така її складність обумовлює ретельний відбір абітурієнтів: на навчання приймаються виключно ті особи, які мають дипломи з відзнакою за попередній ступені навчання, урядові нагороди чи заохочення, сертифікати з відзнакою за окремими спеціалізаціями в галузі освіти, соціальної політики або інтерактивних комунікаційних технологій, психології чи соціальної роботи.

Ще однією особливістю цієї програми є яскраво виражена аксіологічна і деонтологічна спрямованість, що відображається в меті самої програми: з'ясування власних цінностей та формування розуміння ролі менеджера освіти та його цінностей у процесі керівництва школою. Зазначена мета конкретизується в змісті наступних завдань:

- розвиток власного потенціалу з метою забезпечення успішного функціонування закладу освіти як освітнього співтовариства;
- формування стійкої професійної позиції;
- вироблення управлінських та дослідницьких умінь;
- навчання розумінню правового та політичного контексту діяльності школи, встановлення балансу взаємин у рамках шкільної спільноти;
- ознайомлення зі змістом та результатами міжнародних досліджень у галузі управління школою [115].

Зміст програми представлений наступними навчальними модулями: «Рівність і розмаїття в освіті» або «Школа як освітнє середовище», «Школи й освітнє лідерство», «Вступ до досліджень у галузі освіти», «Школа лідерства: фінансові, законодавчі та політичні контексти та їх наслідки», «Інформаційні та комунікаційні технології для викладання, навчання і керування у шкільному середовищі», написання та захист дисертації.

Для успішного опанування змістом програми магістрантам необхідно накопичити 100 кредитних пунктів, кожен з яких складається з чотирьох контрольних точок (зрізів) та успішно захистити магістерську дисертацію обсягом 20-25 тисяч слів. Її тема має бути пов'язана з одним з аспектів виховання.

Таким чином, європейський освітній простір характеризується значною кількістю магістерських програм для менеджерів освіти, що відрізняються за концептуальними підходами, змістом та пропонованими формами і методами навчання, разом із тим є сучасними, демократичними і гнучкими, що актуалізує їх використання в Україні.

Європейська практика підготовки менеджерів освіти базується на комплексі принципів: конвенційності, що передбачає широку співпрацю закладів освіти різних типів у забезпеченні якісної підготовки управлінських кадрів; професіоналізації як розвитку професійної самоефективності кожного менеджера освіти; деонтологічної спрямованості, що передбачає оволодіння етичними цінностями професії, усвідомлення власної відповідальності за діяльність закладу освіти, формування професійної поведінки; диверсифікації, що обумовлює

розробку й упровадження широкого спектру курсів нормативної та варіативної частини магістерської програми для забезпечення якісної підготовки менеджерів освіти.

Нами визначено загальні підходи до розробки і реалізації нормативної та варіативної складових змісту професійної підготовки менеджерів освіти у країнах Європи. Нормативна складова представлена навчальними курсами за наступними галузями:

1. Освітній менеджмент («Вступ до управління», «Менеджмент і адміністрування», «Менеджмент послуг», «Стратегічне управління», «Теорія і практика розвитку системи управління», «Керівництво освітньою установою», «Менеджмент освітніх закладів», «Контекст та соціально-економічна динаміка систем освіти», «Стратегічне управління школою»).

2. Якість навчання («Освітня система», «Освітній процес», «Освітні цілі», «Керування навчанням», «Проекти з поліпшення якості навчання», «Управління якістю навчання», «Інформаційні й комунікаційні технології для викладання і навчання», «Теорія неперервного навчання», «Просунуті стратегії електронного навчання»).

3. Деонтологічні аспекти професії («Професійна відповідальність», «Вивчення поведінки менеджера освіти», «Професійна діяльність менеджера освіти», «Організаційна поведінка та спілкування», «Поведінка та організаційні навички», «Етика, соціальна відповідальність та звітність», «Правова система, система освіти та трудові відносини»).

4. Дослідження в освіті («Дослідження», «Вступ до дослідження в галузі освіти», «Методи прогнозування й аналізу», «Якісні методи у практичних дослідженнях»).

5. Лідерство («Лідерство», «Школи і освітнє лідерство», «Ефективне лідерство і зміни в освіті», «Лідерство та управління змінами», «Ефективне лідерство і зміни в освіті», «Лідерство та управління змінами», «Ефективне лідерство»).

6. Управління людськими ресурсами («Людські ресурси», «Управління

людськими ресурсами», «Керівництво і кооперація»).

7. Управління фінансовою діяльністю закладу освіти та освітнє право («Школа лідерства: фінансовий, економічний та правовий аспекти», «Планування фінансової діяльності», «Право»).

8. Інновації освіти й управлінні («Інновації у сфері менеджменту», «Упровадження змін», «Інновації в освіті», «Зміни та інновації»).

У зазначеному переліку галузі розміщено за їх пріоритетністю й обсягом кредитів, визначених самими європейськими університетами.

Варіативна складова змісту магістерських програм з управління освітою спрямовується на поглиблення професійної підготовки менеджерів освіти у межах окремих сфер їх діяльності, а саме:

1. Удосконалення освітнього процесу («Освіта і навчання», «Формування оцінки й інтерпретація результатів визначення якості навчання», «Основи сучасного викладання та навчання», «Міжнародна і порівняльна освіта», «Новітні технології в освітньому процесі»).

2. Управління людськими ресурсами («Розвиток та використання штату і людських ресурсів», «Люди та взаємовідносини», «Мобілізація людських ресурсів», «Зв'язок та співробітництво», «Вибір та оцінка персоналу», «Керівництво і кооперація»).

3. Окремі аспекти освітнього менеджменту («Менеджмент змін», «Управління здоров'язбереженням», «Стратегічні заходи у сфері управління», «Аудит, контроль та оцінювання в управлінській практиці», «Облік і контроль»).

4. Забезпечення рівних умов для отримання освіти («Рівність та розмаїття в освіті», «Організація навчання на основі розбіжностей», «Інтернаціоналізація освіти»).

5. Поглиблення загальних та професійних компетенції («Іноземна мова», «Соціологія освітніх систем», «Психологія освіти»).

Реалізація завдань професійної підготовки менеджерів освіти відбувається засобами використання ефективних та гнучких форм та методів навчання, що максимально враховують освітні запити здобувачів вищої освіти.

3.4. Особливості формування змісту деонтологічної підготовки магістрів управління освітою в США

Магістерські програми управління освітою здійснюється в США в докторських університетах інтенсивного типу, докторських університетах екстенсивного типу, магістерських коледжах I типу та магістерських коледжах II типу. Розкриваючи їх особливості, доцільно звернутися до «Класифікації закладів вищої освіти в США», розробленої на початку 70-х років XX ст. та переглянутої в 2000 р. комісією, створеною Фондом Карнегі (Carnegie Endowment for International Peace). Відповідно до класифікації, зазначені вище заклади освіти здійснюють підготовку елітних наукових кадрів та пропонують широкий набір бакалаврських та магістерських програм, присуджують докторські ступені, але мають низку особливостей, а саме:

- дослідницькі університети екстенсивного типу здійснюють підготовку наукових кадрів з присудженням 50 або більше ступенів PhD у рік не менше, ніж з 15 напрямів;
- дослідницькі університети інтенсивного типу здійснюють підготовку наукових кадрів з присудження 10 ступенів PhD у рік з 3-х або більше напрямів, або до 20 ступенів PhD у рік без урахування числа напрямів;
- коледжі та університети I-го типу, здійснюють підготовку наукових кадрів з присудження 40 або більше ступенів магістра в рік з 3-х або більше напрямів;
- коледжі та університети II-го типу, здійснюють підготовку наукових кадрів з присудженням 20 або більше ступенів магістра в рік [142].

В основі такого розподілу в контексті змістової наповненості магістерських програм з управління освітою лежить різне співвідношення ключових функцій менеджерів освіти – освітньої, дослідницької та суспільної (служіння громаді). Кожний американський університет розробляє власну стратегію поєднання цих функцій з урахуванням світових та національних тенденцій. Окрім того для магістерських програм характерна спеціалізація в напрямку управління закладами дошкільної, середньої або вищої освіти, фінансовими або освітніми питаннями.

На відміну від європейської моделі підготовки менеджерів освіти, що

реалізуються в межах практичного напрямку (освітньо-професійні програми), у США така підготовка здійснюється в межах і практичного й дослідницького спрямування (освітньо-наукові програми). Перелік таких програм наведено в таблиці додатку Б 4. Основна відмінність між ними полягає в наявності чи відсутності в їх змісті спрямованості на подальшу дослідницьку діяльність. Програми, які не передбачають подальшого навчання та отримання докторського ступеню, відомі як «кінцеві» магістерські програми. Вони забезпечують підготовку магістрів педагогіки в галузі керівництва освітою і політичних досліджень, освітньої політики та управління, шкільного адміністрування та нагляду тощо.

Широка автономія університетського сектору в США дає можливість кожному закладу вищої освіти вирішувати питання професійної підготовки самостійно, виходячи з власних можливостей та ресурсів. Тому деякі з них здійснюють підготовку і магістрів педагогіки, і магістрів наук, деякі приймають на навчання лише потенційних кандидатів на отримання докторського ступеню, хоча і можуть надавати кінцевий ступінь магістра тим особам, які пройшли певну підготовку, але не мають наміру продовжувати навчання для отримання докторського ступеня. Деякі університети можуть вимагати наявності диплома магістра для вступників до докторантури.

Однак за твердженням А. Левіна, який посилається на результати багаторічних спостережень професорів провідних університетів США, тільки 10% магістрів управління освітою цікавляться подальшою дослідницькою діяльністю [92, с. 22]. Більшість надають перевагу практичній підготовці, в межах якої формуються компетентності, необхідні для успішної управлінської діяльності. Цією обставиною пояснюється численне переважання магістерських програм практичного спрямування.

У США не існує стандартної процедури вступу в заклади вищої освіти II рівня. Порядок вступу може відрізнятись в різних університетах, а також на різних факультетах одного університету. Тому для здобуття магістерського ступеня можуть бути зараховані особи з різним рівнем професійних знань та досвіду –

нещодавні випускники бакалаврських програм, вчителі з досвідом педагогічної діяльності, керівники в галузі освіти. Загальною вимогою є успішне складання тесту і середній бал диплома бакалавра не менше 3.0 (за 4-бальною шкалою), інші вимоги до абітурієнтів формуються кожним університетом окремо: наявність досвіду педагогічної роботи не менше 2-х чи 3-х років; надання розшифрованої стенограми процедури, що підтверджує отримання ступеня бакалавра; письмова рекомендація від практикуючого директора школи, який у подальшому буде виконувати роль наставника здобувача магістерського ступеня чи три такі рекомендації (від керівника закладу освіти, наукового керівника та колеги по роботі); резюме абітурієнта з аналізом власної педагогічної діяльності та обґрунтуванням цілей магістерської підготовки і подальшої кар'єри тощо.

Так само по-різному представлено мету і завдання освітніх програм. На цю обставину звертає увагу С. В. Бурдіна, яка зазначає, що загальні підходи до формування цілей магістерської програми не є характерними для університетів США. Однак дослідниця стверджує наявність у зазначеному контексті багатьох спільних рис, а саме: формування фахівця-професіонала, творчої особистості з розвинутими комунікативними та лідерськими якостями, новаторським мисленням, розвиненим розумінням місії менеджера освіти і готовністю відповідально виконувати свій обов'язок, глибоким усвідомленням системи освіти, умінням застосувати досягнення дослідників у власній практичній діяльності [6, с. 93]. Зазначена тенденція конкретизується на рівні магістерських програм, що характеризуються значною різноманітністю.

Аналізуючи програми вищої педагогічної освіти у США, І. В. Соколова виділяє такі вимоги до змісту професійної підготовки, як диверсифікація, інтеграція, стандартизація, міждисциплінарність та полідисциплінарність, полікультурність, елективність [36, с. 211]. Цілком погоджуючись з дослідницею, зазначимо, що, незважаючи на різноманітність освітніх програм підготовки менеджерів освіти, кожна з них узгоджується з професійними стандартами керівника закладу освіти штату, що відображають специфіку його діяльності в межах кожного регіону.

Професійна підготовка передбачає виконання майбутніми менеджерами освіти програми обсягом 35 кредитів протягом 2-х років. Для магістрів мистецтва та магістрів наук передбачено програму обсягом 30 кредитів. Зміст зазначених вище програм розподіляється на цикли фундаментальних (базових), професійно-орієнтованих та елективних дисциплін, співвідношення між якими може бути різним. Однак, незважаючи на те, що такий розподіл відображає загальну тенденцію формування змістової наповненості магістерських програм, він є умовним, оскільки характеризується наявністю різних підходів у межах конкретних закладів вищої освіти, а саме:

- Університет Вісконсину: фундаментальні дисципліни, головні, додаткові, підтримуючі [100];

- Державний університет штату Вашингтон: загальні обов'язкові дисципліни, обов'язкові дисципліни за спеціалізацією, додаткові обов'язкові дисципліни, обов'язкові дисципліни дослідження, вибіркові дисципліни [148];

- Державний університет штату Техас: головні дисципліни, дисципліни за вибором, дисципліни за вибором кафедр, інші дисципліни за вибором [102];

- Колумбійський університет: професійні та основні дисципліни [125].

Для частини університетів традиційний розподіл циклів навчальних курсів не є характерним. Так, Стенфордський університет пропонує професійну підготовку, що містить у собі дисципліни за циклами: «Викладання та навчання», «Організація та лідерство», «Система освітньої політики», «Дослідження та оцінювання» [6, с. 93–95]; Гарвардський – «Управління», «Освітня політика», «Дослідження та оцінювання» [149]. Магістерська програма Бостонського коледжу містить курси, об'єднані за наступними циклами: «Суспільна справедливість», «Колізія правових норм», «Рефлексивна практика», «Партнерство та колектив» [147].

Для магістерської підготовки в США характерна широка варіативність програм: за кожним циклом пропонується від 2-х до 10-ти курсів обсягом 2-3 кредити кожний. Отже, дисципліни за вибором складають близько 70 % обсягу навчального навантаження. Середнє навчальне навантаження здобувача вищої

освіти складає 3-4 дисципліни в семестр.

Елективність курсів у межах освітньої програми віддзеркалює очікування сучасних американських громад щодо участі менеджерів освіти в процесах творення і реалізації регіональної та державної освітньої політики, формування стратегічних напрямів розвитку освіти відповідно до запитів суспільства, виконання закладом освіти ролі осередку просвіти, культури і високої моральності в місцевій громаді.

Нове розуміння ролі менеджера освіти і розширення кола його обов'язків спонукає американські університети до розробки освітніх програм, які б максимально задовольняли запити регіональної спільноти, що в кожному штаті мають свої особливості. Тому перелік та змістове наповнення навчальних курсів кожного циклу є різним, однак у ході дослідження на підставі їх систематизованого аналізу нами виявлено загальні тенденції формування змісту цих курсів. Результати такого аналізу засвідчують наступне.

Зміст фундаментальних (базових) дисциплін висвітлює сучасні принципи управління освітою; концепції реформування сфери освіти та міжнародні перспективи її розвитку; міжнародний досвід ефективного управління закладами освіти; сутність і особливості культурного, соціального, політичного аспектів його діяльності; зміст стратегічного управління; організацію фінансової діяльності закладу освіти («Вступ до спеціальності», «Теорія і практика управління освітою», «Теорія і практика планування в освіті», «Законодавство у сфері освіти», «Управління освітою в плюралістичному суспільстві», «Динаміка та процеси освіти», «Формальні заклади освіти», «Державна освітня політика», «Політика, формування політики та політичні дії в освіті», «Базові перспективи освітніх реформ», «Освітня політика та міська бідність», «Історія управління освітою», «Історія американської педагогічної думки», «Політичні та юридичні аспекти освіти», «Директорат», «Соціальні основи освіти», «Управління фінансами в освіті», «Фінансова та юридична політика школи», «Стратегічне управління діяльністю організацій державного сектора», «Демократична школа: пілотні, чартерні, альтернативні і традиційні школи», «Спілки вчителів та вдосконалення

школи», «Лідерство та управління організаціями», «Міжкультурні погляди на лідерство», «Лідерство та освітня політика», «Лідерство і керівництво» тощо) [67; 100; 102; 104; 126; 135; 137; 143; 147; 150].

Зміст професійно-орієнтованих дисциплін розкриває особливості реалізації менеджером освіти провідних для управління американською середньою освітою і школою функцій: забезпечення високих освітніх досягнень учнів та досягнення ними академічних стандартів, здійснення досліджень у галузі забезпечення ефективного функціонування школи, організація взаємозв'язку та взаємодії з батьками школярів і місцевою громадою («Управління ресурсами: людськими, фінансовими та технічними», «Розвиток персоналу», «Психологія організації», «Закони школи», «Теорія організації та навчання», «Управління навчанням», «Навчальний план», «Регулювання навчального плану», «Незалежне навчання», «Сім'я та суспільство», «Школа та суспільні зв'язки», «Технологічні стандарти для керівників у сфері освіти», «Дослідження в галузі освіти», «Аналіз організації школи», «Методи наукових досліджень», «Освітня статистика» тощо) [67; 100; 102; 104; 126; 135; 137; 144; 147; 150].

Вибіркові курси розкривають специфіку діяльності менеджера освіти відповідно до окремих напрямів діяльності школи, розширюють та поглиблюють фахову підготовку («Телекомунікація і дистанційне навчання», «Використання комп'ютера в освіті», «Інформаційні системи для прийняття рішень в освітніх організаціях», «Освіта в католицькій школі», «Керівництво для соціальної справедливості», «Особливі випадки в освіті», «Учні з фізичними вадами в школі» тощо).

Вище наведено результати узагальненого аналізу змісту циклів навчальних дисциплін для магістерської програми практичного спрямування, що забезпечує отримання випускником ступеня магістра педагогіки (M.Ed.). Заклади освіти, що пропонують програми на здобуття ступеня магістра мистецтв (M.A.) чи магістра наук (M.S.), містять дисципліни «просунутого» рівня з акцентом на дослідницькій діяльності: «Філософія освіти», «Соціологія освіти», «Управління освітою в глобальній перспективі», «Освіта та мультикультурні студії», «Фундаментальні

питання освіти», «Екологія освітнього планування та управління», «Моделі аналізу та планування політики», «Динаміка групи», «Розуміння сучасного тестування в освіті», «Кількісне оцінювання освітніх програм», «Емпіричні методи: вступ до статистики для проведення досліджень», «Вища освітня статистика», «Методи оцінки», «Проміжна статистика: прикладна регресія та аналіз даних», «Методи дослідження та процес управління освітою», «Сутність дослідження поведінки» тощо [159, с. 66].

Порівняльний аналіз змісту освітніх програм підготовки магістрів управління освітою дав змогу виявити їх деонтологічну складову, що є незмінною незалежно від напрямку підготовки. Зазначена складова реалізується засобами міждисциплінарного підходу, в межах якого деонтологічна проблематика розглядається в єдності етичного, аксіологічного, акмеологічного, соціально-культурного, правового контекстів управлінської діяльності.

У змісті циклів навчальних дисциплін різних університетів (державних та приватних) деонтологічна складова реалізується по-різному: курси, в яких прямо чи опосередковано розкриваються питання професійної підготовки менеджера освіти, мають належати як до базових («Основи етики», «Етика та цінності», «Моральне лідерство», «Лідерство у шкільних організаціях: створення неможливого можливим», «Лідерство та освітня політика», «Лідерство і керівництво», «Різноманітність та безпристрасність в освіті», «Теорія організації та поведінки в освіті», «Керівництво та відповідальність» тощо), так і до професійно-орієнтованих дисциплін («Поведінка в організації», «Законодавчі та політичні питання в освітньому лідерстві», «Закон та етика у середній школі», «Закони школи», «Взаємовідносини в колективі школи», «Етичний кодекс керівника школи» тощо).

Вважаємо за доцільне прокоментувати зміст цих курсів. Курс «Етичний кодекс керівника школи» (в університеті Св. Марії (Міннесота)) розкриває роль менеджера освіти в забезпеченні демократизації освіти в цілому та створенні сприятливого психологічного клімату в закладі освіти зокрема, сутність і зміст морального лідерства, його вплив на педагогічний колектив, батьків учнів та

громадськість, зацікавлену в успішному функціонуванні закладу освіти. Значну увагу в навчальній програмі приділено вивченню Морального кодексу шкільних адміністраторів штату Міннесота, формування усвідомлення майбутніми керівниками необхідності його виконання [67].

Курс «Керівництво та відповідальність», що входить до циклу базових навчальних дисциплін підготовки менеджерів освіти в Університеті Ламар (Техас), розкриває особливості оперативного і довготривалого планування діяльності закладу освіти, державної системи звітності; сприяє формуванню в здобувачів вищої освіти здатності аналізувати ступінь реалізації розроблених планів відповідно до поставленої мети і реальних умов функціонування закладу освіти, деталізувати завдання для кожного педагога та використовувати етичні засоби і методи для покращення навчання. У змісті курсу акцентується увага на плануванні особистої діяльності, формуванні особистих високих очікувань та відповідальності за виконання власних планів перед громадою.

Цикл професійно-орієнтованих дисциплін програми підготовки менеджерів освіти цього ж університету містить навчальний курс «Закони школи», що розкриває юридичні, етичні та стратегічні аспекти управління закладом освіти. Його завданнями передбачено, зокрема, формування стійкої моральної поведінки менеджера освіти, його здатності бути моральним взірцем для наслідування, протидіяти незаконним, аморальним, антипедагогічним діям з боку колег чи батьків учнів. Особливу увагу приділено інтерпретації прецедентного права, сутності та змісту Освітнього кодексу Техасу, федеральному й державному освітнім статутам [102].

Базовий курс «Філософія академічного лідерства» (університет ім. Дж. Мейсона) висвітлює історичні, філософські та соціальні основи освіти в США, філософські основи теорії лідерства, роль лідера в суспільстві, сутність відповідальної позиції керівника та лідерської функції в освіті, їх органічний зв'язок з особистою цілісністю; вчить осмислювати власну позицію та її вплив на діяльність педагогів і закладу освіти в цілому. Курс «Лідерство в школі та громаді», що належить до циклу професійно-орієнтованих дисциплін, розкриває

зміст знань, принципів, поведінки, що очікується громадою від менеджерів освіти; навчає технологіям оцінки власних здібностей до лідерства, технологіям мотивування, вияву чутливості та співчуття до інших, удосконалення навичок вербального та невербального спілкування [150].

Навчальний план підготовки магістрів управління освітою Стенфордського університету містить цілий цикл дисциплін – «Організація та лідерство» – зміст яких цілком відображає деонтологічну складову підготовки: «Законодавчі дилеми та прийняття адміністративних рішень у школі», «Контекст та практика лідерства в освіті», «Міжкультурні погляди на лідерство», «Законодавчі аспекти шкільного персоналу», «Управління людськими ресурсами», «Сучасні стратегії управління для директорів шкіл» та ін. [75]. Такий підхід характерний і для освітньої програми Колумбійського університету, в навчальному плані якого виокремлено цикл дисциплін «Поведінка в організації», що містить курси «Вступ до теорії організації та поведінки», «Психологія організації та поведінки», «Етичні аспекти організації та поведінки» тощо [89].

Деонтологічна підготовка менеджерів освіти здійснюється у межах змісту й інших навчальних курсів. Такі висновки зроблено на підставі аналізу результатів дослідження змісту навчальних програм курсів різних циклів, описаних В. В. Бурдіною [6]. Дослідницею виділено 4 групи завдань, що вирішуються в межах викладання навчальних дисциплін різних циклів. Завдання деонтологічної підготовки менеджера освіти вирішується в межах кожної групи, а саме:

– перша цільова група передбачає ознайомлення з освітніми системами та розвиток навичок їх моделювання (формування розуміння історичних, філософських, соціальних, етичних основ освіти в США, усвідомлення ролі менеджера освіти як лідера);

– друга група спрямована на підготовку до вирішення питань управління навчанням (формування розуміння сутності й змісту діяльності менеджерів освіти як лідерів, етичного підтексту управління фінансовими, людськими, матеріально-технічними ресурсами закладу освіти, здатність приймати рішення, керуючись інтересами дітей, використовувати етичні методи і засоби підвищення освітньої

успішності);

– третя – пов'язана з особистим розвитком здобувача вищої освіти (надання магістрантам можливостей оцінити власні лідерські здібності та сформувати власну позицію лідерства, формування та перевірки власних професійних цінностей);

– четверта – вирішує практичні питання підготовки до розуміння сутності керівництва освітньою діяльністю (навчання вмінню формувати ефективну політику шкільних рад та їх вплив на вдосконалення навчальних планів, вмінню викладати й оцінювати, використовувати етичні методи і засоби управлінської діяльності) [6, с. 101].

Особливу увагу в межах викладання кожної дисципліни приділяється ознайомленню з технологією управління (підбір кадрів, фінансова діяльність, принципи формування навчального плану, способи вивчення діяльності вчителів тощо), змістом морального лідерства; формуванню уміння створити в педагогічному колективі найбільш позитивне ставлення до роботи. Акцентується увага на тому, що менеджер освіти має дотримуватися етичних правил: не підвищувати голос на педагогів, не аналізувати роботу вчителя в присутності інших, знати емоційні особливості кожного вчителя, максимально враховувати при розподілі доручень індивідуальні схильності колег, розвивати їх творчість та ініціативу тощо.

Деонтологічний контекст професійної підготовки менеджерів освіти виявляється не лише в змісті навчальних дисциплін, а й у включенні здобувачів вищої освіти у реалізацію моделі нормативної поведінки та демонстрування професійних стандартів. Для цього кожний університет розробляє та упроваджує модель нормативної поведінки викладачів та студентів, формує уявлення про ступінь дотримання викладачами та адміністрацією університету принципів професіоналізму, сприяння висловлюванню різних точок зору. Чим успішніше університет застосовує ці механізми, тим більший ступінь розвитку знань та вмінь демонструють здобувачі вищої освіти і, таким чином, роблять внесок у соціальний капітал, що передбачає готовність працювати на благо країни, толерантність і

розуміння різних точок зору. Саме так університет виконує свою соціальну роль [68].

Описана практика підготовки менеджерів освіти в університетах США носить прикладний характер та пропонується в межах 2-х варіантів: щоденні вечірні заняття в головному корпусі університету або навчання у вихідні дні на базі регіональних філіалів. Однак у залежності від навчальної дисципліни форми навчання можуть бути різними: стандартними і містити в собі в основному лекції, або відносно неформальними, в межах яких основне місце посідають дискусії, обмін думками та ідеями між викладачем та здобувачем вищої освіти.

Серед найбільш поширених форм навчання слід виділити семінарські заняття та організацію самостійної роботи. Засобами використання ділових ігор, тренінгів, аналізу професійних ситуацій на заняттях навчають мистецтву аналізу та самоаналізу, вмінню оцінювати свої сильні і слабкі сторони та виробляти шляхи усунення власних помилок чи недоліків характеру.

Самостійна робота, що перебирає на себе 65% навчального навантаження, зорієнтована на розвиток критичного мислення, формування здатності обирати доцільну стратегію професійної поведінки, аналізу, узагальнення і систематизації масиву інформації, необхідної для прийняття рішень, а саме:

- огляд літератури за певною темою;
- визначення проблеми в галузі освіти, що невідома широкому загалу, але вирішення якої здобувач вищої освіти вважає за необхідне для штату;
- оформлення заявки на ім'я губернатора від аналітика або радника з питань формування освітньої політики з приводу необхідності освітньої реформи;
- написання есе;
- аналіз ситуації та розробка шляхів виходу з неї тощо.

Вагому роль в організації та здійсненні самостійної пізнавальної діяльності здобувачів вищої освіти відіграє використання електронного програмного забезпечення, розробка і впровадження електронних платформ (зокрема, Blackboard) для найбільш швидкого оволодіння змістом навчальної програми та організації ефективного спілкування викладача зі здобувачами вищої освіти.

Характерними ознаками таких платформ є толерантне мотиваційно-диспозиційне ставлення до здобувачів вищої освіти, що зумовлює автентичну відкритість, щирість, довіру, емпатію, конгруентність; зручність використання, зрозумілість та доступність навчальних матеріалів; оптимальність зворотного зв'язку. Цінність такої роботи полягає в тому, що самостійна теоретична діяльність кожного здобувача вищої освіти піддається ретельному груповому аналізу й оцінці, що дозволяє навчитися об'єктивної оцінки явищ та процесів в управлінні закладом освіти, побачити можливості іншого підходу до проблеми [67; 100; 102; 104; 126; 135; 137; 143; 147; 150].

Отриманню диплома передуює довга процедура, що містить у собі кілька етапів. Обов'язковими умовами сертифікації є наявність свідоцтва учителя (якщо до вступу в магістратуру особа не мала досвіду педагогічної роботи, вона має влаштуватися на посаду вчителя в будь-якій школі акредитованого округу і до отримання диплому магістра набути професійного досвіду протягом 2-х років), успішне проходження інтернатури на посаді менеджера освіти, складання випускних іспитів.

Кваліфікаційний екзамен складають усі здобувачі магістерського ступеня. Для магістерських програм практичної спрямованості (M.Ed.) передбачено письмовий екзамен з ключових питань теорії управління, його політичних та юридичних аспектів, управління фінансами в освіті, управління людськими ресурсами; програми дослідницької спрямованості (M.A., M.S.) передбачають ще й захист магістерської роботи. Теми магістерських досліджень здійснюється в межах практичної площини діяльності американських шкіл, а не лише проблем управління закладами освіти; вони зорієнтовані на вирішення нагальних питань середньої ланки освіти, зокрема: причин відставання шкіл за показниками успішності учнів, ефективності альтернативних шкіл; проблем з дисципліною учнів при переході з початкової школи до середньої тощо [67; 100; 104; 126; 135; 143; 150].

Висновки до розділу 3

У розділі визначено вимоги до деонтологічної підготовки менеджерів освіти у міжнародному освітньому просторі; схарактеризовано деонтологічну складову професійних стандартів; розкрито особливості реалізації деонтологічної складової програм підготовки менеджерів освіти у країнах Європи та формування змісту деонтологічної підготовки магістрів управління освітою у США.

Узагальнено результати міжнародних досліджень з питань забезпечення якості управлінської діяльності керівника закладу загальної середньої освіти: «The International Successful School Principal Project success sustained» (2001-2015), «Improving School Leadership» (2006-2011), «European Dimension in Educational Leadership» (2009), до виконання яких протягом 2001-2015 рр. було залучено експертів ОЕСР, провідних науковців європейських країн, США, Канади, Австралії.

Визначено вимоги до професійної підготовки менеджерів освіти в зарубіжних країнах: відповідність мети морально-правовим нормам поведінки керівників закладів освіти; посилення деонтологічної складової на основі міждисциплінарної інтеграції та професіоналізації змісту; студентоцентрований підхід до реалізації навчання; практико-орієнтований підхід для забезпечення гнучкості і динамічного оновлення програм із широким використанням у навчанні професійних ситуацій морального вибору; надання переваги освітньо-професійним програмам над освітньо-науковими. Зроблено висновок: у міжнародному освітньому просторі сформувалася тенденція щодо диверсифікації професійної підготовки менеджерів освіти, що передбачає безперервну адаптацію освітніх програм до вимог суспільства в умовах зміни ціннісних пріоритетів і орієнтирів, посилення етико-соціального компоненту управлінської діяльності, врахування професійних та індивідуальних потреб керівників закладів освіти і педагогів, орієнтованих на кар'єрне зростання.

У розділі проаналізовано зміст деонтологічної складової професійних стандартів для менеджерів освіти та розроблено класифікацію стандартів за

структурою і способом подання цієї складової: наскрізні (деонтологічна компонента є наскрізною для всіх доменів); модульні (деонтологічна складова формується в межах окремо взятого домену); комбіновані (містять у собі характеристики зазначених вище типів). Визначено і проаналізовано моделі професійних стандартів для менеджерів освіти (європейську, американську, канадську, арабську, африканську), що мають загальні, особливі і специфічні ознаки.

До загальних ознак віднесено: практичну спрямованість змісту стандартів, наявність у структурі диспозицій, що розкривають еталони професійної поведінки менеджера освіти, подають деталізований опис деонтологічних аспектів професії. *Особливий* характер моделей професійних стандартів, що використовуються в окремих групах країн, полягає у: визначенні стандарту-мінімуму, що його має бути досягнуто керівником (європейська модель стандартів); побудові стандарту як опису системи дій менеджера освіти для забезпечення ефективного функціонування закладу (американська, канадська моделі); виокремленні в межах загального стандарту поведінкових доменів (арабська модель); формулювання вимог до керівника закладу освіти відповідно до рівня його кваліфікації та рівня освіти (африканська модель). Специфічність моделей стандартів відображає різні підходи до побудови стандартів (США – на засадах діяльнісного підходу), визначення структури стандартів (Нова Зеландія – стандарт як система «ареалів практики») та кількості доменів, опису вимог окремо для директора та заступника директора закладу освіти (Катар), індикаторів поведінки менеджера освіти (країни Африки).

Зроблено висновок щодо стандартизації і професіоналізації деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах як тенденції, детермінованої вимогами до професійної поведінки менеджерів, посиленням відповідальності за якість освіти, формуванням освітніх стратегій відповідно до регіональних економічних та соціокультурних умов країни.

У розділі розглянуто особливості реалізації деонтологічної складової програм підготовки менеджерів освіти у країнах Європи: модульності;

партнерської професійної взаємодії (на основі концепції трансформаційного або нерозподіленого лідерства); конвенційності (широка співпраця закладів освіти різних типів); професіоналізації як розвитку професійної самоефективності менеджера освіти; деонтологічної спрямованості (оволодіння деонтологічними цінностями професії, усвідомлення професійної відповідальності); забезпечення індивідуальної освітньої траєкторії здобувача (шляхом розширення переліку дисциплін нормативної та варіативної частин освітньої програми, створення умов для вибору маршруту навчання, тьюторства).

Зроблено висновок щодо посилення тенденцій інтернаціоналізації програм професійної підготовки менеджерів освіти (набувають поширення міжнародні магістерські програми спільних (подвійних) дипломів з освітнього менеджменту: «European Joint Master Program (Educational Management)», «Dirigere, organizzare e gestire Istituzioni scolastiche e formative», «Master of school leadership» тощо).

У розділі проаналізовано основні програми професійної підготовки менеджерів освіти у США, визначено особливості професійних програм, у межах яких забезпечується деонтологічна підготовка, зроблено висновок про тенденцію щодо міждисциплінарного змісту освітніх програм, наскрізності у формуванні їх деонтологічного компоненту (забезпечення деонтологічної складової загальних і професійно орієнтованих дисциплін, безперервної практики набуття досвіду нормативної поведінки згідно з професійними стандартами; варіативність програм, елективність курсів; підготовка випускової роботи як проекту розвитку конкретного закладу освіти).

Основні положення розділу викладено у публікаціях [11; 12; 13; 14; 15; 16].

Список використаних джерел до розділу 3

1. Андрущенко В. П. Організоване суспільство. Проблема організації та суспільної самоорганізації в період радикальних трансформацій в Україні на рубежі століть: досвід соціально-філософського аналізу. Київ, 2005. 498 с.
2. Андрущенко В. П. Стратегія для освіти (за матеріалами звіту відділу філософії та прогнозування розвитку освіти Інституту вищої освіти АПН України, черв. 2006 р.). *Вища освіта України*. 2006. № 3. С. 5–9.
3. Андрущенко В. П. Ціннісний дискурс в освіті. *Вісник Житомирського державного університету*. 2006. № 1. С. 3–10.
4. Аносов І. П. Сучасний освітній простір: антропологічний аспект : монографія. Київ, 2003. 391 с.
5. Байбородова С. В. Підготовка керівників освіти у Великій Британії. URL: <http://ru.osvita.ua/school/manage/general/31205/>. (Дата звернення: 15.01.2018).
6. Бурдіна С. В. Система підготовки магістрів управління освітою у вищих навчальних закладах США : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.06. Луганськ, 2006. 230 с.
7. Вища освіта України і Болонський процес : навч. посібник / за ред. В. Г. Кременя. Тернопіль, 2004. 384 с.
8. Вища освіта України: методологічні та соціально-виховні проблеми модернізації : монографія / за заг. ред. В. П. Андрущенка, М. І. Михальченка, В. Г. Кременя. Київ, 2002. 440 с.
9. Дем'яненко Н. М. Інноваційні трансформації освітнього простору педагогічного університету. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету ім. Т. Г. Шевченка*. 2015. Вип. 130. С. 20–25.
10. Жигірь В. І. Аналіз досвіду підготовки компетентного менеджера освіти у зарубіжних дослідженнях. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету ім. В. Гнатюка. Серія : педагогіка* / гол. ред. Г. Терещук. Тернопіль, 2011. № 3. С. 390–397.

11. Задорожна-Княгницька Л. В. Деонтологічна підготовка менеджерів освіти в університетах: теорія та практика : монографія. Маріуполь, 2017. 372 с.
12. Задорожна-Княгницька Л. В. Деонтологічна складова кваліфікаційних стандартів керівників навчальних закладів у країнах Європейського Союзу. *Science and education a new dimension. Pedagogy and Psychology*. Budapest, 2015. Vol. III (36). Issue 74. P. 23–27.
13. Задорожна-Княгницька Л. В. Деонтологічна складова кваліфікаційних стандартів магістрів з управління освітою у США. *Науковий вісник Миколаївського національного університету ім. В. О. Сухомлинського. Серія : педагогічні науки* : зб. наук. пр. / за ред. А. Л. Ситченка. Миколаїв, 2015. № 3 (50). С. 70–76.
14. Задорожна-Княгницька Л. В. Забезпечення якості професійної підготовки менеджерів освіти: досвід міжнародної співпраці університетів. *Інтерна-ціоналізація як фактор конкурентоспроможності сучасного університету* : зб. матеріалів Міжнар. наук.-практ. конф. Маріуполь, 2017. С. 305–307.
15. Задорожна-Княгницька Л. В. Особистість керівника навчального закладу в європейському освітньому просторі. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету ім. Олександра Довженка. Серія : педагогічні науки*: зб. наук. пр. / відп. ред. О. І. Курок. Глухів, 2015. Вип. 27. С. 43–49.
16. Задорожна-Княгницька Л. В. Сучасні вимоги до керівника навчального закладу: досвід міжнародних досліджень. *Освітній менеджмент: теорія і практика* : зб. наук. пр. / за заг. ред. І. В. Соколової, О. Б. Проценко. Маріуполь, 2015. С. 94–105.
17. Інновації у вищій освіті: проблеми, досвід, перспективи : монографія / за ред. П. Ю. Сауха. Житомир, 2011. 444 с.
18. Камерон К., Куинн Р. Диагностика и изменение организационной культуры. Пер. с англ. под ред. И. В. Андреевой. СПб. 2001. 320 с.
19. Коверзнева И. А. Психология активности и поведения. Минск, 2010.
20. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього

простору. Київ, 2009. 520 с.

21. Кремень В. Г. Філософія управління : підруч. для студ. вищ. навч. закл. Київ, 2007. 360 с.

22. Кремень В. Г., Пазиніч С. М., Пономарьов О. С. Філософія управління. Харків, 2008. 524 с.

23. Крижко В. В., Мамаєва І. О. Аксіологічний потенціал державного управління освітою : навч. посіб. Київ, 2005. 203 с.

24. Кристопчук Т. Є. Тенденції розвитку педагогічної освіти в країнах Європейського Союзу : дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Київ, 2014. 300 с.

25. Кузнєцова І. В. Аксіологічні та праксеологічні засади становлення особистості як суб'єкта культурно-освітньої діяльності : автореф. дис. ... канд. філософ. наук : 09.00.10. Київ, 2008. 20 с.

26. Куркчі Є. К. Практика у системі підготовки магістрів освітнього менеджменту в університетах Німеччини. *Наукові праці ДонНТУ. Серія : педагогіка, психологія і соціологія*. 2013. № 2 (14). С. 182–185.

27. Мачинська Н. І. Педагогічна освіта магістрантів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю: монографія. Львів, 2013. 416 с.

28. Мудра-Рудик Я. А. Трансформація вищої освіти в контексті викликів глобалізації. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. 2010. № 2. С. 205–208.

29. Образование в изменяющемся мире : монография / авт. кол. : А. П. Лиферов, В. А. Мясников, Н. Н. Найденова, И. А. Тагунова. М., 2005. 1006 с.

30. Огнев'юк В. Освіта в системі цінностей сталого людського досвіду : монографія. Київ, 2003. 448 с.

31. Огнев'юк В. О. Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку (світоглядно-методологічний аспект) : дис. ... д-ра філос. наук: 09.00.03. Київ, 2003. 412 с.

32. Психологічний супровід як засіб активізації пізнавальної діяльності учнів : метод. посіб. / Д.Г. Кравченко, О.М. Кокун, Н.М. Панасенко [та ін.] за

ред. С.Д. Максименка. Київ, 2015. 101 с

36. 33. Рекомендації Європарламенту і Ради Європи від 23 квітня 2008 р. щодо за-провадження Європейської рамки кваліфікації впродовж життя. URL: <http://www.ruk-ex.europa.eu/Lexukiser/Lexrisekv.do?uri> (Дата звернення: 15.01.2018).

37. Сбруєва А. А. Тенденції реформування середньої освіти розвинених англomовних країн в контексті глобалізації (90-ті pp. XX – початок XXI ст.): монографія. Суми, 2004. 500 с.

38. Сисоєва С. О. Розвиток освіти в умовах полікультурного глобалізованого світу. *Проблеми полікультурності у неперервній професійній освіті*: наук. вид. / за ред. К. В. Балабанова, С. О. Сисоєвої, І. В. Соколової. Маріуполь, 2001. С. 11–18.

39. Соколова І. В. Теоретичні та методичні основи професійної підготовки майбутнього учителя за двома спеціальностями на філологічних факультетах вищих навчальних закладів : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ., 2008. 609 с.

40. Хоменко В. В. Підготовка майбутніх менеджерів освіти у вищих навчальних закладах Франції : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Донецьк, 2011. 227 с.

41. Alabama Standards for Instructional Leaders. URL: <http://www.pdf-pages.com/d/Alabama-Standards-for-Instructional-Leaders.pdf> (Дата звернення: 15.01.2018).

42. Anglia Ruskin University. Cambridge Campus Faculty of Education. URL: <http://www.anglia.ac.uk/study/postgraduate/education> (Дата звернення: 15.01.2018).

43. Area School Principals' Professional Standards / The Ministry of Education New Zealand. URL: <http://www.minedu.govt.nz/> (Дата звернення: 15.01.2018).

44. Arrêté du 25 avril 2002 relatif au diplôme national de master (JO du 27 avril 2002) NOR : MENS0200982A, Version consolidée au 27 avril 2002 URL: <http://www.mcp.cncp.gouv.fr/grand-public/visualisationFiche?format=fr&fiche=12642> (Дата звернення: 15.01.2018).

45. Australian Qualifications Framework. URL: <https://www.aqf.edu.au/>. (Дата звернення: 15.01.2018).

46. Australian Quality Training Framework (AQTF) : new requirements for trainers. URL: http://www.dest.gov.au/sectors/training_skills/publications_resources/profiles/anta/profile/aqtf_new_requirements_for_trainers.htm. (Дата звернення: 15.01.2018).
47. Becket N., Brookes M. Analysing Quality Audits in Higher Education. URL: http://www.brookes.ac.uk/publications/bejlt/volume1issue2/academic/becket_brookes.html (Дата звернення: 15.01.2018).
48. Bologna Working Group on Qualifications Frameworks. *A Framework for Quali-fications of the European Higher Education Area*. 2005. P. 65. URL: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/050218_QF_EHEA.pdf (Дата звернення: 15.01.2018).
49. Briedis K., Minks K.-H. Generation Praktikum – Mythos oder Massenphänomen? Projektbericht des Hochschul-Informations-System. Hannover, 2007. 215 p.
50. Brown H. Data Sources: Post-baccalaureate Education and Graduate Certificate Programs. *Council of Graduate Schools*. 2005. Dec. P. 1.
51. Bulletin Officiel de l'Education Nationale. №28. du 15 juillet / Mesures pour le collège des années 2000. URL: <http://www.education.gouv.fr/bo/1999/28/default.htm> (Дата звернення: 15.01.2018).
52. Bulletin Officiel de l'Education nationale № 30 du 2.09.1999. Mise en œuvre de la formation initiale des personnels de direction d'établissements d'enseignement ou de formation NOR : MENA9901528N RLR : 810-0 NOTE DE SERVICE №99-117 DU 5-8-1999 MEN DPATE. URL: <http://www.education.gouv.fr/botexte/bo990902/MENA9901528N.htm>. (Дата звернення: 15.01.2018).
53. Bulletin Officiel du ministère de l'Education Nationale et du ministère de la Recherche, Spécial № 14 du 09 novembre : Programme national de pilotage. URL: <http://www.education.gouv.fr/bo/2000/special14/default.htm> (Дата звернення: 15.01.2018).
54. California Professional Standards for Educational Leaders. URL: www.wested.org/online_pubs/cpsel_standards.pdf (Дата звернення: 15.01.2018).

55. Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Center für Lebenslanges Lernen (C3L): Berufsbegleitender Masterstudiengang Bildungs-und Wissenschaftsmanagement (MBA). Module und Zertifikatsprogramme Kurzbeschreibungen. URL: http://www.mba.uni-oldenburg.de/downloads/veranstaltungen/bildungsmanagement__modulkatalog-komplett.pdf. (Дата звернення: 15.01.2018).
56. Certificate in School Leadership. Guidelines to Qualification. URL: www.edu.gov.mb.ca/certification (Дата звернення: 15.01.2018).
57. Charte de la formation des personnels de direction. URL: www.jpobin.com/pdf7/1992chartecondorcet.pdf (Дата звернення: 15.01.2018).
58. Cheney G., Davis J., Garrett K. A New Approach to Principal Preparation. Innovative Programs Share Their Practices and Lessons Learned. *Rainwater Leadership Alliance*. Rainwater Charitable Foundation, 2012. P. 204.
59. Common Core of Leading: Connecticut School Leadership Standards. Performance Expectations, Elements and Indicators. URL: <http://www.sde.ct.gov/sde/cwp/view.asp?a=2641&Q=333900> (Дата звернення: 15.01.2018).
60. Contract between Independent School District 622 and North St.Paul Maplewood. Oakdale. 1997.
61. Contract between Special School District № 1 and the Minneapolis Principals' Forum. Minneapolis, 1997. 111 p.
62. Décret no 2001-1174 du 11 décembre 2001 portant statut particulier du corps des personnels de direction d'établissement d'enseignement ou de formation relevant du ministre de l'éducation nationale. NOR: MENF0102414D. URL: <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=LEGITEXT000005631808&dateTexte=20101128> (Дата звернення: 15.01.2018).
63. Décret no 2002-480 du 8 avril 2002 modifiant le décret no 99-747 du 30 août 1999 relatif à la création du grade de maitre et le décret no 2001-295 du 4 avril 2001 portant création de la commission d'évaluation des formations et diplômes de gestion (JO du 10 avril 2002) NOR: MENS0200435D. URL: <http://admi.net/jo/textes/ld.html>. (Дата звернення: 15.01.2018).
64. Décret 2002-481 du 8 avril 2002 relatif aux grades et titres universitaires et

diplômes nationaux (JO du 10 avril 2002) NOR: MENS0200156D. URL: <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=LEGITEXT000005632593&dateTexte=20110104> (Дата звернення: 15.01.2018).

65. Décret 2002-482 du 8 avril 2002 relatif à la construction de l'espace européen d'enseignement supérieur dans le système d'enseignement supérieur français (JO du 10 avril 2002) NOR: MENS0200157D. URL: <http://admi.net/jo/textes/ld.html> . (Дата звернення: 15.01.2018).

66. Décret no 2002-604 du 25 avril 2002 modifiant le décret no 99-747 du 30 août 1999 relatif à la création du grade de master (JO du 27 avril 2002) NOR : MENS0200980D. URL: <http://admi.net/jo/textes/ld.html> (Дата звернення: 15.01.2018).

67. Draft 2014 ISLLC Standards for School Leaders. *Southern Regional Education Board*. URL: http://www.sreb.org/page/1869/draft_2014_isllc_standards_for_school_leaders (Дата звернення: 15.01.2018).

68. ISCED Fields of Education and Training 2013. *Manual to accompany the International Standard Classification of Education*. 2011. URL: <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/isced-fields-of-education-training-2013.pdf> (Дата звернення: 15.01.2018).

69. Eaton M. Searching for the «New» University: Changing Faculty Roles. *Project on the Future of Higher Education*. Western, 2002. № 2. P. 4.

70. Ed.S. in Educational Administration. Leaders in Education Education Master Degree. Saint Mary`s University of Minnesota. URL: <http://www.smumn.edu/academics/graduate/education/programs/ed.s.-in-educational-administration> (Дата звернення: 15.01.2018).

71. Edelfeld R. Staff Development for School Improvement. London, 2003. 296 p.

72. International Standard Classification of Education (ISCED 2011). URL: <http://www.uis.unesco.org/education/documents/isced-2011-en.pdf> (Дата звернення: 15.01.2018).

73. International Successful School Principals Project (ISSPP): Multi-

Perspective Research on School Principals. URL: https://www.uv.uio.no/ils/english/research/projects/isspp/isspp-brochure-27_jul_final_amended.pdf (Дата звернення: 26.07.2017).

74. Estratto di Bando di Ammissione Master di I e II livello corsi di Aggiornamento, Perfezionamento e Formazione Professionale. URL: www.unite.it (Дата звернення: 15.01.2018).

75. European Master of Educational Management. URL: http://gsm.iunworld.com/European_Master_of_Educational_Manag.1793.0.html. (Дата звернення: 15.01.2018).

76. Florida Principal Leadership Standards. URL: <http://www.fldoe.org/teaching/professional-dev/the-fl-principal-leadership-standards> (Дата звернення: 15.01.2018).

77. Franklin Pierce College. Division of Graduate and Professional Studies. Master in Education 2005. New Hampshire, 2005. 28 p.

78. Gateways for Education and Education Leaders Stanford. *Graduate School of Education*. URL: <https://ed.stanford.edu/educators> (Дата звернення: 15.01.2018).

79. Graduate Programs for School Leaders: The programs in Educational Leadership at Rider University. URL: <http://www.rider.edu/academics/colleges-schools/college-liberal-arts-education-science/school-education/graduate-programs/>. (Дата звернення: 15.01.2018).

80. Guide pour une pratique de qualité à l'intention de la direction d'école: pour encourager le leadership scolaire en Alberta. URL: <http://education.alberta.ca/admin/resources.aspx>. (Дата звернення: 15.01.2018).

81. Halliger P. Heck R. Collaborative leadership and school improvement: understanding the impact on school capacity and student learning. *School leadership and management*. 2010. P. 95–100.

82. Hanft A., Zentner T. Bildungs einrichtungen professionell management – Ein berufsbegleitendes MBA-Programm «Bildungsmanagement» an der Universität Oldenburg. 2005. Sept. S. 1–16.

83. Hoidn S., Müller U. Evaluation des Masters Studiengangs Bildungs

management. Interner Arbeitsbericht. Ludwigsburg, 2008. 256 s.

84. Hosmer L. T. Trust: The connecting link between organizational theory and philosophical ethics. *Academy of Management Review*. 1995. № 20. P. 379–403.

85. Huber S. G. Zwölf Thesen zur guten Schulleitung. *Schul Trends*. 2012. № 1.

86. ISLLC: Standards for School Leaders. *Ohio Center for Essential School Reform*. URL: http://www.ohiooces.org/documents/other_documents/isslc.pdf (Дата звернення: 15.01.2018).

87. Improving School Leadership Draft Comparative Report. URL: www.oecd.org/edu/schoolleadership (Дата звернення: 15.01.2018).

88. Iowa Standards for School Leaders. URL: <http://www.sai-iowa.org/iowa-standards.cfm>. (Дата звернення: 15.01.2018).

89. King's Collge London, Education Management. URL: <http://www.kcl.ac.uk/prospectus/graduate/education-management/print> (Дата звернення: 15.01.2018).

90. Krummenauer A., Müller U. Master-Studiengang Bildungsmanagement. Ergebnisse der Abschlussbefragung Kurs I, unveröffentlichte Fassung der Pädagogischen Hochschule. Ludwigsburg, 2005. 197 s.

91. Leadership for School Improvement : Student Handbook : Master's Degree Program with a Specialization in Educational Leadership, Academic Year 2013–2014. Washington, 2014. 18 p.

92. Leadership Standards for Principals and Vice-Principals in British Columbia. Developed by the BCPVPA Standards Committee – 2013. URL: <http://www.bcpvpa.bc.ca/downloads/pdf/BCPVPAStandards0913.pdf> (Дата звернення: 15.01.2018).

93. Learning Standards, Teaching Standards and Standards for School Principals: A Comparative Study, OECD (2013). Education Working Papers, No. 99, OECD Publishing. URL: <http://dx.doi.org/10.1787/5k3tsjqtp90v-en> (Дата звернення: 15.01.2018).

94. Leithwood K., Riehl C. What we know about successful school leadership. Nottingham, 2003.

95. Levine A. Educating School Leaders. The Education Schools Project 2005. URL: <http://www.edschools.org/pdf/Final313.pdf>. (Дата звернення: 15.01.2018).

96. Loi quinquennale №93-1313 du 20 décembre 1993 relative au travail, à l'emploi et à la formation professionnelle, NOR: TEFX9300125L. URL: <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=LEGITEXT000006069> 144 &dateTexte=20101218. (Дата звернення: 15.01.2018).

97. MA in Educational Leadership and Management. *University of Warwick*. URL: <http://www.findamasters.com /search/masters-degree.aspx?course= 2761> (Дата звернення: 15.01.2018).

98. Maastricht school of management. URL: <http://www.msm.nl/>. (Дата звернення: 15.01.2018).

99. Martin Luther University Halle-Wittenberg. URL: <http://www.uni-halle.de/universitaet/> (Дата звернення: 15.01.2018).

100. Management delle Istituzioni Scolastiche e Formative – MIP. URL: <http://www.universita.it/master/management-delle-istituzioni-scolastiche-e-formative-mip/> (Дата звернення: 15.01.2018).

101. Manchester School of Educational Leadership and School Improvement. URL: http://www.postgrad.com/University_of_Manchester_School_of_Education_Educational_Leadership_and_School_Improvement/course/157505/#sthash.qdMJK4bydruf (Дата звернення: 15.01.2018).

102. Master Annuali di II livello. Dirigere, organizzare e gestire le Istituzioni scolastiche e formative. *Formazione docenti diplomi di perfezionamento e master universitari*. URL: <http://www.formazione docenti.it/corsi-formazione/master-di-ii-livello-per-dirigenti-scolastici-in-dirigere-organizzare-e-gestire-le-istituzioni-scolastiche-e-formative-se-conda-edizione/> (Дата звернення: 15.01.2018).

103. Masters Degree Programs in Secondary education. *University of Wisconsin-Madison*. URL: <http://ci.education.wisc.edu/ci/academics/degree-options-certification-programs/wisconsin-masters-in-teaching> (Дата звернення: 15.01.2018).

104. Master of Educational Management. URL: <http://www.nso-onderwijsmanagement.nl/master-in-modulen> (Дата звернення: 15.01.2018).

105. Master in Educational Leadership and Policy Studies. *The University of Texas at San Antonio*. URL: <http://www.utsa.edu/gcat/chapter6/coehd/elpsdept.html>

(Дата звернення: 15.01.2018).

106. Master's in Educational Leadership, Management and Emerging Technologies (EN). URL: <http://www.gmuonline.org/master-in-educational-leadership-management-and-emerging-technologies> (Дата звернення: 15.01.2018).

107. Master of Science in Education in Educational Leadership. *Arkansas State University*. URL: <http://degree.astate.edu/Programs/202/mse-educational-leadership> (Дата звернення: 15.01.2018).

108. Master Universitario Nazionale per la Dirigenza degli Istituti Scolastici (Mundis) – Università per stranieri di Siena. URL: <http://www.universita.it/master/master-universitario-nazionale-per-la-dirigenza-degli-istituti-scolastici-mundis-universita-per-stranieri-di-siena/>. (Дата звернення: 15.01.2018).

109. Master Universitario Nazionale per la Dirigenza degli Istituti Scolastici (MUNDIS). URL: <http://www.scuolaiad.it/offerta-didattica/master/item/mundis> (Дата звернення: 15.01.2018).

110. Master Universitario Nazionale per la Dirigenza degli Istituti Scolastici. URL: <http://www.fondazionecri.it/Mundis/Pagine/Il%20Master/default.aspx> (Дата звернення: 15.01.2018).

111. Mesures pour le collège des années 2000, Bulletin Officiel de l'Education Nationale №28 du 15 juillet 1999. URL: <http://www.education.gouv.fr/bo/1999/28/default.htm> (Дата звернення: 15.01.2018).

112. Mulford W., Silins H., Leithwood K. A. *Educational Leadership for Organisational Learning and Improved Student Outcomes*. OISE, Univ. of Toronto. 2004

113. Müller U. *Berufsbegleitende Qualifikation für Führungsaufgaben im Bildungsbereich: Das Projekt Master-Studiengang Bildungsmanagement an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg. Grundlagen der Weiterbildung. Praxishilfen*. 2006. S. 1–14.

114. National College for School Leadership (NCSL). URL: <http://www.ncsl.org.uk/programmes-index.htm>. (Дата звернення: 15.01.2018).

115. National Professional Standard for Teachers. Australian Institute for

Teaching and School Leadership. AITLS. 2011. URL: <http://aitls.edu.au> (Дата звернення: 15.01.2018).

116. National Professional Standard For School Principals. The Federal Democratic Republic Of Ethiopia. URL: <http://www.moe.gov.et/English/Resources/Documents/Shortstandardeng.pdf>. (Дата звернення: 15.01.2018).

117. National Professional Standards for Teachers and School Leaders. *State of Qatar Supreme Education Council Education Institute*. URL: <http://www.sec.gov.qa/En/Pages/Home.aspx> (Дата звернення: 15.01.2018).

118. National University of Ireland, Maynooth. URL: <http://www.nuim.ie>. (Дата звернення: 15.01.2018).

119. Nicholas H. Fosket. *Leading and Managing Education: International Dimensions* (Centre for Educational Leadership & Management). URL: <http://www.leadered.com> (Дата звернення: 15.01.2018).

120. Netherlands School for Educational Management Information on the programme for educational management. GM Amsterdam: NSO, designs and patents act. URL: [http://nso.Educ.uva.nl\(20\)](http://nso.Educ.uva.nl(20)). (Дата звернення: 15.01.2018).

121. North Western University. Program Objectives. URL: <http://www.sesp.northwestern.edu/higher/curriculum/> (Дата звернення: 15.01.2018).

122. New Jersey Professional Standards for Teachers and School Leaders. *New Jersey Department of Education*. URL: <http://www.rowan.edu/colleges/education/programs/teachered/undergraduate/documents/standards.pdf> (Дата звернення: 15.01.2018).

123. North Carolina Standards for School Executives. *Educator Effectiveness Division*. URL: www.ncpublicschools.org/educatoreffectiveness

124. Oregon Educational Leadership / Administrator Standards. 2009. URL: http://www.ccsso.org/Documents/2008/Performance_Indicators_2008.pdf (Дата звернення: 15.01.2018).

125. Personnels de direction. Cahier des charges de la formation des personnels de direction, NOR: MEND0701245X RLR : 810-0 NOTE DU 5-6-2007. MEN DE B1. URL: <http://www.education.gouv.fr/bo/2007/23/MEND0701245X.htm> (Дата

звернення: 15.01.2018).

126. Performance standards and indicators for education leaders. ISLLC-Based Models. URL: http://www.ode.state.or.us/opportunities/grants/nclb/title_ii/a_teacherquality_isllcperformancestandards-limitedprintedition.pdf (Дата звернення: 15.01.2018).

127. Principal Quality Practice Guideline Promoting Successful School Leadership in Alberta. URL: <http://education.alberta.ca/admin/resources.aspx> (Дата звернення: 15.01.2018).

128. Programme Study Plan Master Programme in Educational Leadership and School Development. URL: <http://www.kau.se/en/education/programmes/SAUTB> (Дата звернення: 15.01.2018).

129. Professional Program of Study – Arkansas Building-Level / Principal. *Arkansas State University*. URL: <http://degree.astate.edu/Programs/232/arkansas-building-level>. (Дата звернення: 15.01.2018).

130. Professional Standards for School Leadership – VVOB Rwanda. URL: <http://vvobrwanada.org/sites/default/files/Professional%20Standards%20for%20Effective%20School%20Leadership.pdf>. (Дата звернення: 15.01.2018).

131. Professional Qualifications For Principals. Abu Dhabi Education Council. URL: http://www.unrwa.org/sites/default/files/adec_professional_standarda_for_principals.pdf (Дата звернення: 15.01.2018).

132. Protocole d'accord relatif aux personnels de direction : protocole du 16 novembre 2000. *Le référentiel est annexé au protocole. BO spécial n 1. 2002. NOR : MENA0102375X*. URL: <http://www.education.gouv.fr/bo/2002/special1/default.htm>. (Дата звернення: 15.01.2018).

133. Qualifications requirements for principals/school leaders. *International survey on educational leadership. A survey on school leader's work and continuing education*. URL: http://www.oph.fi/download/143319_International_survey_on_educational_leadership.PDF (Дата звернення: 15.01.2018).

134. Revised Tennessee Instructional Leadership Standards. *Tennessee State Board of Education*. 2013. URL: <http://www.tn.gov/> (Дата звернення: 15.01.2018).

135. Riegert A. Blended Learning im Führungsverhaltenstraining. Unterstützung von Lernerfolg und Lerntransfer durch computergestütztes, kooperatives Lernen. München, 2006. 165 с.

136. Robinson V. The impact of leadership on student outcomes: making sense of the evidence. *The Leadership Challenge: Improving Learning in Schools*. 2007. URL: https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1006&context=research_conference_2007 (Дата звернення: 15.01.2018).

137. *Successful School Principals: international perspectives* / Eds. : K. Leithwood, C. Day. Toronto, 2007. P. 337–355.

138. *School Administration and Supervision. Indiana State Univ.* URL: <http://www.indstate.edu/academics/graduate/masters/school-administration>. (Дата звернення: 15.01.2018).

139. Shenton G. Designation of Master's Degree Titles In Management Education in Europe. *Forum EFMD*. 2000. № 3. P. 20–23.

140. South Carolina State University. URL: www.scsu.edu. (Дата звернення: 15.01.2018).

141. *Standards Framework for Teachers and School Leaders*. / Ed. by M. Gallie, J. Keevy. URL: <http://www.saqa.org.za/docs/papers/2014/Standards Framework.pdf>. (Дата звернення: 15.01.2018).

142. *Standards for the Principal Certificate. Texas Administrative Code*. URL: <http://www.utminers.utep.edu/TAC%20Standards%20for%20the%20Principal%20Cer> (Дата звернення: 15.01.2018).

143. Statut particulier du corps des personnels de direction d'établissement d'enseignement ou de formation relevant du ministre de l'éducation nationale d. №2001-1174 du 11-12-2001. Jo du 12-12-2001 NOR : MENF0102414D RLR: 810-1 MEN-DAF-ECO-INT-FPP. URL: <http://www.education.gouv.fr/botexte/sp1020103/MENF0102414D.htm>. (Дата звернення: 15.01.2018).

144. *The Bologna Process 2020 – The European Higher Education Area in the New Decade. Communiqué (Leuven and Louvain-la-Neuve, 28-29 Apr., 2009)*. URL: <http://www.eu-edu.org/ua/news/info/223>. (Дата звернення: 15.01.2018).

145. The Carnegie Classification of Institutions of Higher Education, 2000. /Ed. by A. C. McCormick, M. Park. *The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching*. 2001. URL: <http://www.carnegiefoundation.org/classification>. (Дата звернення: 15.01.2018).

146. The Education Leadership Program at Teachers College, Columbia University. URL: <http://www.tc.columbia.edu/O%26L/ed-leadership/> (Дата звернення: 15.01.2018).

147. The European Qualification Framework for Lifelong Learning. (EQF). URL: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture (Дата звернення: 15.01.2018).

148. The International Successful School Principal Project (ISSPP): success sustained? *Journal of Educational Administration*. 2001. № 47 (6). P. 76–78.

149. The Making of Leadership in Education. A European Qualification Network for Effective School Leadership. European Commission. URL: www.leadership-in-education.eu. (Дата звернення: 15.01.2018).

150. The programs in Educational Administration at the Lynch School of Boston College. URL: <http://www.bc.edu/schools/lsoe/about/departments/eahe.html>. (Дата звернення: 15.01.2018).

151. The programs in Educational Administration at the University of Washington. URL: <http://depts.washington.edu/coe/programs/>. (Дата звернення: 15.01.2018).

152. The programs in Educational Administration at the University of Harvard. URL: <http://www.gse.harvard.edu/academics/masters/epm/curriculum/index.php> (Дата звернення: 15.01.2018).

153. The program in Student Affairs Administration at the University of Georgia. URL: http://www.uga.edu/gradschool/programs/studaff_admin1.html. (Дата звернення: 15.01.2018).

154. The role of school leadership in the improvement of learning : Country Reports and Case Studies of a Central European Project. URL: <http://depts.washington.edu/ctpmail/research/flyers/Study1Flyer.pdf>. (Дата звернення: 15.01.2018).

155. The South African Standard for Principals. National Professional Teachers Organization of South Africa Gauteng Branch. URL: <http://www.naptosagp.org.za/index.php/bulletin-bored/133-the-south-african-standard-for-principalship>. (Дата звернення: 15.01.2018).

156. The Standards for Leadership and Management: supporting leadership and management development. *General Teaching Council for Scotland*. URL: <http://www.gtcs.org.uk/web/FILES/the-standards/standards-for-leadership-and-management-1212.pdf>. (Дата звернення: 15.01.2018).

157. The University of Nottingham. URL: <http://www.nottingham.ac.uk/> (Дата звернення: 15.01.2018).

158. The University of Strathclyde School of Education Management and Leadership in Education. URL: http://www.postgrad.com/University_of_Strathclyde_School_of_Education_Management_and_Leadership_in_Education/course/161953/#sthash.h3cpFANA.dpuf. (Дата звернення: 15.01.2018).

159. Training and development agency for schools. URL: <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk>. (Дата звернення: 15.01.2018).

160. Tuning Educational Structures in Europe. *EC: Educational and Culture. Socrates-Tempus*. 2006. URL: http://www.eua.be/eua/en/projects_ects.jsp (Дата звернення: 15.01.2018).

161. Universität zu Köln. URL: <http://www.portal.uni-koeln.de/universitaet.html> (Дата звернення: 15.01.2018).

162. University Research in Transition. Paris, 2009. 103 p.

163. Utbildningsplan för Magisterprogram i utbildningsledning. Master's Programme in Educational Leadership. URL: <http://sisu.it.su.se/search/info/SMIUM/en> (Дата звернення: 15.01.2018).

164. Woelfel K. Learner-Centered Case Studies: Defining Reality in Educational Leadership Programs. *Journal of Principal Preparation and Development*. 2002 / 2003. Vol. 4. P. 13–17.

165. Αργυροπούλου Ε., Συμεωνίδης Α. Η ανάδειξη των προσόντων του αποτελεσματικού Διευθυντή Σχολικής Μονάδας μέσα από τις διαδικασίες επιλογής. Μια

εμπειρική μελέτη περίπτωσης. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*. 2017. 6(1). P. 53-72.

166. Θεοφιλίδης Χρ., Στυλιανίδης Μ. Φιλοσοφία και πρακτική της διοίκησης δημοτικού σχολείου στην Κύπρο. *Λευκωσία: Έκδοση των συγγραφέων*. (2000).

167. Πανεπιστήμιο Λευκωσίας & Αγγελίδης Παναγιώτης Πανεπιστήμιο Λευκωσίας
Ο επιτυχημένος σχολικός ηγέτης: Μια μελέτη περίπτωσης Αριστοτέλους Φλώρα. URL:
http://www.pek.org.cy/Proceedings_2008/pdf/g2.pdf (Дата звернення: 10.03.2018).

РОЗДІЛ 4

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПОБУДОВИ СИСТЕМИ ДЕОНТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТИ В УНІВЕРСИТЕТАХ

У розділі обґрунтовано структуру деонтологічної компетентності менеджерів освіти; подано концепцію деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах; теоретично обґрунтовано систему деонтологічної підготовки менеджерів освіти; визначено критерії сформованості деонтологічної компетентності менеджерів освіти.

4.1. Обґрунтування структури деонтологічної компетентності менеджерів освіти

Одним із завдань нашого дослідження є розробка і теоретичне обґрунтування структури деонтологічної компетентності менеджера освіти, що розуміється в дослідженні як динамічна комбінація деонтологічних знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, мотивів і деонтологічних цінностей, що визначає здатність особи здійснювати належну професійну поведінку й виконувати професійний обов'язок.

В обґрунтуванні структурних компонентів деонтологічної компетентності менеджерів освіти ми брали до уваги:

– зміст посадових обов'язків та професійних функцій керівника закладу освіти, відображених у державних документах, що слугує нормативною основою належного виконання керівником професійного обов'язку;

– зміст вимог до особистості керівника закладу освіти, обґрунтований вітчизняними і зарубіжними дослідниками, що дозволяє визначити конструкт нормативної поведінки керівника;

– висновки науковців щодо структури професійної компетентності менеджера освіти, що дає можливість визначити загальний напрям структурування ключової компетентності менеджера освіти як основи його

професіоналізму;

– висновки науковців щодо структури деонтологічної компетентності майбутніх фахівців деонтологічно актуальних сфер професійної діяльності (лікарів, педагогів, юристів, соціальних працівників), що дає можливість визначити компоненти компетентності в контекстуальному полі результативності деонтологічної підготовки.

Зміст посадових обов'язків та професійних функцій керівника закладу освіти відображено у низці документів, що складають нормативно-правову базу діяльності закладу освіти:

– Закони України: «Про загальну середню освіту» (1999, зі змінами 2017) [145], «Про інноваційну діяльність» (2002) [158], «Про доступ до публічної інформації» (2012) [144], «Про освіту» (2017) [261] та ін.;

– Постанови Кабінету Міністрів України: «Про затвердження Інструкції з обліку дітей і підлітків шкільного віку» (2000) [124], «Про затвердження переліку посад педагогічних та науково-педагогічних працівників» (2000) [151], «Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти» (2004) [146], «Про невідкладні заходи щодо запровадження зовнішнього незалежного оцінювання та моніторингу якості освіти» (2005) [160], «Про затвердження Ліцензійних умов провадження освітньої діяльності закладів освіти» (2015) [149] та ін.;

– Накази МОН України «Про затвердження Положення про піклувальну раду загальноосвітнього навчального закладу» (2001) [153], «Про затвердження Порядку державної атестації загальноосвітніх, дошкільних та позашкільних навчальних закладів» (2001) [154], «Про затвердження Примірного статуту загальноосвітнього навчального закладу» (2002) [156], «Про затвердження Примірного положення про батьківські комітети (ради) загальноосвітнього навчального закладу» (2004) [155], «Про затвердження Орієнтовних критеріїв оцінювання діяльності загальноосвітніх навчальних закладів» (2005) [150], «Про затвердження Основних орієнтирів виховання учнів 1-11 класів загальноосвітніх навчальних закладів» (2011) [162], «Про затвердження

Типового положення про атестацію педагогічних працівників» (2011, 2013) [157] та ін.

Аналіз зазначених вище документів дозволив розкрити полікомпонентність змісту професійної відповідальності менеджера освіти, що обумовлює його нормативну поведінку:

– юридичної (вчинення дій у відповідності до державних законодавчих актів, виконання інструкцій, положень, правил, що регламентують діяльність керівника та закладу освіти в цілому);

– громадянської (сприяння розвитку демократичного громадянського суспільства, учнівського, батьківського, педагогічного колективу, забезпечення умов для громадянського і патріотичного виховання учнівської молоді);

– моральної (слідування нормам управлінської моралі та етики, формування і зміцнення моральних та етичних цінностей, розуміння й усвідомлення прав, потреб та інтересів учнів, їхніх батьків, педагогів, створення морально здорової атмосфери в закладі освіти);

– інформаційної (надання повної та об'єктивної інформації щодо діяльності закладу освіти і власної діяльності);

– фінансово-економічної (цільове використання фінансових, матеріальних, кадрових ресурсів закладу освіти, забезпечення адекватної фінансово-економічної мотивації працівників до професійної діяльності);

– управлінської (виконання управлінських функцій, удосконалення змісту і засобів управлінської діяльності, використання найбільш ефективних стратегій управління закладом освіти).

У межах поля професійної відповідальності менеджера освіти набуває конкретизації зміст складових його деонтологічної компетентності, оскільки реалізація зазначених вище форм відповідальності пов'язана з особистісним сенсом для менеджера освіти нормативної управлінської поведінки і передбачає сформованість морально-правових норм, ціннісних орієнтацій, деонтологічних та загальнопрофесійних знань, умінь, особистісного ставлення до управлінської діяльності. Одночасно проблема відповідальності керівника закладу освіти

обумовлює обґрунтування деонтологічний конструкт управлінської поведінки, що являє собою багатоаспектне поняття і має широкий спектр використання.

Зауважимо, що проблему управлінської поведінки науковці розглядають у контексті персоналізації управлінської діяльності і відповідальності менеджера освіти. Ми повністю погоджуємося з М. В. Савчиним щодо обґрунтування значення відповідального поведіння менеджера освіти у професійній діяльності. Науковець побудував структурно-функціональну схему відповідального поведіння, до складу якої входять такі блоки: конкретизовані в предметі суспільні й індивідуальні необхідності, інстанції та суб'єкти відповідного поведіння [165].

О. О. Демідас акцентує увагу на сутності поняття «відповідальна поведінка», пов'язуючи його з діями на основі власної позиції, згідно логіки подій, з усвідомленням наслідків дій та можливості їх попередження. Дослідниця стверджує, що соціальна відповідальність управлінського корпусу є ланкою, що з'єднує між собою такі елементи, як вибір дій, самі дії та їх результати, і зауважує: коли йдеться про соціальну відповідальність, пріоритет в управлінській діяльності повинен надаватися соціально-значущим інтересам суспільства перед груповими, класовими, особистими. Саме це надає можливість досягти консенсусу, забезпечити соціальну стабільність суспільства, його усталений розвиток, оскільки соціальна відповідальність управлінського корпусу повинна складатися, як правило, у відповідь на певні очікування суспільства. Отже, соціально відповідальна поведінка є важливим показником суспільної зрілості управлінців [48, с. 132].

За висновками науковців [13; 19; 25; 34; 78; 80; 82; 121; 165 та ін.] успішна самореалізація фахівця в управлінській діяльності безпосередньо залежить від відповідальної поведінки. Зокрема, С. А. Калашнікова стверджує, що власний приклад лідера виступає одним із головних і потужних інструментів сучасного управління, де саме «людська особистість», особистість лідера є основним фактором впливу [78, с. 42].

Контекстний аналіз наукових праць (Л. В. Васильченко [25–26],

Л. І. Даниленко [46], Л. М. Карамушка [81–82], Р. Л. Кричевський [100], Л. А. Онищук [130], Н. М. Островерхова [133], Є. І. Ходаківський [186], В. М. Шепель [193] та ін.), в яких розкриваються сучасні вимоги до особистості менеджера освіти та його професійної діяльності, дав можливість визначити сутнісні характеристики конструкту нормативної поведінки менеджера освіти, а саме:

– інтуїтивність (незалежність від соціальних потреб керівника закладу освіти, що передбачає наявність у нього стійкої позитивної мотивації до належної професійної поведінки, сформованість цінностей-сенси та цінностей-норм);

– логічність (опора на глибокий аналіз управлінської ситуації на основі деонтологічних знань);

– модальність (відповідність правовим і моральним нормам, що забезпечують належне виконання професійного обов'язку та нормативну управлінську поведінку).

Зазначені характеристики нормативної поведінки менеджера освіти є значущими для обґрунтування складових його деонтологічної компетентності, оскільки відображають деонтологічний аспект управлінської діяльності.

Для визначення структурних компонентів деонтологічної компетентності менеджерів освіти було проаналізовано і різні підходи до структурування професійної компетентності менеджера освіти. Такий аналіз дав можливість визначити місце деонтологічної компетентності в структурі ключових компетентностей менеджера освіти, що у своїй сукупності утворює його професіоналізм.

Результати зазначеного аналізу представлено в таблиці додатку В.

Розглядаючи зазначену дефініцію, науковці виділяють такі її компоненти:

– мотиваційний, когнітивний, поведінковий, ціннісно-смісловий, емоційно-регуляційний (В. Є. Берека) [12];

– мотиваційний, когнітивний, операційний, особистісний, рефлексивний (І. В. Гришина) [39];

– особистісні якості, педагогічна підготовка, спеціальна підготовка, педагогічна культура, організаційна культура (В. К. Мельник) [121];

– методологічний, нормативний, змістовий, управлінський, педагогічний, психологічний, соціально-правовий, фінансово-економічний (О. В. Сорока) [177];

– загальнолюдський, загальнонауковий, загальнопрофесійний, професійний, управлінсько-функціональний, особистісний (І.В. Свистун) [158];

– базовий (загальнокультурний, громадянський, інформаційно-комунікативний, соціально-психологічний) та функціонально-посадовий (адміністративно-управлінський, нормативно-правовий, дослідницький, підприємницький, презентаційний) (В. В. Зелюк) [73];

– управлінський, економічний, науковий, педагогічний, правовий (В. А. Кривоносова) [98];

– когнітивний, діяльнісний, ціннісно-рефлексивний, емоційно-вольовий (М. С. Головань) [36].

Як бачимо, науковці по-різному визначають структуру і змістову наповненість компонентів професійної компетентності менеджерів освіти. Проте, незважаючи на різноманітність поглядів щодо обґрунтування структури професійної компетентності, існує і певна єдність у її розумінні: структура професійної компетентності є полікомпонентною; обґрунтовані компоненти професійної компетентності базуються на комплексі професійних функцій, що їх виконує керівник закладу освіти; структура професійної компетентності менеджера освіти відображає мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний, особистісний аспекти професійної діяльності менеджера освіти.

Для нашого дослідження є значущими висновки вітчизняних та зарубіжних науковців щодо обґрунтування структури деонтологічної компетентності майбутніх фахівців, що розкривають специфіку деонтологічного аспекту їх професійної підготовки. Аналіз актуальних досліджень [9; 24; 87; 92; 140; 183; 187] показав, що в обґрунтуванні компонентів деонтологічної компетентності наявна єдність поглядів з незначними розбіжностями у формулюванні назви деяких складових, що проілюстровано в таблиці 4.1.

Компоненти деонтологічної компетентності майбутніх фахівців

(авторське напрацювання)

Науковець, джерело	Компоненти деонтологічної компетентності
В. Ю. Артемов (деонтологічна компетентність фахівців із організації захисту інформації з обмеженим доступом) [9]	Мотиваційний, креативний, когнітивний, рефлексивний.
М. П. Васильєва (деонтологічна компетентність майбутніх педагогів) [24]	Мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційно-діяльнісний, емоційно-вольовий.
Л. Л. Хоружа (етична компетентність майбутніх педагогів) [187, с. 108]	Змістовий (когнітивний), особистісний, операційно-процесуальний.
Г. М. Кертаєва (деонтологічна компетентність майбутніх педагогів) [87, с. 88]	Емоційно-вольовий, змістово-операційний, мотиваційний.
О. В. Коробова (деонтологічна компетентність фахівців з вищою освітою) [92, с. 73]	Особистісний, професійний, рефлексивний.
Г. П. Полякова (деонтологічна компетентність викладачів закладів вищої освіти) [140, с. 198]	Когнітивний, технологічний, аксіологічний.
І. П. Слюсарєва (деонтологічна компетентність майбутніх медичних працівників) [175, с. 8]	Мотиваційно-особистісний, креативно-смысловий, когнітивно-деонтологічний, рефлексивний.
І. А. Філатова (деонтологічна компетентність майбутніх соціальних педагогів) [183, с. 125]	Професійний (когнітивний), особистісний (мотиваційний та рефлексивний).

Отже, в якості компонентів деонтологічної компетентності майбутніх фахівців більшістю зазначені вище науковців визначено мотиваційний (мотиваційно-ціннісний, мотиваційно-особистісний), когнітивний (когнітивно-деонтологічний, професійний), технологічний (операційно-діяльнісний). Зазначимо, що особистісний компонент у структурі деонтологічної компетентності виділено лише окремими науковцями. Зазначений факт пояснюється специфікою змісту самої деонтологічної компетентності, що є оцінною характеристикою особи (С. О. Сисоєва) [172, с. 8], в межах якої особистісний аспект компетентності (динамічні риси особистості, психічні властивості, емоційно-вольова сфера, здатність до рефлексії та емпатії тощо) виявляються у кожному з компонентів компетентності.

Таким чином, на основі аналізу змісту професійної відповідальності керівника закладу освіти, відображеної в чинній державній нормативній базі з питань управління закладами освіти та спираючись на результати досліджень

вітчизняних та зарубіжних науковців, нами визначено такі компоненти деонтологічної компетентності менеджерів освіти:

– мотиваційно-ціннісний, що свідчить про наявність професійної спрямованості на здійснення нормативної поведінки, стійку позитивну мотивацію менеджера освіти як носія професійно-моральних цінностей, сформованість цінностей-сентиментів та цінностей-норм, що обумовлюють нормативну поведінку менеджера освіти і належне виконання ним професійного обов'язку, сформованість громадянської позиції як внутрішнього переконання діяти у відповідності до суспільних очікувань, прагнення до здобуття авторитету моральними засобами, позитивна мотивація щодо оволодіння комплексом деонтологічних знань та вироблення необхідних практичних навичок нормативної поведінки;

– когнітивний, змістом якого є система деонтологічних знань, рівень засвоєння яких є достатнім для здійснення нормативної поведінки (знання сутності управлінської деонтології, її категоріального апарату, принципів, специфіки формування норм управлінської поведінки, нормативно-правових та інших документів деонтологічного характеру, що регламентують поведінку менеджера освіти, її особливості в різних ситуаціях управлінської взаємодії, знання змісту професійної відповідальності керівника закладу освіти тощо);

– діяльнісний, що вміщує комплекс деонтологічно актуальних умінь та навичок (вміння здійснювати нормативну управлінську поведінку, використовувати морально-правові способи регулювання управлінських відносин, організовувати діяльність та спілкування на засадах деонтології, здійснювати систематичний глибокий рефлексивний аналіз своєї діяльності), сформованість самоефективності, наявність інтернальності, що відображає уміння брати на себе відповідальність.

Отже, структура деонтологічної компетентності менеджера освіти відображає спрямованість його діяльності на об'єкт управління з урахуванням деонтологічної специфіки цього об'єкту, спроможність використання деонтологічно виправданих дій на основі деонтологічних знань, стійку

мотивацію для успішного управління; містить комплекс знань (загальноуправлінських, законодавчо-нормативних, деонтологічних), умінь і навичок вирішувати професійні завдання у деонтологічно детермінованих ситуаціях управлінської взаємодії.

4.2. Концепція деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах

Реалізація завдань дисертаційної роботи потребує розробки концепції деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університеті, що дасть можливість визначити подальшу стратегію і тактику її організації та здійснення на другому рівні вищої освіти. Ми виходили з розуміння концепції як системи поглядів, провідної ідеї педагогічної теорії [38, с. 177], основними ознаками якої є такі:

- системна компонентність, що полягає у визначенні і змістовому наповненні складових концепції;
- культуро-аксіологічна спрямованість, що полягає в зорієнтованості концепції на ціннісне ставлення до людини як до носія свідомої нормативної поведінки, що є важливою умовою формування деонтологічної компетентності та здійснення успішної управлінської діяльності;
- практико-орієнтовна спрямованість, що відображається через компетентнісний характер цілепокладання і результативності;
- цільова спрямованість, що передбачає послідовність етапів розробки та верифікації концепції деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах.

В обґрунтуванні структури авторської концепції деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах ми враховували розвідки науковців щодо соціокультурних та методологічних засад педагогічних концепцій (С. У. Гончаренко [37], В. А. Кушнір [104], В. О. Огнев'юк [129], В. І. Павлов [134], Т. Г. Трушніков [181] та ін.), а також послуговувалися висновками Є. В. Яковлева та Н. О. Яковлевої щодо структури концепції, що містить у собі

такі компоненти [198, с. 17–18]:

- загальні положення (мета і завдання концепції);
- теоретико-методологічні основи (теоретико-методологічні підходи і наукові теорії, освітні парадигми);
- ядро (сукупність закономірностей і принципів функціонування та розвитку досліджуваних процесів, виявлених із залученням зафіксованих теоретико-методологічних підстав);
- змістовно-сміслове наповнення (авторська позиція щодо застосування теоретичних знань про об'єкт);
- верифікація (основні положення практичного підтвердження результативності використання розробленої концепції).

Авторську концепцію деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах розроблено з урахуванням зазначених вище складових.

Загальні положення концепції містять у собі мету, що обумовлюється соціальним запитом. У розділі 1 дисертації нами розкрито вимоги до керівника закладу освіти, обумовлені державними нормативними документами і посиленням етико-деонтологічного складника в управлінні освітою, що дозволило визначити об'єктивно- і суб'єктивно-детермінувальні чинники соціального запиту на підготовку менеджера освіти зі сформованою деонтологічною компетентністю.

Об'єктивно-детермінувальними чинниками виступають:

1. Зміна освітньої парадигми та визнання самоцінності особистості кожного учасника освітнього процесу.
2. Посилення антропоцентричної тенденції в управлінні освітою, що актуалізує її етико-деонтологічний аспект.
3. Надання закладам освіти академічних прав і свобод, що значно підвищило ступінь відповідальності їх керівників за прийняті рішення.
4. Підвищення соціально-державних вимог до рівня професійної, в тому числі і професійно-етичної культури педагогічних кадрів.
5. Посилення нормативно-кваліфікаційних, атестаційних вимог до

педагогічних кадрів та закладів освіти в цілому.

6. Інтеграція сучасних наукових досягнень (зокрема в галузі педагогіки, психології, гуманітарних та суспільних наук) та практики професійної діяльності у сфері управління освітою.

Суб`єктивно-детермінувальними чинниками є:

1. Особистісно-професійні потреби фахівців-практиків в оволодінні новими компетентностями.

2. Прагнення менеджерів освіти до особистісно-професійного росту, до вирішення проблеми деонтологічно виправданої поведінки у складних умовах функціонування освітнього закладу.

3. Зміна місця і ролі менеджера освіти як лідера.

Зазначені соціокультурні чинники обумовили *мету концепції* деонтологічної підготовки, що полягає в теоретико-методологічному обґрунтуванні, змістовому наповненні та організаційно-методичному забезпеченні деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах як системоутворювальної основи формування деонтологічної компетентності.

Провідна ідея концепції полягає в системному підході до деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах, що є складовою професійної підготовки здобувачів вищої освіти за спеціальністю 073 Менеджмент (Управління закладом освіти) як частини неперервної педагогічної освіти.

Відповідно до сучасних уявлень про методологічні засади конструювання змісту освіти у межах *теоретико-методологічного* компоненту авторської концепції деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах застосовано: системний, особистісний, аксіологічний, діяльнісний, соціокультурний, деонтологічний, компетентісний підходи.

Системний підхід відобразився у трактуванні деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах як різновиду педагогічної системи (оскільки вона містить ознаки, властиві такій системі: служить основою теоретичного осмислення та планування педагогічної діяльності, включаючи певну сукупність взаємопов'язаних засобів, методів і процесів, необхідних для

створення організованого, цілеспрямованого впливу на формування особистості з заданими якостями; забезпечує виконання ціннісно-змістовних, нормативних, технологічних та процесуально-результативних функцій педагогічної діяльності; сприяє досягненню поставлених цілей).

Разом із тим, деонтологічну підготовку менеджера освіти ми розглядаємо як складову системи професійної підготовки, що забезпечує формування окремого (деонтологічного) аспекту особистості фахівця, та функціонує не як самостійна, а як складова цілісної системи підготовки управлінських кадрів для освіти. Як складова системи професійної підготовки менеджерів освіти деонтологічна підготовка виявляє взаємозв'язок з іншими структурами, однак має свою внутрішню структуру (завдання, зміст, види діяльності, що уможливають їх вирішення, засоби, форми, методи, котрі відповідають цим завданням), виявляє взаємозв'язок зі структурами, до яких вона входить [24, с. 219].

Особистісний підхід використовується як методологічний інструментарій при аналізі становлення та розвитку особистісних властивостей здобувачів вищої освіти за спеціальністю 073 Менеджмент (Управління закладом освіти), їх особистісного зростання, забезпечення врахування потреб, мотивів, здатностей, активності, інтелекту, індивідуально-психологічних та функціональних особливостей, що спрямовує деонтологічну підготовку менеджерів освіти на вмотивоване оволодіння прийомами деонтологічно виправданої професійної поведінки.

Аксіологічний підхід передбачає засвоєння здобувачами вищої освіти деонтологічних норм, принципів і вимог до поведінки менеджера освіти, що у своїй сукупності впливають на формування його цінностей та установок, визначають характер його ставлення до різних суб'єктів управлінського процесу.

Діяльнісний підхід передбачає формування в менеджерів освіти практичних навичок поведінки в різноманітних ситуаціях морального вибору відповідно до норм професійної деонтології, розвиток умінь щодо

використання деонтологічно виправданих прийомів управлінської взаємодії.

Соціокультурний підхід дозволяє простежити реальний процес становлення та розвитку суб'єкта, яким є здобувач вищої освіти під впливом освіти. У межах деонтологічної підготовки менеджерів освіти соціокультурний підхід використано для обґрунтування комплексу умов формування деонтологічної компетентності, що залежить не лише від зовнішніх чинників, але і від рівня сформованості у фахівців здатності до саморозвитку та самоврядування за рахунок організації професійної підготовки, врахування сучасних соціально-економічних умов розвитку суспільства й особистості.

Деонтологічний підхід, що відображає діалектичну єдність знань та вмінь нормативного характеру, полягає в цілеспрямованому і керованому процесі формування деонтологічної компетентності як здатності до здійснення нормативної поведінки в різних ситуаціях професійної діяльності. Він є орієнтиром для визначення вимог до мінімуму змісту деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах, наповнення її змісту на рівні розробки навчальних програм, планів, навчальних посібників, науково-методичних рекомендацій тощо; для забезпечення якісної реалізації проєктованого змісту деонтологічної підготовки.

Компетентнісний підхід забезпечує формування деонтологічної компетентності менеджерів освіти з урахуванням специфіки їх професійної діяльності, відображення спеціальних знань, умінь, навичок, особистісних якостей, професійних прагнень.

В обґрунтуванні теоретико-методологічних засад деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах ми виходили з філософського вчення про людину як культуротворчу істоту, суб'єкта розвитку і саморозвитку в інтегрованій єдності антропоцентричних та соціоцентричних даних його характеристики. Професійна підготовка особистості такого фахівця здійснюється в межах культурологічної парадигми, оскільки саме соціокультурні зміни в освіті обумовлюють актуальність деонтологічної підготовки менеджерів освіти, окрім того в її межах здійснюється формування та розвиток понять «громадянський та

професійний обов'язок», «відповідальність», «честь», «гідність», що одночасно виступають деонтологічними категоріями.

Отже, професійна підготовка менеджера освіти в межах культурологічної парадигми передбачає включення здобувача вищої освіти в соціокультурний контекст формування соціокультурної суб'єктної активності, перетворення в суб'єкт культури, здатний до створення власного стилю професійної діяльності. Організація і здійснення деонтологічної підготовки у площині культурологічної парадигми передбачає формування деонтологічної самосвідомості, усвідомлення того місця і статусу в суспільно-культурному просторі, суб'єктом якого є менеджер освіти. Деонтологічний контекст при цьому стає змістовною характеристикою професійної підготовки, процес оволодіння деонтологічними знаннями, вміннями та навичками – процесуальною характеристикою, здатність діяти на основі особистісних морально-ціннісних імперативів здобувача вищої освіти – результативною характеристикою.

Ядром авторської концепції виступають закономірності та принципи, врахування яких забезпечує організацію ефективної діяльності системи деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах.

У перебігу дослідження визначено, що всі складові системи деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах підпорядковуються загальнопедагогічним та специфічним закономірностям.

Загальнопедагогічні закономірності (зумовленості змісту освіти соціально-економічними вимогами і можливостями сучасного суспільства та здобутками національної та світової науки і культури; єдності мети, освітнього процесу та результату; єдності процесів навчання, виховання, розвитку у професійній підготовці фахівців; взаємозв'язку обсягу та якості змісту навчання і виховання тощо) [2; 3; 28; 52; 101; 107; 196 та ін.] лежать в основі організації та здійснення професійної підготовки фахівців у закладах вищої освіти.

Специфічні закономірності деонтологічної підготовки виділено на підставі аналізу наукових праць В. Ю. Артемова [9], М. І. Берегової [11], М. П. Васильєвої [24], В. А. Караваєва [83], Г. А. Караханової [84],

Г. П. Полякової [140], І. П. Слюсарєвої [175], І. О. Філатової [183] та ін. щодо концептуальних засад деонтологічної підготовки фахівців у закладах професійної освіти:

– закономірність соціокультурної обумовленості деонтологічної підготовки менеджерів освіти, яка визначається положеннями соціокультурного підходу й обумовлює визначення цілей та завдань, змісту й організації деонтологічної підготовки соціальним запитом суспільства;

– закономірність організації деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах, яка визначається положеннями діяльнісного і системного підходів та обумовлює вивчення предмету дослідження як системи, визначення її структури, ключових ознак, компонентного складу, інтегративних взаємозв'язків, системоутворювальних складових та послідовності їх розвитку в процесі здійснення деонтологічної підготовки здобувачів освітнього ступеня Магістр за спеціальністю 073 Менеджмент (Управління закладом освіти), забезпечує суб'єктну позицію магістранта в процесі деонтологічної підготовки;

– закономірність результативності деонтологічної підготовки менеджерів освіти, яка визначається положеннями аксіологічного, компетентнісного та деонтологічного підходів і конкретизує результат деонтологічної підготовки – деонтологічну компетентність як обов'язковий компонент професіоналізму.

Система деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах базується на комплексі загальнопедагогічних та спеціальних принципів. Загальнопедагогічні принципи є наріжними для організації та здійснення професійної підготовки здобувачів вищої освіти в цілому, і майбутніх менеджерів освіти зокрема. До таких принципів належать:

– урахування потреб і запитів особистості менеджера освіти, його індивідуального досвіду та розвитку індивідуальних освітніх потреб [12, с. 97; 26, с. 92; 56, с. 139-141; 93, с. 113; 119, с. 8; 178, с.149];

– стимулювання самоосвіти та самостійності у процесі професійної підготовки [12, с. 97; 26, с. 92; 78, с. 284; 119 с. 11; 178, с. 149];

– інтелектуалізація змісту професійної підготовки, проблемно-ситуативна

організація навчання з орієнтацією на такі форми та методи, що стимулюють активність, допитливість, відшукання шляхів вирішення управлінських ситуацій [26, с. 92; 56, с. 140; 93, с. 113; 119, с. 10; 178, с. 149].

– варіативність підготовки, створення умов та свободи вибору [12, с. 100; 56, с. 139; 78, с. 285; 119, с. 9].

– структурна єдність змісту освіти на різних рівнях його формування, змістовної і процесуальної сторони навчання [12, с. 102; 56, с. 139].

– цілісності професійної підготовки, що забезпечується міцними взаємозв'язками її компонентів (змісту освіти, навчання, розвитку, мотивації навчання і професійної діяльності) та ін. [56, с. 140; 15, с. 97; 93, с. 119; 109, с. 267].

Зазначені вище принципи утворюють органічну єдність, тісно взаємопов'язані, зумовлюють один одного і являють собою синтетичну основу для організації та здійснення професійної підготовки здобувачів вищої освіти, але не розкривають особливостей їх деонтологічної підготовки. У зазначеному контексті йдеться про специфічні принципи, що їх обумовлено закономірностями деонтологічної підготовки:

– соціокультурні принципи, які відповідають закономірності соціокультурної обумовленості деонтологічної підготовки (міждисциплінарності у забезпеченні деонтологічної підготовки; інтеграції систем, підходів, напрямів, змісту освітніх програм, різних навчальних дисциплін або їх елементів у межах освітньої програми; упровадження норм деонтології в соціокультурне середовище закладу освіти);

– організаційні принципи, що відповідають закономірності організації деонтологічної підготовки (єдності теорії управлінської деонтології та деонтологічної практики, тісної співпраці магістратури і сфери професійної діяльності, інтеграції та взаємодії теорії та практики менеджменту в освіті й управлінської деонтології, деонтологічної рефлексивної спрямованості процесу навчання менеджерів освіти в університетах, морального вибору, системності розвитку управлінської деонтології);

– принципи результативності деонтологічної підготовки, що відповідають закономірності результативності (аксіологізації, метарівневої компетентності, професіоналізму) [9; 11; 32; 35; 83; 84; 92; 138; 140; 175; 183; 185].

Комплекс зазначених вище принципів забезпечує міцну основу для організації та здійснення ефективної деонтологічної підготовки.

Змістовно-смісловне наповнення концепції деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах характеризує базові концептуальні ідеї та сформульовані на основі визначених вище теоретико-методологічних засад базові положення щодо організації деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах, а саме:

1. Формування деонтологічної компетентності є необхідною складовою підготовки нового покоління менеджерів освіти, здатних забезпечити ефективне функціонування освітніх систем у межах етико-правового нормативного поля.

2. Зміст деонтологічної підготовки менеджера освіти має враховувати специфіку його управлінської діяльності; відображати загальні та спеціальні (деонтологічні) знання, вміння, навички, комплекс взаємопов'язаних властивостей, що забезпечують нормативну професійну поведінку.

3. Ефективність деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах визначається через оцінку рівня сформованості деонтологічної компетентності здобувачів вищої освіти, яка означає системну інтегративну поліфункціональну якість суб'єкта управлінської діяльності та складається із сукупності структурних компонентів (ціннісно-мотиваційного, когнітивного, діяльнісного) і проявляється в здатності здійснювати належну професійну поведінку і виконувати професійний обов'язок.

4. Організаційно-методичні умови деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах мають містити характеристики деонтологічно насиченого освітнього середовища, організаційне забезпечення складових структури деонтологічної підготовки, забезпечення міжпредметної інтеграції та розробку індивідуальної освітньої траєкторії для кожного здобувача вищої освіти.

У зазначеному контексті актуальним постає наочне подання системи деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах у вигляді моделі, що містить цільовий, змістовий, процесуальний, методичний, оцінювально-результативний компоненти. Це уможливить розкриття цілісності деонтологічної підготовки менеджерів освіти, визначення її змісту, окреслення основних етапів і процесу організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії, розробку відповідного навчально-методичного супроводу та контрольо-діагностичних засобів.

Верифікація визначених концептуальних положень відбувається відповідно до обраних критеріїв, показників та рівнів сформованості деонтологічної компетентності менеджера освіти як результату деонтологічної підготовки. Опис результативних характеристик сформованості деонтологічної компетентності будується на авторському баченні структурних складових досліджуваного феномену, визначених та обґрунтованих на основі аналізу значної кількості актуальних наукових праць [9; 12; 24; 36; 39; 73; 87; 92; 98; 121; 140; 163; 175; 177; 183; 187]. Для цієї конструкції нами обрано мотиваційно-ціннісний, когнітивний і діяльнісний компоненти сформованості деонтологічної компетентності, що їх детально схарактеризовано в п. 4.1.

Отже, розроблена концепція деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах створює основу для побудови авторської системи, практична реалізація якої забезпечить системний ефект розвитку досліджуваного феномену в умовах освітнього процесу на другому рівні вищої освіти в університетах.

4.3. Теоретичне обґрунтування системи деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах

Основною метою розробки системи деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах є поетапна реалізація змісту деонтологічної підготовки і формування деонтологічної компетентності.

Теоретичним підґрунтям розробки системи деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах послуговували вітчизняні здобутки в галузі професійної підготовки менеджерів освіти, наукові доробки вчених, присвячені

концептуальним засадам багаторівневої педагогічної освіти, а також її моделюванню за окремими аспектами, що ґрунтується на системному, програмно-цільовому, професійно-діяльнісному, професійному, особистісному, особистісно-зорієнтованому підходах (Г. В. Беленька [17], С. С. Вітвицька [27], І. А. Зязюн [76], С. А. Калашнікова [78], С. О. Сисоєва [172], І. В. Соколова [176], Л. П. Сущенко [179], М. Г. Чобітько [190], О. І. Щербак [195] та ін.).

У процесі розробки системи деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах ми керувалися комплексом принципів моделювання: цілеспрямованості та підпорядкованості меті, цілісності, системності, інтегративності, ієрархічної взаємозумовленості й узгодженості компонентів системи, широти охоплення досліджуваної проблеми і функціональної значущості, ізоморфізму, конкретності, передбачуваності, зворотного зв'язку відповідно до стану досягнутого результату, функціональності, об'єктивності, концептуальної єдності змістово-екзистенціального та аксіоматичного аспектів, інформаційної достатності, розвитку [16; 57; 90; 104; 108–109; 134; 181; 192]. Важливими характеристиками системи є також штучність, що полягає у підпорядкованості модельованої системи встановленим науковцями принципам, правилам, обумовленість її мети й завдань соціальним запитом; адаптивність, що передбачає механізми гнучкого реагування системи на соціокультурні зміни, забезпечення умов для самореалізації усіх учасників освітнього процесу та адаптованість як здатність пристосовуватися до навколишнього середовища, реагувати на його вплив.

З огляду на зазначене вище, ми розглядаємо систему деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах як цілісний об'єкт, що має складну внутрішню структуру, та, одночасно, характеризується інтегрованістю, самодостатністю, єдністю та якісною своєрідністю її компонентів, зумовлену закономірностями деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах. Її основними характеристиками є: постійна взаємодія з середовищем, єдність деонтологічної освіти з практикою, ціннісно-гуманістичне спрямування, врахування потреб та інтересів здобувача вищої

освіти, забезпечення ідентифікації їх особистісних позицій та інтересів з системою деонтологічних відносин і цінностей, орієнтація на інтеграцію усіх складових змісту деонтологічної підготовки.

Вагомим для побудови системи деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах є висновок науковців [104; 134; 181; 192] про те, що кожна система має системоутворювальний чинник, який є об'єктивною потребою, що задовольняється за допомогою створення певної системи. Таким системоутворювальним чинником є результат. Отже, системоутворювальним чинником системи деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах є результат цієї підготовки – тобто сформована деонтологічна компетентність.

Зазначений системоутворювальний чинник обумовлює розробку змісту деонтологічної підготовки, планування її етапів, відбір і використання форм і методів навчання, адекватних цілям деонтологічної підготовки, упровадження комплексу заходів, спрямованих на науково-методичне забезпечення освітнього процесу у межах кожного етапу, формування відповідних організаційно-методичних умов. Наявність зазначених вище елементів та наявні функціональні зв'язки між ними обумовили виділення у межах представленої системи окремі блоки, що є підсистемами побудованої системи деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах: методологічного, змістово-процесуального, методичного, оцінювально-результативного. Акцентуємо на тому, що виокремлення зазначених блоків є досить умовним, оскільки складники системи взаємозумовлені, доповнюють один одного й об'єднані в цілісний процес формування деонтологічної компетентності менеджерів освіти.

Практичним відображенням розробленої нами системи є модель цієї системи, що дає можливість формалізувати уявлення про формування та розвиток деонтологічної компетентності менеджерів освіти в університетах як цілісного процесу, осмислити його мету й завдання, окреслити напрями вирішення цих завдань. Зазначена модель виконує гносеологічну, дескриптивну, трансляційну, пояснювальну, прогностичну функції.

Гносеологічна функція моделі пов'язана з розумінням сутності деонтологічної підготовки як пізнання системи соціально та історично зумовлених норм і принципів управлінської діяльності, в яких найбільш повно розкривається взаємозв'язок понять «професіоналізм», «професійний обов'язок», «належна професійна поведінка» тощо. Тобто, вона дає можливість встановити суттєві змістові характеристики деонтологічної підготовки менеджерів освіти, що, в даному випадку, є комплексом форм і методів одержання, систематизації, аналізу та перевірки деонтологічних знань, методів і прийомів фіксації ціннісних установок щодо деонтологічних знань. Гносеологічний аспект деонтологічної підготовки менеджерів освіти розкривається в контексті таких понять, пов'язаних із навчанням, як «розуміння», «засвоєння», «усвідомлення», «інтерпретація», «поняття», «пояснення», «сенс» та ін.

Гносеологічна функція моделі пов'язана з дескриптивною, що полягає в тому, щоб за рахунок абстрагування від реалій кожного окремого закладу вищої освіти пояснити специфіку та зміст деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах.

Дескриптивна функція моделі реалізується через опис складових системи деонтологічної підготовки. Частковим виявом дескриптивної функції є пізнавальна, що дає можливість досліднику встановити суттєві змістові характеристики деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах.

Трансляційна функція моделі реалізується через передачу деонтологічно значущого професійного досвіду в межах суб'єкт-суб'єктної взаємодії, спрямованого на формування деонтологічної компетентності в діапазоні, прийнятному для даної професії. Одним із суб'єктів такої взаємодії є здобувач вищої освіти, який бере участь у реалізації моделі деонтологічної підготовки, здійснює цілепокладання, планує і корегує власну діяльність щодо засвоєння деонтологічно значущого досвіду, формує та реалізує власну пізнавальну стратегію. Іншим суб'єктом такої взаємодії є викладач, який презентує необхідний для засвоєння досвід, мотивує і скеровує діяльність здобувача

вищої освіти щодо його засвоєння. Зазначимо, що саме ця суб'єктивність викладача закладу вищої освіти актуалізує деонтологічну складову його професійної діяльності, оскільки в зазначеному контексті він є своєрідним деонтичним зразком для здобувачів вищої освіти через демонстрацію власної професійної поведінки та належного виконання професійного обов'язку.

Функція трансляції, разом з тим, має свої особливості в передачі навчальної інформації, – вона передбачає обов'язковий вибір та відбір необхідного для засвоєння здобувачами вищої освіти матеріалу з теорії управлінської деонтології.

Пояснювальна функція моделі, що виступає в поєднанні з попередніми, полягає в розкритті зв'язків між встановленими у процесі реалізації моделі фактами і залежностями, вона виконує роль наочного представлення, показує тенденцію змін в описі властивостей досліджуваного об'єкта.

У роботі М. П. Васильєвої, присвяченій розкриттю теоретичних основ деонтологічної підготовки педагога, таким об'єктом виступає здійснюване студентом перетворення в умовах деонтологічної підготовки щодо власної нормативної професійної поведінки в різних ситуаціях [24, с. 237]. Ми погоджуємося з науковцем щодо зорієнтованості такого об'єкта на формування професійно-педагогічної спрямованості на здійснення нормативної професійної поведінки, формування стійкої мотивації, спрямованої на її вдосконалення; оволодіння знаннями в галузі деонтології, уміннями і навичками здійснення нормативної поведінки в різноманітних ситуаціях практичної професійної діяльності; на конкретні дії щодо подолання суперечностей між бажаною і реальною професійною поведінкою.

Прогностична функція моделі дає можливість передбачати майбутній розвиток подій у межах організації та здійснення деонтологічної підготовки. За допомогою означеної функції можна передбачити перспективний розвиток окремих педагогічних технологій як найбільш ефективних для формування деонтологічної компетентності майбутніх менеджерів освіти. Особливо значущою ця функція виступає в контексті визначення предмету діяльності

здобувачів вищої освіти у процесі деонтологічної підготовки, яким є стратегія і тактика власної нормативної поведінки в межах різних ситуацій управлінської взаємодії на основі засвоєних деонтологічних принципів, норм, вимог, що містяться в документах деонтологічного характеру.

Ми брали до уваги, що моделі, притаманний комплекс ознак, а саме:

- неповнота, яка означає, що якою б не була модель певної системи, завжди може бути побудована нова модель, більш повна, структура якої буде зумовлена сучасними вимогами;

- обмеженість, пов'язана з необхідністю редукції моделюючої складної системи під час опису її структури або функцій;

- суб'єктивність, яка зумовлена тим, що в моделі відображені лише ті властивості системи, які були визначені авторами моделі як найбільш суттєві;

- гіпотетичність, що пов'язана з використанням певних спрощених припущень [120, с. 243].

Модель системи деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університеті представлено на рис. 4.1.

Розроблена нами модель є адекватною реальній дійсності професійної підготовки менеджерів освіти в університетах, розкриває її складову, якою є деонтологічна підготовка, як цілісну систему у вигляді єдності компонентів деонтологічної підготовки, доступну для аналізу і корекції, відображає структурно-функціональну відповідність між моделлю та модельованим об'єктом. Її відносна неповнота, обмеженість, суб'єктивність та гіпотетичність корегується відкритістю процесу деонтологічної підготовки, постійним контролем її перебігу упродовж здійснюваного дослідження.

Ми погоджуємося з Р. А. Гейзерською, яка зазначає, що для успішного вирішення проблеми підготовки професіонала необхідно використовувати інтегрований підхід, здійснюваний на основі оптимального сполучення різних моделей з перевагою особистісних систем [33, с. 23].

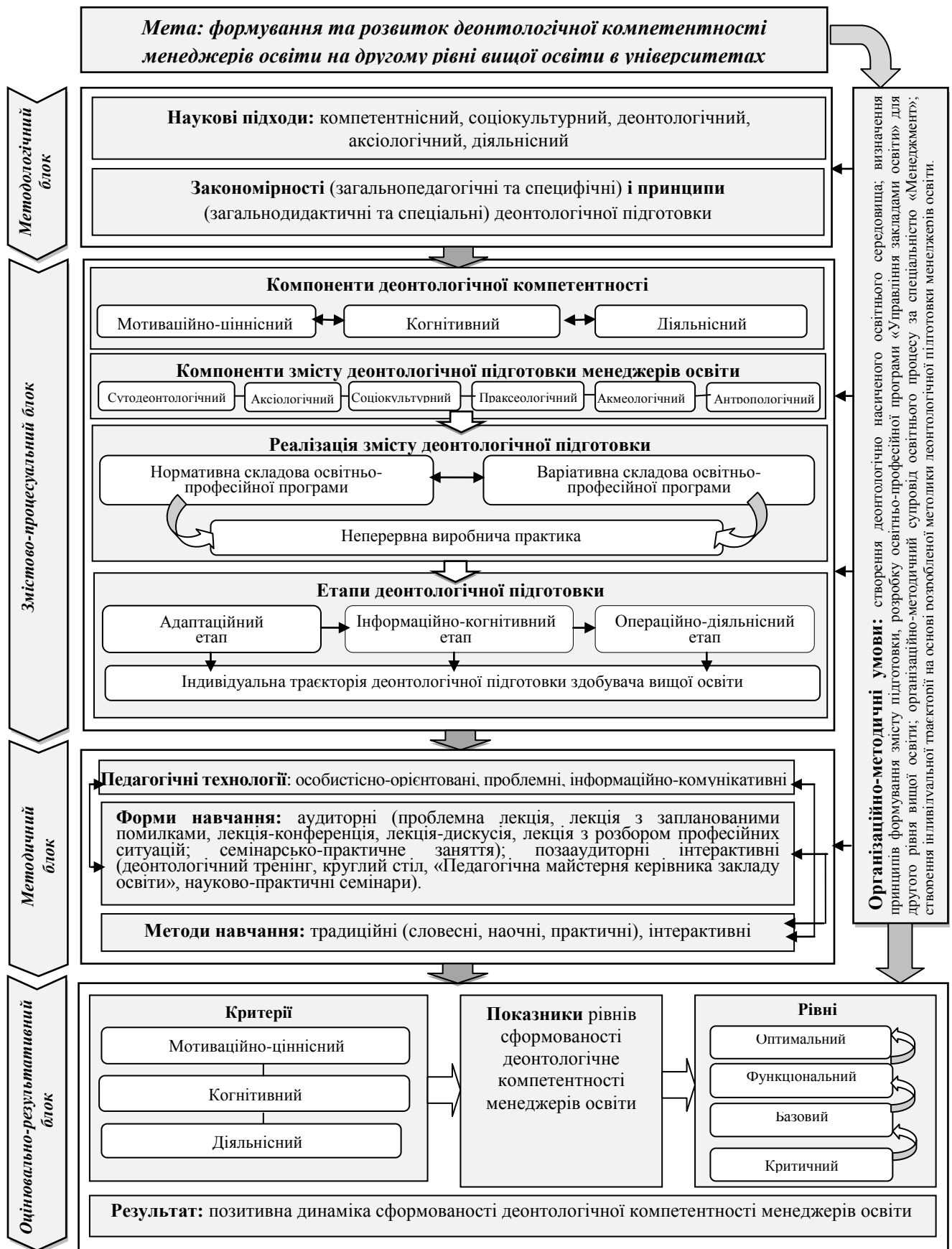


Рис. 4.1. Модель системи деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах

Отже, тип авторської моделі деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах визначено з урахуванням інтегративної природи педагогічного моделювання і використано-вуючи висновки наукових досліджень Є. О. Лодатка [105, с. 68–72]; Л. А. Марцевої [112, с. 231–232], Н. К. Боярчук щодо обґрунтування типології педагогічних моделей [20, с. 89–90]. Ми вважаємо, що вона є:

- за цілями і завданнями – дескриптивною (ґрунтується на описі й аналізі системи деонтологічної підготовки менеджерів освіти) і прогностичною (окреслює ймовірний результат деонтологічної підготовки, яким є деонтологічна компетентність менеджерів освіти);

- за зорієнтованістю – функціональною (виділяє особливості деонтологічної підготовки як підсистеми, складової професійної підготовки менеджерів освіти, що взаємодіє із зовнішнім середовищем) та структурною (предметом моделювання є структура деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах разом зі зв'язками, характерними для її складників);

- за чинником часу – динамічною (відображає якісні перетворення особистості менеджера освіти відповідно до зростаючих вимог до нього, запитів суспільства щодо його професійної підготовки).

Таким чином, авторська модель системи деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах розглядається як цілісна система, основними характеристиками якої є дискрептивність, продуктивність, функціональність, структурність, динамічність. Її компоненти повністю відображають структурі компоненти системи деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах.

Мета деонтологічної підготовки детермінується соціальним запитом і полягає у формуванні й розвитку деонтологічної компетентності як динамічної комбінації деонтологічних знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, мотивів і деонтологічних цінностей, що визначає здатність особи здійснювати належну професійну поведінку й виконувати професійний обов'язок. Зазначена мета

конкретизується у комплексі наступних завдань:

- розробка змісту деонтологічної підготовки менеджерів освіти, який реалізується через зміст навчальних дисциплін загальної та професійної підготовки нормативного і варіативного компонентів освітньо-професійної програми, що забезпечують формування деонтологічного світогляду, деонтологічних знань, деонтологічної спрямованості особистості здобувача вищої освіти за спеціальністю 073 Менеджмент (Управління закладом освіти);

- розробка і впровадження технологій, засобів, методів та організаційних форм навчання менеджерів освіти, що забезпечують формування в здобувачів магістерського ступеня деонтологічної компетентності;

- виявлення та забезпечення організаційно-методичних умов формування деонтологічної компетентності менеджерів освіти в університетах;

- забезпечення повноти і комплексності формування і розвитку деонтологічно-актуальних умінь та навичок здобувача вищої освіти через інтеграцію навчальної, позанавчальної, виробничої діяльності;

- надання допомоги здобувачам вищої освіти в розробці алгоритму індивідуальної управлінської поведінки і діяльності на деонтологічній основі.

Методологічний блок системи деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах містить у собі наукові підходи, закономірності й принципи деонтологічної підготовки, обумовлені авторською концепцією.

Змістово-процесуальний блок системи передбачає розкриття змісту деонтологічної підготовки менеджерів освіти на основі спеціальних принципів з метою подальшого його перетворення у зміст навчальних дисциплін, характеризується конкретизацією структури деонтологічної підготовки відповідно до її концептуальних положень; відображає процес деонтологічної підготовки у межах конкретних етапів.

Структура змісту деонтологічної підготовки охоплює освітню діяльність здобувачів вищої освіти і містить у собі компоненти, адекватні структурі деонтологічної компетентності як результату деонтологічної підготовки. Такими компонентами є :

– когнітивний, що відображає інтегровані деонтологічно актуальні знання, закладені у змісті навчальних дисциплін загальної і професійної підготовки нормативної та варіативної складової освітньо-професійної програми;

– діяльнісний, який відображає технологічний компонент деонтологічної компетентності і забезпечує практичну спрямованість змісту деонтологічної підготовки і накопичення здобувачами вищої освіти досвіду управлінської діяльності в деонтологічно насичених ситуаціях професійної взаємодії, що дає їм можливість на основі одержаних знань виробляти відповідні деонтологічно актуальні вміння та навички і застосовувати їх у практичній управлінській діяльності;

– особистісний, що відображає мотиваційно-ціннісний компонент деонтологічної компетентності і спрямовується на деонтологічний розвиток здобувача вищої освіти на основі засвоєння та продукування ним цінностей-норм та цінностей-сенси професійної діяльності шляхом цілеспрямованого педагогічного впливу на їх мотиваційну й емоційно-вольову сферу.

Цілісність структури змісту деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах забезпечується завдяки міждисциплінарним зв'язкам. У зазначеному контексті ми послуговувалися висновками М. П. Васильєвої, яка, розглядаючи зміст деонтологічної підготовки майбутніх педагогів, акцентує увагу на її міжгалузевих зв'язках з іншими науками та диференціює деонтологічні знання наступним чином:

– деонтологічні знання педагогічної спрямованості (особливості поведінки педагога в різних ситуаціях (конфлікту, ризику, вибору й прийняття управлінського рішення, спілкування й ін.);

– деонтологічні знання психологічної спрямованості (міжособистісна взаємодія учасників педагогічного процесу, самопізнання, самооцінка, самовдосконалення педагога й ін.);

– деонтологічні знання правової спрямованості (основи Конституційного устрою, права і обов'язки громадян України, відповідальність, закони, нормативно-правові акти в галузі освіти тощо);

– деонтологічні знання етичної спрямованості (обов'язок та відповідальність з позицій належного, деонтологічні принципи, норми, цінності, документи етичного змісту, що регламентують поведінку педагога, містять вимоги до його особистісних якостей й ін.) [24, с. 267].

З огляду на зазначене, нами виділено сутодеонтологічний, аксіологічний, соціокультурний, антропологічний, акмеологічний компоненти змісту деонтологічної підготовки.

Сутодеонтологічний компонент являє собою сукупність знань про сутність та зміст управлінської деонтології, її цілі, завдання, об'єкт і предмет, генезу становлення та розвитку, деонтологічні категорії та специфіку їх прояву в управлінській діяльності, вимоги до професійної поведінки менеджера освіти, сутність та зміст його професійного обов'язку, основні деонтологічні норми управління; умови організації оптимального управління на деонтологічних засадах.

Аксіологічний компонент містить у собі сукупність деонтологічних та пов'язаних з ними (загальнолюдських, професійних) цінностей, суб'єктивне засвоєння яких формує деонтологічну свідомість, переростає в ціннісне ставлення до професійної діяльності, без якої усвідомлення, засвоєння та присвоєння деонтологічних знань не є можливим.

Соціокультурний компонент змісту реалізується через навчальний контент, у межах якого управлінська деонтологія обґрунтовується як універсальний соціальний регулятор поведінки менеджера освіти в різних сферах професійних взаємин (з учнями, їхніми батьками, батьківським активом, педагогічним колективом у цілому і конкретним педагогом зокрема, громадськістю, партнерами закладу освіти тощо) та дозволяє розглядати культуру управління закладом освіти як важливу складову загальнолюдської культури.

Антропологічний компонент вміщує навчальний контент, що забезпечує орієнтацію на людину як цілісну, активну, гуманну, духовну, творчу особистість. У його межах деонтологічна підготовка менеджера освіти означає набуття фахівцем сукупності інтегрованих людинознавчих знань, умінь та

навичок, що забезпечують успішність реалізації ним управлінських функцій, сприяє безперервному розвитку інтелектуально-творчого потенціалу менеджера освіти.

Акмеологічний компонент обґрунтовує управлінську деонтологію як складову фундаменту професіоналізму менеджера освіти, розкриває умови та чинники самореалізації професійного й особистісного потенціалу особи (її «акме»), професійного зростання, самовдосконалення та самовизначення.

Праксеологічний компонент передбачає практичну спрямованість деонтологічних знань, їх зорієнтованість на формування в менеджерів освіти навичок нормативної поведінки відповідно до норм управлінської деонтології, розвиток умінь використання деонтологічно виправданих прийомів управлінської взаємодії, засвоєння технологій ефективного управління закладами освіти, заснованих на принципах деонтології.

Зрозуміло, що повноти зазначених вище компонентів не може бути досягнуто в рамках виключно однієї навчальної дисципліни або змістового модуля цієї дисципліни. Ключову роль у зазначеному аспекті відіграє «Управлінська деонтологія», що поєднує в собі переважну більшість складових змісту деонтологічної підготовки. Однак інші навчальні дисципліни так само містять у собі деонтологічно актуальний контент, що розкривається в різних аспектах управлінської діяльності. Змістову наповненість зазначених навчальних дисциплін та їх можливості щодо забезпечення деонтологічної підготовки менеджерів освіти детально розкрито в розділі 5.

Формування деонтологічної компетентності менеджерів освіти неможливе поза практичним контекстом професійної підготовки. Здатність до деонтологічно виправданої управлінської поведінки не може сформуватися виключно через опанування теоретичних знань, етико-психологічних положень, деонтологічних принципів і норм. Для її перетворення у спосіб та інструмент успішної професійної діяльності необхідна постійна практика, прикметними ознаками якої вважаємо: наскрізність і наступність програм практичної підготовки; гнучкість управління системою; наукову і методичну

обґрунтованість структури та змісту підготовки здобувачів вищої освіти; високий рівень мотивації всіх суб'єктів на кінцевий результат – сформовану деонтологічну компетентність.

Ми розглядаємо виробничу практику як невід'ємну складову освітньо-професійної програми підготовки здобувачів вищої освіти, що спрямована на закріплення теоретичних знань, отриманих ними за час навчання, набуття і вдосконалення практичних навичок і вмінь, визначених освітньою програмою підготовки фахівців напряму 07 Управління та адміністрування, спеціальності 073 Менеджмент (Управління закладом освіти); способом вивчення управлінського процесу на основі безпосередньої участі в ньому; сполучною ланкою між теоретичним навчанням здобувача вищої освіти і його майбутньою самостійною професійною діяльністю на посаді керівника підприємства, установи, організації (у сфері освіти і виробничого навчання); засобом розвитку творчої активності і саморозвитку керівника, формування в нього професійно значущих якостей і готовності до управлінської діяльності.

Процес деонтологічної підготовки менеджерів освіти відбувається за адаптивним, інформаційно-когнітивним, операційно-діяльнісним етапами, розташування яких будується за логікою освітнього процесу і діяльністю педагога, який управляє цим процесом.

Адаптивний етап деонтологічної підготовки передбачає «входження» здобувачів вищої освіти у неперервний процес деонтологічної підготовки, їх адаптацію до умов організації та здійснення цього процесу, формування мотиваційних цілей освітньої діяльності; формування потреби в постійному особистісному і професійному саморозвитку. Важливою складовою адаптаційного етапу є розробка індивідуальної траєкторії деонтологічної підготовки здобувача вищої освіти за результатами вхідної діагностики та з урахуванням його досвіду управлінської діяльності, професійних і освітніх потреб і запитів.

Інформаційно-когнітивний етап передбачає формування у здобувачів вищої освіти цілісного образу професійної поведінки менеджерів освіти

шляхом засвоєння знань про:

- цілі та завдання, об'єкт і предмет управлінської деонтології, її категорії;
- зміст професійного обов'язку менеджерів освіти, основні нормативні вимоги до нього як основу професійної поведінки;
- сутність та зміст професійної відповідальності менеджерів освіти;
- умови організації оптимального управління закладом освіти на деонтологічних засадах;
- роль рефлексії в діяльності менеджерів освіти;
- особливості формальних та неформальних відносин в управлінській діяльності, правила неформального спілкування;
- пріоритетні стратегії, шляхи і форми професійно-деонтологічного самовдосконалення менеджерів освіти тощо.

Операційно-діяльнісний етап передбачає формування деонтологічно актуальних умінь (визначати деонтологічно допустимі дії в межах власної поведінки; використовувати раціональні способи правового регулювання управлінських відносин; протистояти діям, що суперечать принципам управлінської деонтології, усвідомлювати правову відповідальність за такі дії, захищати і впроваджувати відносини в управлінській діяльності відповідно до правових і розпорядчих принципів законності; організовувати діяльність та спілкування в трудовому колективі на деонтологічних засадах тощо); саморефлексію професійної поведінки менеджера освіти, контроль, оцінювання результатів його діяльності, визначення напрямів діяльності на якісно новому рівні. На цьому етапі доцільно використовувати технології проблемного, активного та креативного навчання, різноманітні види, форми і методи контролю, самоконтролю і взаємоконтролю.

Описані вище етапи тісно пов'язані між собою. Так, озброєння здобувачів вищої освіти інтегрованими деонтологічними знаннями, їх інтеріоризація сприяє усвідомленому виробленню деонтологічних умінь і навичок, оволодінню досвідом нормативної професійної поведінки, формуванню особистісно-значущих мотивів і деонтологічних цінностей, що, у свою чергу,

актуалізують деонтологічні знання.

Методичний блок системи деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах окреслює навчально-методичне забезпечення деонтологічної підготовки менеджерів освіти, що містить форми навчання, методи і педагогічні технології, покликані забезпечити формування деонтологічної компетентності; засоби навчання, навчально-інформаційне забезпечення, спрямоване на формування деонтологічної компетентності. Тобто, методичний блок системи деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах відображає здатність системи забезпечити формування деонтологічної компетентності шляхом особистісного включення здобувачів вищої освіти в освітню і виробничу діяльність у процесі професійної підготовки в університеті.

Формуючи змістове наповнення методичного компоненту обґрунтованої нами педагогічної системи, ми виходили з того, що здійснення деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах можливе за умови доцільної організації освітнього процесу з використанням у ньому ефективних форм і методів, що характеризуються у межах деонтологічної підготовки певними особливостями, вказують на специфічні ознаки результату деонтологічної підготовки та потребують розробки адекватної методики їх використання.

Слушною є позиція О. А. Дубасенюк, Т. В. Семенюк, О. Є. Антонової [53], які вважають, що в процесі професійної підготовки майбутнього фахівця важливу роль відіграє професійна умілість, що формується під час вивчення навчальних дисциплін і реалізується через систему специфічних професійних (у нашому випадку – деонтологічних) знань та вмінь, кожне з яких є результатом залучення у спеціально визначені види діяльності із використанням оптимального комплексу методів і засобів управління освітньою діяльністю здобувача вищої освіти.

У відборі форм та методів навчання в контексті забезпечення деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах ми спиралися на обґрунтовану в межах нашого дослідження систему принципів, що обумовлюють єдність аудиторної, позааудиторної та самостійної пізнавальної

діяльності здобувачів вищої освіти з метою всебічного забезпечення формування деонтологічної компетентності, що дало можливість: визначити потенціал традиційних та сучасних форм і методів навчання у закладах вищої освіти щодо здійснення деонтологічної підготовки, відібрати з них найбільш ефективні, удосконалити відібрані нами методи навчання для забезпечення результативності деонтологічної підготовки.

Відбір методів і форм навчання з метою забезпечення деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах пов'язаний з пошуком співвідношення цілей, складності, логіки, варіативності навчання; моделей взаємодії викладачів і здобувачів вищої освіти; поєднанням раціонального, емоційного та емпатійного складників; удосконаленням технологій навчання; врахуванням світового досвіду багаторівневої неперервної освіти; взаємозв'язком і співвідношенням процесів соціалізації та індивідуалізації, новаторства і традицій в освіті; методологією і технологією деонтологізації процесу підготовки фахівців на рівні конкретного навчального предмету, університету; співвідношенням філософських, соціальних, психологічних і педагогічних закономірностей і підходів до вирішення проблем професійної діяльності [27, с. 8–12; 120, с. 305].

Формування деонтологічної компетентності відбувається у процесі застосування активних форм навчання з деонтологічною насиченістю (проблемна лекція та лекція-пресконференція, лекція із запланованими помилками, семінар-дискусія, семінар-ділова гра, практикум з моделюванням деонтологічно орієнтованих професійних ситуацій, деонтологічний тренінг тощо). Ефективними в межах деонтологічної підготовки здобувачів вищої освіти є інтерактивні методи, інформаційні, комунікаційні, проєктивні технології навчання. Такі форми та методи навчання і методичний супровід їх використання для реалізації системи деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах описано у розділі 5.

Оцінювально-результативний блок системи деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах забезпечує розробку і упровадження

процедури моніторингу, метою якого є оцінка стану деонтологічної підготовки для досягнення поставленої освітньої цілі (формування деонтологічної компетентності) за визначеними показниками і критеріями; виявлення відхилень і затруднень у реалізації мети; визначення пріоритетів розвитку спеціальності в контексті зміни пріоритетів в управлінні освітою та підвищення вимог до менеджерів освіти.

На підставі комплексу показників нами обґрунтовано рівні сформованості деонтологічної компетентності як результату деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах: критичний, що характеризується несформованістю деонтологічної компетентності у цілому або її окремих компонентів, що унеможлиблює нормативну управлінську поведінку; базовий, для якого характерна часткова сформованість деонтологічної компетентності, що обумовлює невиважену, фрагментарну нормативну управлінську поведінку; функціональний, що характеризується достатнім розвитком деонтологічної компетентності і забезпечує нормативну поведінку менеджера освіти у стандартних професійних ситуаціях, та оптимальний рівень, що відзначається інтенсивним гармонійним розвитком складових деонтологічної компетентності й обумовлює нормативну поведінку у складних, непередбачуваних ситуаціях управлінської взаємодії.

При розробці критеріїв якості як характеристики деонтологічної підготовки, що максимально відповідає ідеальному уявленню про її успішність, ми виходили з необхідності її дослідження як процесу та результату, що дозволило виділити мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний критерії, сутність та зміст яких детально представлено в п.п 4.4.

Таким чином, усі компоненти розробленої нами педагогічної системи орієнтовані на спільну мету, взаємопов'язані і спрямовані на реалізацію концепції деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах.

4.4. Критерії та показники сформованості деонтологічної компетентності менеджерів освіти

Реалізація завдань нашого дослідження передбачає обґрунтування відповідних критеріїв та показників рівнів сформованості деонтологічної компетентності. Процес їх пошуку та обґрунтування було здійснено в три етапи:

- аналіз підходів до розуміння сутності критеріїв і показників оцінки розвитку педагогічних явищ;
- аналіз висновків вітчизняних та зарубіжних науковців щодо системи критеріїв та показників деонтологічної підготовки;
- обґрунтування критеріїв і показників ефективності деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах.

Розкриємо хід наших пошуків відповідно до зазначених етапів та прокоментуємо отримані результати.

У довідковій літературі термін «критерій» розуміється як засіб перевірки того або іншого підтвердження гіпотези, теоретичної побудови, визначення або класифікація чого небудь [128]; міра для визначення або для оцінки зрушень, зумовлених експериментальними умовами навчання, що відбулися в розвитку окремих компонентів досліджуваного явища [38]. Критерії, як засоби для судження, ознака, на підставі якої здійснюється оцінка, визначення або класифікація, як мірило оцінки [9, с. 315; 24, с. 290], виступють орієнтирами, на основі яких формуються висновки щодо рівня сформованості деонтологічної компетентності.

Важливим у контексті нашого дослідження є визначення поняття «критерій», запропоноване С. І. Архангельським, який розглядає його як змістово-кількісну міру явища, що вимірюється. Це числовий показник змінної величини, що змінюється під впливом внутрішніх і зовнішніх факторів. Він повинен відповідати тому явищу, мірою якого він є, й одночасно виражатися числом – «одиноцею виміру». Одиниця виміру вибирається за згодою дослідників (експертів) і набуває значення «загальної довіри» [10, с. 4].

Отже, критерії виступають «засобами перевірки» результативності заходів деонтологічної підготовки, сукупністю ознак, на підставі яких можна оцінити і порівняти ефективність та якість деонтологічної підготовки [32, с. 132].

У процесі дослідження за результатами теоретичного аналізу проблеми показників якості освіти, представлених у працях І. П. Анненкової [8, с. 255], М. П. Васильєвої [24, с. 290], Т. О. Лукіної [112], С. О. Сисоєвої та Т. Є. Кристопчук [171, с. 18–22], визначено вимоги, що задають критерії дослідження рівня сформованості деонтологічної компетентності менеджерів освіти в університетах:

- мінімізація кількості критеріїв, що забезпечує простоту і прозорість процедури оцінювання;

- максимальна інформативність, тобто система має містити такий набір критеріїв, який буде охоплювати різні аспекти та складові деонтологічної компетентності менеджера освіти і є достатнім для того, щоб здійснювати різнобічний аналіз ступеня її сформованості;

- адекватність завданням деонтологічної підготовки, що є складовою професійної підготовки менеджерів освіти в університетах;

- порівнянність критеріїв з міжнародними критеріями, що характеризують якість професійної підготовки фахівців з вищою освітою;

- легкість в обчислюваннях та вимірюваннях, тобто система має складатися з комплексу як кількісних, так і якісних показників, що обчислюються за допомогою об'єктивних засобів та інструментарію;

- дотримання морально-етичних норм під час відбору критеріїв та збору інформації, що носить особистісний або конфіденційний характер.

Вважаємо, що дотримання цих вимог сприятиме отриманню надійної та валідної інформації про ефективність деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах. Під критеріями оцінки розумітимемо емпіричні показники, що дають змогу однозначно визначати ступінь досягнення необхідного ефекту в освітній діяльності, тобто результату деонтологічної підготовки менеджерів освіти відповідно до її цілей.

Результатом опрацювання наукових джерел стало визначення підходів до обґрунтування критеріїв та показників рівнів сформованості деонтологічної компетентності, що є відображенням ефективності деонтологічної підготовки фахівців. Зроблено висновок, що найбільш поширеним із таких підходів є «компетентісно-лінійний» (авт.), за якого науковці виділяють 3-4 найбільш значущі критерії, що відображають мотиваційний (мотиваційно-ціннісний), змістовий, процесуальний (оперативно-діяльнісний), технологічний (поведінковий), рефлексивний компоненти деонтологічної компетентності. Такий підхід характерний для наукових розвідок М. П. Васильєвої [24], Г. А. Гащука [32], В. А. Караваєва [83], Г. А. Караханової [84], Г. П. Полякової [140], О. І. Філатової [183].

Зокрема, І. О. Філатова виділяє наступні критерії сформованості деонтологічної компетентності майбутніх дефектологів:

- нормативно-правовий (сформованість готовності до сприяння поширенню гуманістичних правових поглядів на людей з обмеженими можливостями в суспільстві; наявність знань та вмінь застосовувати правові документи при розробці та реалізації моделей освіти з метою дотримання прав та інтересів таких людей; готовність здійснювати професійну взаємодію зі споживачами освітніх послуг і соціальними інститутами на основі правових норм професійної поведінки);

- професійно-технологічний (володіння комплексними знаннями, спеціальними технологіями навчання, що забезпечують диференційований та індивідуальний підхід до учня з особливими потребами, формування в нього академічних та життєвих компетентностей, розкриття його можливостей);

- особистісно-професійний (наявність ціннісного ставлення до людини з обмеженими можливостями, вміння вирішувати професійні етичні проблеми з ціннісних позицій, транслювати гуманне ставлення до людей з обмеженими можливостями в суспільство) [183, с. 208].

Г. А. Караханова розробила систему критеріїв оцінки рівня сформованості деонтологічної культури вчителя, серед яких:

– когнітивно-аксіологічний (наявність у вчителя системи знань про професійний обов'язок, етику професійних взаємин з різними суб'єктами педагогічної діяльності; усвідомлення вчителем підвищеної відповідальності за наслідки своєї педагогічної діяльності; усвідомлення себе носієм деонтологічної культури; наявність системи морально-орієнтованих знань про особливості педагогічної діяльності з різними категоріями об'єкта, про шляхи вдосконалення деонтологічної культури і побудови на цій основі індивідуальних планів та програм самовдосконалення);

– професійно-поведінковий (вміння розуміти мотивацію вчинків суб'єктів педагогічного процесу, встановлювати контакт на основі морально-гуманістичних принципів педагогічної взаємодії, проявляти тактовність, толерантність, гуманізм; вміння цілеспрямовано організовувати спілкування; керувати власним емоційним станом, корегувати мовленнєві, емоційні, поведінкові реакції в складних ситуаціях професійної діяльності);

– рефлексивний (наявність у вчителя системи знань про способи практичної рефлексії; оволодіння системою індивідуальних способів та прийомів самоаналізу конкретних ситуацій професійно-особистісної взаємодії з різними суб'єктами педагогічної діяльності, прогнозування наслідків своїх професійних дій) [84, с. 128].

Критеріями сформованості деонтологічної компетентності студентів військової кафедри В. А. Караваєв визначає мотиваційно-цільовий (вираженість професійно значущих цілей; позитивна мотивація до навчання та служби; прагнення до професійного самовдосконалення), змістовий (рівень розвитку знань, умінь, навичок; спрямованість особистісних та професійних інтересів; вираженість професійно орієнтованого ставлення до суспільства, оточення, до себе), якісно-діяльнісний (якість та успішність навчання; професійна спрямованість поведінки; ефективність деонтологічної підготовки), практично-результативний (якість виконання службових завдань, пов'язаних з деонтологічним аспектом професійної діяльності; активність у вивченні деонтологічних питань, що стосуються навчальної програми; підсумкова оцінка

якості деонтологічної підготовки) [83, с. 124].

Г. П. Полякова, досліджуючи проблему деонтологічної підготовки науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації в аспірантурі, в якості критеріїв сформованості деонтологічної компетентності виділила змістовий, поведінковий та мотиваційний, показниками яких є такі: якість деонтологічних знань з основ наукової та педагогічної деонтології; наукової і педагогічної етики; нормативно-правового забезпечення професійної діяльності вченого і викладача вищої школи; міра дотримання деонтологічних норм; особистісне ставлення до деонтологічних норм належної поведінки в науковому та науково-педагогічному співтоваристві [140, с. 195].

В. А. Гащук, який досліджує проблему деонтологічної підготовки майбутнього офіцера-прикордонника, виокремлено такі критерії та показники сформованості деонтологічної компетентності:

– мотиваційний, що становить мотиваційну основу деонтологічної підготовленості майбутнього офіцера-прикордонника, визначає спрямованість і структуру життєво важливих для нього цілей (усвідомлення значущості деонтологічної підготовленості для майбутньої професійної діяльності; спрямованість особистісних та професійних інтересів; сформованість установок на поглиблення деонтологічних знань);

– змістовий, що характеризує рівень знань деонтологічного характеру (рівень розвитку деонтологічних знань; вираженість професійно-орієнтованого ставлення до суспільства, до оточення, до себе; відчуття причетності до прикордонного відомства);

– практичний, що відображає наявність деонтологічно актуальних умінь майбутнього фахівця в процесі службової діяльності (уміння застосовувати набуті знання в службі, якість виконання службових завдань, активність у вивченні деонтологічних питань);

– рефлексивний критерій відображає потребу у творчому застосуванні деонтологічного потенціалу майбутнього фахівця (уміння здійснювати аналіз власної поведінки, оцінювати деонтологічний потенціал занять та заходів,

займатися деонтологічною самопідготовкою) [32, с. 134].

Для нашого дослідження значущими стали висновки М. П. Васильєвої, яка виділила критерії сформованості деонтологічної компетентності студента – майбутнього педагога: особистісний, професійний та рефлексивний. Основою їх обґрунтування став комплекс відповідних ознак, а саме:

1. Сформованість стійкої мотивації до формування та вдосконалення власної нормативної професійної поведінки студентів, що визначає їхню професійно-педагогічну спрямованість на здійснення нормативної поведінки.

2. Сформованість пізнавального інтересу до проблем педагогічної деонтології (нормативної професійної поведінки).

3. Сформованість особистісно значущих якостей, необхідних для здійснення нормативної професійної поведінки.

4. Сформованість деонтологічних знань студента про нормативну професійну поведінку в різних ситуаціях професійної діяльності у взаємовідносинах з іншими учасниками педагогічного процесу.

5. Сформованість умінь і навичок здійснення нормативної професійної поведінки в галузі практичної діяльності.

6. Сформованість уміння здійснювати рефлексію власної поведінки [24, с. 290–291].

Дотичною до нашого дослідження є робота Л. Л. Хоружої [187], в якій розглядаються теоретичні засади формування етичної компетентності майбутніх учителів початкових класів. Однак комплекс критеріїв сформованості етичної компетентності фахівця, обґрунтований дослідницею, є значно ширшим, ніж у зазначених вище дослідників. В основу їх розробки Л. Л. Хоружою покладено твердження, що етична компетентність може мати різний ступінь виразності через динамічність, неоднорідність темпів особистісно-професійного розвитку майбутніх педагогів. Основу якісної відмінності рівнів становлять: глибина і системність етичних знань, норм, принципів; домінантність етичної складової в системі цінностей майбутнього педагога; усталеність етичної позиції в ситуаціях оцінювання різних

педагогічних явищ; динамічність і цілеспрямованість у професійно-особистісному самовдосконаленні.

Отже, дослідницею виділено наступні критерії сформованості етичної компетентності:

1. Етичні знання і принципи (особисті цінності педагогічної професії; усвідомлення сутності гуманізації; знання найефективніших соціально-психологічних умов розвитку молодшого школяра; аналіз педагогічних дій з позиції педагогічної етики).

2. Професійно-моральна свідомість майбутніх учителів (мотиви обрання педагогічної професії; зміст власного педагогічний ідеалу; ставлення до основних моральних понять; готовність до доброчинства).

3. Етична центрація педагогічної дії (визначення цінностей у людських взаєминах; основні моральні орієнтири в спілкуванні; толерантність і тактовність у взаєминах з іншими).

4. Потреба в етичній самоактуалізації (професійна самоосвіта; розуміння етичного змісту і шляхів самоактуалізації; здатність до самоаналізу, рефлексії).

5. Поведінка в ситуаціях морального вибору (вибір етичної стратегії в конфліктній ситуації; переважання установки на особистісно-орієнтовану взаємодію з учнями).

6. Емоційно-вольова регуляція поведінки у ситуаціях емоційного напруження [187, с. 226-227].

Багаторівневу систему критеріїв наведено в дисертаційному дослідженні В. Ю. Артемова [9], що розкриває теоретичні та методичні основи формування деонтологічної компетентності фахівців із організації захисту інформації з обмеженим доступом. Науковцем обґрунтовано трирівневу систему критеріїв у складі базового, операційного та інтегрального. Базовий рівень становлять ціннісно-мотиваційний, когнітивний, операційно-технологічний, рефлексивний, особистісний критерії.

Як показники деонтологічної компетентності на базовому рівні визначено:

– для показника «ціннісно-мотиваційний» – сформованість цінностей,

смыслів і мотивів для опанування та реалізації фахівцями професійної компетентності на принципах деонтології (відповідальність, сумлінність, патріотизм, честь);

- для показника «когнітивний» – знання норм і правил професійної діяльності, коректної поведінки в професійній реалізації (знання інформаційних загроз та шляхів їх подолання, сутності і змісту виправданого ризику тощо);

- для показника «операційно-технологічний» – уміння, навички і здібності, що характеризують деонтологічну компетентність студента (відчуття морального обов'язку, вимогливість до себе і людей, високий рівень розвитку власної волі);

- для показника «рефлексивний» – здатність оцінювати та коригувати процес міжособистісної професійної взаємодії (вміння розбиратися в людях, вислуховувати, переконувати);

- для показника «особистісний» – наявність якостей і характеристик студента, що впливають на успішну професійну діяльність (прагнення до самовдосконалення, особистісні психофізичні якості).

На основі ціннісно-мотиваційного, когнітивного, операційно-технологічного, рефлексивного, особистісного критеріїв науковцем сформовані критерії операційного рівня: обізнаність, наявність ціннісного сприйняття та здібностей щодо здійснення фахівцем життєдіяльності у професійному світі [9, с. 315–317].

Враховуючи результати досліджень зазначених вище науковців, відповідно до мети нашого дослідження ми дійшли висновку, що критерії ефективності деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах являють собою показники, на підставі яких оцінюється рівень сформованості деонтологічної компетентності.

Нами визначено такі критерії: мотиваційно-ціннісний, когнітивний і діяльнісний. Зазначені критерії відбивають специфіку деонтологічної компетентності менеджера освіти як результату деонтологічної підготовки.

Мотиваційно-ціннісний критерій відображає:

- професійну спрямованість на здійснення нормативної поведінки;
- превалювання в ціннісних орієнтирах цінностей-сенса та цінностей-норм, що обумовлюють нормативну поведінку менеджера освіти і належне виконання ним професійного обов'язку;
- рівень сформованості морально-етичної відповідальності менеджера освіти, що є основою нормативної поведінки;
- громадянську позицію менеджера освіти як внутрішнього переконання діяти у відповідності до суспільних очікувань;
- прагнення до здобуття авторитету деонтологічно виправданими засобами;
- наявність позитивної внутрішньої мотивації щодо оволодіння комплексом деонтологічних знань та вироблення необхідних практичних навичок нормативної поведінки.

Когнітивний критерій відображає:

- ступінь оволодіння деонтологічними знаннями, що презентуються в межах навчальної дисципліни «Управлінська деонтологія» та слугують теоретичною основою нормативної управлінської поведінки (сутність та зміст професійної моралі керівника закладу освіти як основи його професійної поведінки; зміст моральної культури керівника закладу освіти; цілі та завдання управлінської деонтології, її об'єкт і предмет; вимоги до професійної поведінки керівника закладу освіти; зміст професійного обов'язку керівника, нормативних вимог до нього; сутність правової деонтологічної компетентності керівника та її значення у формуванні професіоналізму; умови організації оптимального управління на засадах деонтології; роль рефлексії в діяльності керівника закладу освіти; особливості формальних та неформальних відносин в управлінській діяльності, правила неформального спілкування тощо);
- ступінь оволодіння деонтологічно значущими знаннями, що презентуються в межах окремих змістових модулів навчальних дисциплін загальної і професійної підготовки нормативної і варіативної складових освітньо-професійної програми, які розширюють та поглиблюють теоретичну

основу нормативної поведінки менеджерів освіти (зміст нормативно-правової бази діяльності закладу освіти; особливості реалізації професійних функцій керівника закладу освіти у специфічних умовах культурно-освітнього поля регіону на основі деонтологічних вимог; деонтологічні умови організації, здійснення й управління інноваційною діяльністю в закладі освіти, технології управління інноваційною діяльністю педагогічного колективу на деонтологічних засадах; сутність деонтологічної складової професійної майстерності менеджера освіти; специфіка організації освітнього процесу в початковій школі як контекстуального поля реалізації деонтологічних вимог; особливості реалізації деонтологічних принципів у взаємодії з учнями початкової школи та їхніми батьками; поняття деонтологічної складової іміджу закладу освіти в цілому та його керівника; значення нормативної поведінки керівника у забезпеченні піару закладу освіти; деонтологічний аспект формування взаємин у межах управління закладом освіти, взаємодії груп у трудовій організації, методів керівництва й управління ними; сутність деонтологічно невірної поведінки керівника як однієї з причин професійних конфліктів, можливостей управлінської деонтології у забезпеченні ефективної методології вирішення конфліктів; засоби власної ефективної діяльності);

– знання сутності юридичної, адміністративної, дисциплінарної, соціальної, фінансово-економічної відповідальності менеджера освіти, що слугує теоретичною основою для належного виконання керівником професійного обов'язку, розуміння відповідальності керівника закладу освіти за дії, які суперечать нормам управлінської деонтології.

Діяльнісний критерій відображає:

– ступінь сформованості деонтологічно значущих умінь та навичок (здійснювати нормативну управлінську поведінку; використовувати морально-правові способи регулювання управлінських відносин; захищати і впроваджувати морально-правові відносини в управлінській діяльності відповідно розпорядчих принципів законності; організовувати діяльність та спілкування в трудовому колективі на засадах деонтології; здійснювати

рефлексивний аналіз керівником своєї діяльності);

– ступінь сформованості самоефективності як здатності управляти своїм розвитком і діяльністю з метою ефективного досягнення поставлених управлінських цілей, уміння створювати власні способи побудови нормативної поведінки, що відповідає специфічній управлінській ситуації;

– ступінь сформованості локусу суб'єктивного контролю як показника загальної інтернальності, що відображає уміння керівника брати на себе відповідальність.

Врахування зазначених вище критеріїв та показників дало можливість визначити й описати рівні сформованості деонтологічної компетентності, що дозволяють не лише робити обґрунтовані висновки про деонтологічну компетентність здобувача вищої освіти як якість деонтологічної підготовки та ефективність освітнього процесу в університетах у цілому, а й надають можливість окреслити ступінь відповідності конкретного фахівця займаній посаді, забезпечити об'єктивність рішень у перебігу його атестації, запланувати конкретну програму самовдосконалення тощо.

У визначенні рівнів сформованості деонтологічної компетентності менеджерів освіти ми послуговувалися висновками вітчизняних і зарубіжних науковців, які виділяють від трьох до шести рівнів (недостатній, низький, середній, високий, творчий; базовий, середній, високий; недостатній (критичний), базовий (репродуктивний), функціональний, оптимальний, творчий (евристичний); критичний, допустимий, репродуктивний, достатній, продуктивний, оптимальний тощо).

Базуючись на висновках вітчизняних та зарубіжних науковців [17; 31; 40; 43; 52; 85; 113; 123; 137 та ін.], ми виділили чотири рівні сформованості деонтологічної компетентності менеджера освіти, а саме: критичний, базовий, функціональний, оптимальний.

Дескриптори рівнів сформованості деонтологічної компетентності менеджерів освіти за кожним з названих рівнів відображено в таблиці додатку Д. Описані в зазначеній таблиці показники характеризують рівні сформованості

деонтологічної компетентності як результату деонтологічної підготовки менеджера освіти та мають наступне змістове наповнення.

Критичний рівень характеризується:

– переважанням професійної спрямованості на себе, що унеможливорює нормативну поведінку; відсутністю в ціннісних орієнтирах цінностей-сентів та цінностей-норм, їх несформованістю, що обумовлює невідповідність поведінки менеджера освіти морально-правовим нормам, несформованістю морально-етичної відповідальності, відсутністю стійкої громадянської позиції як внутрішнього переконання діяти у відповідності до суспільних очікувань, прагненням до здобуття авторитету неморальними засобами, відсутність позитивної внутрішньої мотивації щодо оволодіння комплексом деонтологічних знань та вироблення необхідних практичних навичок нормативної поведінки.

– ступенем оволодіння деонтологічно значущими знаннями, що презентуються в межах навчальної дисципліни «Управлінська деонтологія» та в межах окремих змістових модулів навчальних дисциплін блоків загальної та професійної підготовки на рівні 60–73 % (у відповідності до вимог кредитно-трансферної системи організації освітнього процесу (КТСОНП); незнанням або невірним розумінням змісту професійної відповідальності керівника закладу освіти;

– не вмінням здійснювати нормативну управлінську поведінку або грубими помилками в управлінській поведінці; не вмінням використовувати морально-правові способи регулювання управлінських відносин, захищати і впроваджувати морально-правові відносини в управлінській діяльності відповідно розпорядчих принципів законності або грубі помилки у перебігу управлінської діяльності; не вмінням організувати діяльність та спілкування в трудовому колективі на засадах деонтології, здійснювати рефлексивний аналіз своєї діяльності; низьким ступенем сформованості самоефективності та розвитку інтернальності, що відображає невміння брати на себе відповідальність.

Базовий рівень характеризується:

– переважанням професійної спрямованості на спілкування, що відображає нормативну поведінку в окремих ситуаціях управлінської взаємодії, наявністю в ціннісних орієнтирах деяких цінностей-сенси та цінностей-норм, їх часткова сформованість, що обумовлює фрагментарну відповідність поведінки менеджера освіти морально-правовим нормам і належне виконання ним професійного обов'язку, частковою сформованістю морально-етичної відповідальності, невизначеністю громадянської позиції як внутрішнього переконання діяти у відповідності до суспільних очікувань, демонстрування соціальної «мімікрії», прагненням до здобуття авторитету змішаними (моральними і неморальними засобами), частковою сформованістю позитивної внутрішньої мотивації щодо оволодіння комплексом деонтологічних знань та вироблення необхідних практичних навичок нормативної поведінки;

– ступенем оволодіння деонтологічно значущими знаннями, що презентуються в межах навчальної дисципліни «Управлінська деонтологія» та окремих змістових модулів навчальних дисциплін загальної та професійної підготовки на рівні 74–81 % (у відповідності до вимог КТСОНП), фрагментарними знаннями змісту професійної відповідальності керівника закладу освіти;

– невпевненою, неаргументованою нормативною управлінською поведінкою з наявністю в ній не грубих помилок, наявністю труднощів у використанні морально-правових способів регулювання управлінських відносин, у захисті і впровадженні морально-правових відносин в управлінській діяльності відповідно розпорядчих принципів законності, наявністю суттєвих утруднень в організації діяльності та спілкування в трудовому колективі на засадах деонтології, епізодичне здійснення рефлексивного аналізу своєї діяльності; невпевненістю в управлінні своєю діяльністю з метою ефективного досягнення поставлених цілей, суттєвими утрудненнями при спробах продуктивно вирішувати професійні завдання, ситуативність у виборі способів побудови нормативної поведінки, середнім ступенем розвитку інтернальності,

що відображає фрагментарний прояв уміння брати на себе відповідальність.

Функціональний рівень характеризується:

– переважанням комбінованої професійної спрямованості на спілкування та на справу, що відображає нормативну поведінку в типових ситуаціях управлінської взаємодії, наявністю в ціннісних орієнтирах основних цінностей-сенси та цінностей-норм, що обумовлюють нормативну поведінку менеджера освіти і належне виконання ним професійного обов'язку в типових ситуаціях управлінської взаємодії, низьким ступенем прояву соціальної бажаності, наявністю рефлексії на морально-етичні ситуації та інтуїції в морально-етичній сфері, екзистенційної відповідальності, визначеністю громадянської позиції як внутрішнього переконання діяти у відповідності до суспільних очікувань, демонстрування цієї позиції, прагненням здобуття авторитету переважно моральними засобами, наявністю частково сформованої позитивної внутрішньої мотивації щодо оволодіння комплексом деонтологічних знань та вироблення необхідних практичних навичок нормативної поведінки;

– ступенем оволодіння деонтологічно значущими знаннями, що презентуються в межах навчальної дисципліни «Управлінська деонтологія» та окремих змістових модулів навчальних дисциплін блоків загальної та професійної підготовки на рівні 82–89 % (у відповідності до вимог КТСОНП), загальні знання змісту професійної відповідальності керівника закладу освіти;

– вміннями здійснювати нормативну управлінську поведінку, використовувати морально-правові способи регулювання управлінських відносин, захищати і впроваджувати морально-правові відносини в управлінській діяльності відповідно розпорядчих принципів законності, організувати діяльність та спілкування в трудовому колективі на засадах деонтології у стандартних умовах, здійснювати систематичний рефлексивний аналіз своєї діяльності, управляти своєю діяльністю з метою ефективного досягнення поставлених цілей; наявністю незначних, тимчасових утруднень у спробах продуктивного вирішення професійних завдань, не завжди впевненим та обґрунтованим вибором способів побудови нормативної поведінки, середнім

ступенем розвитку інтернальності, що відображає уміння брати на себе відповідальність у цілому, в типових, нескладних ситуаціях управлінської взаємодії.

Оптимальний рівень характеризується:

– переважанням професійної спрямованості на справу, що відображає нормативну поведінку в типових та складних ситуаціях управлінської взаємодії, превалюванням у ціннісних орієнтирах цінностей-сенса та цінностей-норм, що обумовлюють нормативну поведінку менеджера освіти і належне виконання ним професійного обов'язку в нетипових, складних ситуаціях управлінської взаємодії; сформованою рефлексією на морально-етичні ситуації, розвиненою інтуїцією в морально-етичній сфері, наявністю екзистенційної відповідальності, низьким ступенем прояву соціальної бажаності, чіткістю громадянської позиції як внутрішнього переконання діяти у відповідності до суспільних очікувань, демонстрування та відстоювання цієї позиції, прагненням до здобуття авторитету виключно моральними засобами, наявністю частково сформованої позитивної внутрішньої мотивації щодо оволодіння комплексом деонтологічних знань та вироблення необхідних практичних навичок нормативної поведінки;

– ступенем оволодіння деонтологічно значущими знаннями, що презентуються в межах навчальної дисципліни «Управлінська деонтологія» й окремих змістових модулів навчальних дисциплін блоків загальної та професійної підготовки на рівні 90–100 % (у відповідності до вимог КТСОНП), глибокі і повні знання змісту професійної відповідальності керівника закладу освіти;

– сформованим уміннями здійснювати нормативну управлінську поведінку, використовувати морально-правові способи регулювання управлінських відносин, захищати і впроваджувати морально-правові відносини в управлінській діяльності відповідно розпорядчих принципів законності, організовувати діяльність та спілкування в трудовому колективі на засадах деонтології у стандартних та нестандартних умовах, здійснювати

систематичний глибокий рефлексивний аналіз своєї діяльності, вмінням управляти своєю діяльністю з метою ефективного досягнення поставлених цілей, продуктивно вирішувати професійні завдання; обґрунтованим вибором способів побудови нормативної поведінки, високим ступенем розвитку інтернальності, що відображає керівника брати на себе відповідальність, якщо того потребує управлінська ситуація незалежно від її складності.

Процес формування деонтологічної компетентності менеджерів освіти в університетах передбачає якісний перехід від критичного і базового рівня до функціонального та оптимального, здатності в подальшому ефективно застосовувати свій потенціал, що обумовило розробку і впровадження системи деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах та розробку програми дослідження, яку описано в наступних розділах.

Висновки до розділу 4

У розділі обґрунтовано структуру деонтологічної компетентності менеджерів освіти; подано концепцію деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах; обґрунтовано систему деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах; визначено критерії, показники, рівні сформованості деонтологічної компетентності менеджерів освіти.

Обґрунтовано структурні компоненти деонтологічної компетентності менеджерів освіти, враховуючи: галузь і специфіку професійної діяльності; засади державної політики України у сфері освіти; унормований зміст професійних обов'язків і функцій менеджерів освіти; сфери професійної відповідальності. Мотиваційно-ціннісний компонент включає професійну спрямованість менеджера освіти на здійснення належної професійної поведінки, виконання професійного обов'язку відповідно до суспільних очікувань, сформованість деонтологічних цінностей, відповідальності, громадянської позиції, прагнення набути репутації авторитетного керівника. Змістом когнітивного компоненту є комплекс деонтологічних знань, рівень засвоєння яких є достатнім для здійснення нормативної поведінки у сферах

професійної відповідальності. Діяльнісний компонент уміщує сукупність деонтологічно значущих умінь та навичок, рівень та якість сформованості яких є достатніми для забезпечення нормативної управлінської поведінки, виконання менеджером освіти професійних обов'язків на основі сприйнятих деонтологічних цінностей.

Провідною ідеєю розробленої концепції деонтологічної підготовки менеджерів освіти є її розуміння як складової професійної підготовки фахівців у закладах вищої освіти, що у свою чергу є складовою неперервної педагогічної освіти; як системи, процесу та результату, в яких відбиваються філософський, професійний, особистісний аспекти деонтологічної підготовки. Деонтологічна підготовка менеджерів освіти (керівників закладів освіти, педагогів, які умотивовані на кар'єрне зростання) відбувається на другому рівні вищої освіти в університеті.

Теоретико-методологічними основами розробленої концепції визначено системний, особистісний, компетентісний, соціокультурний, деонтологічний, аксіологічний, діяльнісний підходи. Ядром концепції виступають закономірності (загальнопедагогічні та специфічні) і принципи (загальнодидактичні та спеціальні) деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах. Змістовно-смісловне наповнення концепції являє собою сукупність базових положень і принципів організації такої підготовки на другому рівні вищої освіти; представлено комплексом форм і методів навчання, педагогічних технологій для створення середовища безперервної деонтологічної практики. Верифікація положень концепції відбувається відповідно до обраних критеріїв, показників та рівнів сформованості деонтологічної компетентності менеджера освіти як результату деонтологічної підготовки на другому рівні вищої освіти.

Теоретично обґрунтовано і представлено систему деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах у складі методологічного, змістово-процесуального, методичного, оцінювально-результативного блоків. Розроблена модель зазначеної системи виконує гносеологічну, дескриптивну,

трансляційну, пояснювальну, прогностичну функції, формалізуючи уявлення про формування деонтологічної компетентності менеджерів освіти в університетах.

Методологічний блок відображає наукові підходи, закономірності, принципи деонтологічної підготовки. У змістово-процесуальному блоці відображено компоненти змісту деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах, що відбиваються у змісті нормативних і варіативних дисциплін загальної та професійної підготовки; етапи деонтологічної підготовки менеджерів освіти.

У методичному блоці відображено форми організації освітнього процесу, форми і методи навчання, особистіно-орієнтовані, інформаційно-комунікативні, педагогічні технології, засоби навчання, спрямовані на формування деонтологічної компетентності менеджерів освіти в університетах. Оцінювально-результативний блок забезпечує узгоджену взаємодію між усіма блоками системи за допомогою розробленого діагностичного інструментарію, що включає критерії, показники та рівні сформованості деонтологічної компетентності менеджерів освіти.

Обґрунтовано критерії сформованості деонтологічної компетентності менеджерів освіти. Мотиваційно-ціннісний критерій представлено показниками, що відображають професійну спрямованість здійснювати належну професійну поведінку; переконання виконувати професійний обов'язок відповідно до суспільних очікувань; сформовані деонтологічні цінності; прагнення здобути репутацію авторитетного керівника. Показниками когнітивного критерію є повнота, системність і міцність деонтологічних знань, що презентуються в межах нормативних та вибіркового навчальних дисциплін, знання сутності професійної та громадянської відповідальності менеджера освіти, що слугує теоретичною основою для належного виконання керівником професійного обов'язку. Показниками діяльнісного критерію є наявність деонтологічно значущих умінь та навичок, спроможності управляти своєю діяльністю, створювати власні способи побудови нормативної поведінки,

локусу суб'єктивного контролю, що відображає уміння керівника брати на себе відповідальність.

У розроблених дескрипторах рівнів сформованості деонтологічної компетентності менеджерів освіти (критичний, базовий, функціональний, оптимальний) узагальнено очікувані результати деонтологічної підготовки на магістерському рівні вищої освіти в університетах.

Основні положення розділу викладено в публікаціях: [58; 59; 60; 61; 62; 63; 64; 65; 66; 67; 68; 69; 200; 201; 202].

Список використаних джерел до розділу 4

1. Аграшенков А. В. Психология на каждый день. Советы, рекомендации, тесты. Москва, 1997. С. 298 – 304.
2. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія : підруч. Київ, 1998. 560 с.
3. Андреев В. И. Педагогика высшей школы: инновационно-прогностический курс : монография. Казань, 2005. 499 с.
4. Андрущенко В. П. Організоване суспільство. Проблема організації та суспільної самоорганізації в період радикальних трансформацій в Україні на рубежі століть: досвід соціально-філософського аналізу. Київ, 2005. 498 с.
5. Андрущенко В. П. Освіта України у світлі суспільних проблем і суперечностей. *Наукові праці МАУП* / гол. ред. М. Ф. Головатий. Київ, 2003. Вип. 5. Актуальні питання політології. 168 с.
6. Андрущенко В. П. Стратегія для освіти (за матеріалами звіту відділу філо-софії та прогнозування розвитку освіти Інституту вищої освіти АПН України, черв. 2006 р.). *Вища освіта України*. 2006. № 3. С. 5–9.
7. Андрущенко В. П. Ціннісний дискурс в освіті. *Вісник Житомирського державного університету*. 2006. № 1. С. 3–10.
8. Анненкова І. П. Теорія і методика моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.06. Київ, 2016. 505 с.
9. Артемов В. Ю. Теоретичні та методичні основи формування деонтологічної компетентності фахівців із організації захисту інформації з обмеженим доступом : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2015. 489 с.
10. Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. М., 1980. 368 с.
11. Берегова М. І. Теоретичні основи деонтологічної підготовки корекційних педагогів. *Науковий вісник Миколаївського національного університету ім. В. О. Сухомлинського. Серія : педагогічні науки* : зб. наук. пр. / за ред.

А. Л. Ситченка. Миколаїв, 2015. № 3 (50). С. 24–27.

12. Берека В. Є. Теоретико-методичні основи фахової підготовки магістрів з менеджменту освіти : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2008. 581 с.

13. Бех В. П., Семененко Л. М. Механізм ціннісно-сміслової детермінації управління навчальним закладом. *Практична філософія*. 2006. № 4 (22). С. 18–26.

14. Бех В. П., Бех Ю. В. Саморегуляційна парадигма освіти як процес і продукт концептуалізації управління галуззю. *Нова парадигма* : журн. наук. пр. / гол. ред. В. П. Бех. Київ, 2008. Вип. 77. С. 21–26.

15. Бех Ю. В. Ідеологія як семантичний фільтр філософського аналізу загальної теорії управління. *Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії* : зб. наук. пр. Запоріжжя, 2012. Вип. 51. С. 199–204.

16. Бех Ю. В. Філософія управління соціальними системами : монографія. Київ, 2012. 623 с.

17. Беленька Г. В. Теоретико-методичні засади формування професійної компетентності вихователів дошкільних навчальних закладів в умовах ступеневої підготовки : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08. Київ, 2012. 38 с.

18. Бондаревская Е. В. Теория и практика личностно-ориентированного образования. Ростов н/Д., 2000. 352 с.

19. Бондарчук О. І. Соціально-психологічні основи особистісного розвитку керівників загальноосвітніх навчальних закладів у професійній діяльності : монографія. Київ, 2008. 318 с.

20. Боярчук Н. К. Модель формування професійної компетентності майбутніх економістів. *Педагогічні науки*. 2013. №1 (57). С. 85–95.

21. Буданов В. Г. Методология синергетики в постнеклассической науке и в образовании. М., 2007. 232 с.

22. Бухальська С. Є. Обґрунтування структури педагогічної компетентності викладача медичного коледжу. *Педагогічний процес: теорія і практика* : зб. наук. пр. Київ, 2012. С. 5–12.

23. Вакуленко В. М. Основи вищої школи України : навч. посіб. Луганськ, 2001. 244 с.

24. Васильєва М. П. Теоретичні основи деонтологічної підготовки педагога : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Харків, 2004.
25. Васильченко Л. В. Управлінська культура і компетентність керівника. Харків, 2007. 176 с.
26. Васильченко Л. В. Формування управлінської культури керівника школи в системі післядипломної педагогічної освіти : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Тернопіль, 2006. 188 с.
27. Вітвицька С. С. Методологічні основи ступеневої педагогічної освіти. *Вісник Житомирського державного університету ім. Івана Франка*. Житомир, 2005. Вип. 21. С. 8–12.
28. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи : метод. посіб. для студентів магістратури. Київ, 2003. С. 78–80.
29. Вітвицька С. С. Педагогічна підготовка магістрів в умовах ступеневої освіти: теоретико-методологічний аспект: монографія. Житомир, 2009. 440 с.
30. Воронкова В. Г. Філософія гуманістичного менеджменту (соціально-антропологічні виміри) : монографія. Запоріжжя, 2008. 254 с.
31. Гаврик І. В. Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності : дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Харків, 2006. 475 с.
32. Гащук В. А. Визначення критеріїв та показників деонтологічної підготовленості майбутніх офіцерів-прикордонників. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету ім. М. Коцюбинського. Серія : педагогіка і психологія* : зб. наук. пр. / гол. редкол. В. І. Шахов. Вінниця, 2014. Вип. 42. С. 131–35.
33. Гейзерська Р. Модель підготовки магістра економічного профілю. *Гуманізація навчально-виховного процесу* : наук.-метод. зб. наук. пр. / за заг. ред. В. І. Скрипченка. Слов'янськ, 2007. Вип. XXXIV. С. 22–29.
34. Гладкова В. М. Професійне відповідальне поведіння менеджера освіти та особливості його вдосконалення. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України ім. Б. Хмельницького. Серія : педагогічні*

та психологічні науки. Хмельницький, 2010. № 54. С. 18–22.

35. Голік О. В. Формування у майбутніх лікарів предметних компетентностей з медичної деонтології засобами кооперативного навчання : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2015. 20 с.

36. Головань М. С. Зміст та структура професійної компетентності декана факультету вищого навчального закладу III-IV рівня акредитації. *Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору* : Гуманітар. вісн. ПХДПУ ім. Г. Сковороди. Київ, 2013. Т. III (45). С. 66–74.

37. Гончаренко С. У., Кушнір В. А. Методологія як важливий складник наукового дослідження в педагогіці. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика* : наук.-метод. журн. 2002. Вип. 4(8). С. 15–24.

38. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Рівне, 2011. 552 с.

39. Гришина И. В. Профессиональная компетентность директора школы: теория и практика формирования : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08. СПб., 2004. 443 с.

40. Грушева А. А. Формування управлінської компетентності майбутніх економістів у процесі професійної підготовки: теорія і практика. Ірпінь, 2015. 202 с.

41. Губа А. В. Теоретико-методичні засади формування управлінської культури вчителя – майбутнього менеджера освіти : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Луганськ, 2010. 512 с.

42. Гура О. І. Психолого-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу: теоретико-методологічний аспект: монографія. Запоріжжя, 2006. 332 с.

43. Гуревич Р. С. Як визначити рівень професійної компетентності персоналу? *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2011. № 1. С. 32–37.

44. Даниленко Л. І. Модернізація змісту, форм та методів управлінської діяльності директора загальноосвітньої школи. Київ, 1998. 140 с.

45. Даниленко Л. І. Соціально-педагогічні умови ефективності

управлінської діяльності директора загальноосвітньої школи : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Київ, 1994. 21 с.

46. Даниленко Л. І. Сучасні наукові підходи до управління загальноосвітніми навчальними закладами : конспект лекції. Київ, 2004. 39 с.

47. Демин В. А. Профессиональная компетентность специалиста: понятие и виды. *Мониторинг образовательного процесса*. 2000. № 4. С. 35–37.

48. Демідас О. О. Людиновимірність освітнього менеджменту: філософська інтерпретація : дис. ... канд. філос. наук : 09.00.10. Київ, 2012. 200 с.

49. Демченко С. О. Розвиток професійно-педагогічної компетентності викладачів спеціальних дисциплін вищих технічних закладів освіти : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Кіровоград, 2005. 24 с.

50. Драч І. І. Основні підходи до визначення професійної компетентності педагога. URL: http://lib.iitta.gov.ua/6879/1/Стаття_7_І.Драч.pdf. (Дата звернення 15.01.2018).

51. Драч І. І. Управління формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи: теоретико-методичні засади : монографія. Київ, 2013. 456 с.

52. Дубасенюк О. А., Вознюк О. В. Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід : монографія. Житомир, 2011. 684 с.

53. Дубасенюк О. А., Семенюк Т. В., Антонова О. Є. Професійна підготовка майбутніх вчителів до педагогічної діяльності: монографія. Житомир, 2003. 192 с.

54. Єльнікова Г. В. Основи адаптивного управління : курс лекцій. Київ, 2003. 104 с.

55. Жерносек І. П. Формування управлінської науково-методичної культури керівника ЗНЗ : метод. рек. Харків, 2010. 192 с.

56. Жигірь В. І. Теоретичні основи змісту професійної підготовки менеджера освіти у ВНЗ. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія : педагогічні науки*. Бердянськ, 2014. Вип. 1. С. 135–143.

57. Жижко Т. А. Педагогічна система один із чинників впровадження ідеї інтенсифікації у професійній підготовці майбутніх фахівців. *Науковий часопис*

НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія № 11. Соціологія. Соціальна робота. Соціальна педагогіка. Управління. Київ, 2005. Вип. 3. С. 144–151

58. Задорожна-Княгницька Л. В. Аксіологічний підхід у системі професійної підготовки менеджерів освіти: концепція дослідження. *Актуальні проблеми науки та освіти* : зб. матеріалів XVII підсумк. наук.-практ. конф. викладачів МДУ / за ред. К. В. Балабанова. Маріуполь, 2015. С. 169–171.

59. Задорожна-Княгницька Л. В. Антропологічний аспект кластеру компетенцій керівника навчального закладу. *Вісник Харківського національного педагогічного університету ім. Г. С. Сковороди. Серія : філософія.* Харків, 2013. Вип. 41. Ч. 1. С. 257–268.

60. Задорожна-Княгницька Л. В. Деонтологічна підготовка менеджерів освіти в університетах : теорія і практика: монографія. Маріуполь, 2017. 372 с.

61. Задорожна-Княгницька Л. В. Деонтологічний компонент професійної підготовки керівників навчальних закладів. *Стратегічні пріоритети в XXI столітті* : матеріали I Міжнар. наук.-практ. конф. (Київ, 19 травня 2016). Київ, 2016. С. 135–139.

62. Задорожна-Княгницька Л. В. Деонтологічні імперативи модернізації професійної підготовки керівників навчальних закладів. *Освітній менеджмент: теорія і практика* : зб. наук. пр. / за заг. ред. І. В. Соколової, Л. В. Задорожної-Княгницької. Маріуполь, 2016. С. 6–19.

63. Задорожна-Княгницька Л. В. Керівник навчального закладу нового покоління: конструкт поведінки. *Нова українська школа : багатовимірні простори якісних змін* : зб. тез доп. Регіон. наук.-практ. конф. (Маріуполь, 23 лютого 2017). Маріуполь, 2017. С. 89–92.

64. Задорожна-Княгницька Л. В. Концептуальні основи деонтологічної підготовки керівників навчальних закладів на другому рівні вищої освіти. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика.* 2017. № 3–4. С. 19–26.

65. Задорожна-Княгницька Л. В. Модернізація підготовки керівника навчального закладу у професійній магістратурі. *Nauka dzis: teoria, metodologia, praktyka* : Zbior raportow naukowych. Wroclaw, 2013. S. 62–67.

66. Задорожна-Княгницька Л. В. Обґрунтування змісту й структури деонтологічної компетентності менеджера освіти. *Sciencerise: Pedagogical Education*. 2018. №2(22). – С. 24-28.

67. Задорожна-Княгницька Л. В. Педагогічна антропологія : навч. посіб. Запоріжжя, 2015. 208 с.

68. Задорожна-Княгницька Л. В. Теоретико-методологічні засади формування дискурсивних умінь менеджерів освіти в умовах магістратури. *Дискурс у сучасному науковому, соціокультурному та інформаційному просторі : зб. тез доп. Міжнар. наук.-прект. конф. Маріуполь, 2013. С. 208–210.*

69. Задорожна-Княгницька Л. В. Управлінська майстерність керівника навчального освітнього закладу як наукова проблема. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики : зб. наук. пр. / відп. ред. Н. В. Гузій. Київ, 2013. Вип. 22 (32). С. 8–13.*

70. Зайцев М. О. Європа як концепт. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету ім. Лесі Українки. Луцьк, 2014. Розд. II. Соціальна філософія та філософія історії. С. 45–51.*

71. Зеер Э. Ф. Психология профессий: учеб. пособие для студентов вузов. М.; Екатеринбург, 2003. 336 с.

72. Зеер Э. Ф. Личностно-развивающие технологии начального профессионального образования : учеб. пособие. М., 2010. 176 с.

73. Зелюк В. Професійна компетентність керівного складу вищого навчального закладу: теорія та практика. *Наукові записки ПОППО: Моделі ключових та професійних компетентностей педагогічного працівника. Полтава, 2012. С. 3–8.*

74. Зимняя И. А., Земцова Е. В. Интегративный подход к оценке единой социально-профессиональной компетентности выпускников вузов. *Высшее образование сегодня. 2008. № 5. С. 14–19.*

75. Зязюн І. А. Гуманізм освіти ХХІ століття: філософський і психологічний аспект. *Теорія і практика управління соціальними системами. Харків, 2002. № 2.*

С. 24–35.

76. Зязюн І. А. Сучасна освіта у контексті гуманістичної філософії. *Діалог культур: Україна в світовому контексті. Філософія освіти* : зб. наук. пр. / редкол. : С. О. Черепанова, Н. Г. Ничкало, В. Г. Скотний та ін. Львів, 1999. Вип. 4. С. 5–12.

77. Иванова Т. В. Культурологическая подготовка будущего учителя : монографія. Киев, 2005. 282 с.

78. Калашнікова С. А. Теоретико-методологічні засади професійної підготовки управлінців-лідерів в умовах сучасних суспільних трансформацій : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.06. Київ, 2011. 36 с.

79. Калініна Л. М. Теоретико-прикладні аспекти формування інформаційної культури керівника загальноосвітнього навчального закладу : монографія. Київ, 2012. 160 с.

80. Камінська О. В. Раціональне та ірраціональне в управлінні навчальним закладом : монографія. Київ, 2010. 192 с.

81. Карамушка Л. М. Психологія освітнього менеджменту : навч. посіб. Київ, 2004. 185 с.

82. Карамушка Л. М. Психологія управління закладами середньої освіти : монографія. Київ, 2000. 332 с.

83. Караваев В. А. Педагогические условия деонтологической подготовки студентов, обучающихся на военной кафедре в техническом вузе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Ижевск, 2011. 150 с.

84. Караханова Г. А. Формирование деонтологической культуры учителей в системе непрерывного профессионального образования : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08. М., 2007. 40 с.

85. Карпова Л. Г. Формування професійної компетентності вчителя загальноосвітньої школи : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Харків, 2004. 27 с.

86. Каташов А. І. Педагогічні основи розвитку інноваційного освітнього середовища сучасного ліцею : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01.

Луганськ, 2001. 20 с.

87. Кертаева К. М. Основы педагогической деонтологии. Павлодар, 2011. 298 с.

88. Клопов Р. В. Теорія і практика професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання і спорту із застосуванням інформаційних технологій : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Вінниця, 2013. 41 с.

89. Княжева І. А. Теоретико-методологічні засади розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін в умовах магістратури : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 ; 13.00.08. Одеса, 2014. 534 с.

90. Коваленко І. І., Бідюк П. І., Гожий О. П. Вступ до системного аналізу.
URL: <http://bibl.kma.mk.ua/pdf/posibnuku/199/4>.

91. Коломінський Н. Л. Психологія менеджменту в освіті (соціально-психологічний аспект). Київ, 2000. 286 с.

92. Коробова Е. В. Формирование деонтологической готовности студентов университетов: На основе общих положений педагогической деонтологии : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Курган, 2001. 196 с.

93. Кравченко Л. М. Наукові основи підготовки менеджера освіти у системі неперервної педагогічної освіти : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л. М. Кравченко ; АПН України, Ін-т вищої освіти. – Київ, 2008. – 526 с.

94. Кремень В. Г. Синергетична модель розвитку освіти як відповідь на виклики сьогодення. *Рідна школа*. 2010. № 6. С. 3–6.

95. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору. Київ, 2009. 520 с.

96. Кремень В. Г. Філософія управління : підруч. для студ. вищ. навч. закл. Київ, 2007. 360 с.

97. Кремень В. Г., Пазиніч С. М., Пономарьов О. С. Філософія управління. Харків, 2008. 524 с.

98. Кривоносова В. А. Професійна (управлінська) компетентність керівника вищого навчального закладу як складова якісного управління вищим навчальним

зкладом. URL: <http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN15/11kvavnz.pdf> (Дата звернення: 15.01.2018).

99. Крижко В. В., Мамаєва І. О. Аксіологічний потенціал державного управління освітою : навч. посіб. Київ, 2005. 203 с.

100. Кричевский Р. Л. Если вы – руководитель... Элементы психологии менеджмента в повседневной работе. М., 1993. 352 с.

101. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. Київ, 2005. 486 с.

102. Кулюткин Ю., Тарасов С. Образовательная среда и развитие личности. *Новые знания*. 2001. № 1. С. 6–7

103. Курлянд З. Н. Психолого-педагогічні умови формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів. *Наука і освіта*. 2008. № 8–9. С. 171–176.

104. Кушнір В. А. Системний аналіз педагогічного процесу: методологічний аспект : монографія. Кіровоград, 2001. 338 с.

105. Липская Л. А. Философско-антропологический фундамент современного образования. *Педагогика*. 2006. № 2. С. 23–28.

106. Литвин А. В. Методологічні засади поняття «педагогічні умови»: на допомогу здобувачам наукового ступеня. Львів, 2014. 76 с.

107. Лікарчук І. Л. До питання про методологічні засади освітнього менеджменту. URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/Narodna_osvita/vupysku/1/statiti/1likarchyk/1likarchyk.htm (Дата звернення: 15.01.2018).

108. Лодатко Є. О. Моделювання педагогічних систем і процесів: монографія. Слов'янськ, 2010. 148 с.

109. Лодатко Є. О. Типологія педагогічних моделей. *Вища освіта України: теоретичний та науково-методичний часопис*. 2013. Випуск 3 (50). с. 68–72.

110. Лозова В. І. Формування педагогічної компетентності викладачів вищих закладів освіти. *Педагогічна підготовка викладачів вищих навчальних закладів : матеріали міжвуз. наук.-прак. конф.* Харків, 2002. 164 с.

111. Лозовецька В. Т. Модель. *Енциклопедія освіти* / голов. ред.

В. Г. Кремень. Київ, : 2008. 1040 с.

112. Лукіна Т. О. Моніторинг якості освіти: теорія і практика. Київ, 2006. 128 с.

113. Луначек В. Е. Теоретико-методологічні засади професійної підготовки керівних кадрів в умовах магістратури до управління якістю освіти : дис. ... д-ра пед наук : 13.00.04. Харків, 2012. 400 с.

114. Лутай В. С. Синергетична парадигма як філософсько-методологічна основа формування світоглядів ХХІ століття. *Філософія освіти ХХІ століття: Проблеми і перспективи: метод. семінар* : зб. наук. пр. / за заг. ред. В. А. Андрущенко. Київ, 2000. Вип. 3. С. 99–103.

115. Манько В. М. Дидактичні умови формування у студентів професійно-пізнавального інтересу до спеціальних дисциплін. *Соціалізація особистості* : зб. наук. пр. НПУ ім. М. Драгоманова. Київ, 2000. Вип. 2. С. 153–161.

116. Мармаза О. І. Менеджмент в освіті : дорожня карта керівника. Харків, 2007. 448 с.

117. Марцева Л. А. Теоретичні та методичні основи професійної підготовки молодших спеціалістів радіотехнічного профілю : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Житомир, 2015. 459 с.

118. Маслов В. І. Теоретична модель професійної компетентності керівника школи та її складові. *Підготовка керівника середнього закладу освіти* : навч. посіб. / за ред. Л. І. Даниленко. Київ, 2004. С. 61–77.

119. Махиня Т. А. Принципи підготовки керівників навчальних закладів в умовах магістратури. *Теорія і методика професійної освіти* : електрон. фах. вид. URL: http://tmpo.ivet-ua.science/images/3_16_tmpo_9_makhynia.pdf. (Дата звернення: 15.01.2018).

120. Мачинська Н. І. Педагогічна освіта магістрантів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю: монографія. Львів, 2013. 416 с.

121. Мельник В. К. Модель розвитку управлінської компетентності керівника загальноосвітнього навчального закладу. *Теорія і методика управління освітою* : електрон. наук. фах. вид. 2009. № 2. URL: http://www.nbu.gov.ua/old_jrn/e-

journals/ttmuo/2009_2/09melcsd.pdf (Дата звернення: 15.01.2018).

122. Мещанінов О. П. Сучасні моделі розвитку університетської освіти в Україні : монографія. Миколаїв, 2005. 460 с.

123. Міщенко І. Б. Дидактичні умови формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх викладачів економіки у процесі професійної підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2004. 20 с.

124. Національна Доктрина розвитку освіти України. *Освіта України*. 2002. № 33. С. 4–6.

125. Національна рамка кваліфікацій : додаток Постанови Кабінету Міністрів України від 23.11.2011 № 1341. URL: <http://www.mim.hneu.edu.ua/wp-content/uploads/2015/10/НРК.pdf> (Дата звернення: 15.01.2018).

126. Національний освітній глосарій: вища освіта / за заг. ред. В. Г. Кременя. Київ, 2014. 100 с.

127. Ничкало Н. Г. Развитие в Украине исследований по проблемам педагогики и психологии профессионального образования на рубеже столетий. Київ, 2004. 67 с.

128. Новітній філософський словник / гол. наук. ред. А. А. Грицанов. Київ, 2009. 1292 с.

129. Огнев'юк В. Освіта в системі цінностей сталого людського досвіду : монографія. Київ, 2003. 448 с.

130. Онищук Л. А. Теоретичні і методичні основи гуманізації управління загальноосвітніми навчальними закладами I-II ступенів : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Київ, 2006. 347 с.

131. Освітній менеджмент : навч. посіб. / за ред. Л. Даниленко, Л. Карамушки. Київ, 2003. 400 с.

132. Освітологія: витоки наукового напрямку : монографія / за ред. В. О. Огнев'юка ; авт. кол. : В. О. Огнев'юк, С. О. Сисоєва, І. В. Соколова та ін. Київ, 2012. 336 с.

133. Островерхова Н. М., Даниленко Л. І. Ефективність управління: соціально-педагогічний аспект. Київ, 2001. 78 с.

134. Павлов В. І. Теоретико-методологічні засади застосування системного підходу в наукових дослідженнях. Донецьк, 2002. 281 с.
135. Палеха Ю. І. Ділова етика : навч. посіб. Київ, 2002. 180 с.
136. Педагогіка вищої школи : підруч. / за ред. Д. В. Чернілевського. Вінниця, 2010. 408 с.
137. Пелех Ю. В. Теоретико-методичні засади ціннісно-сміслової готовності майбутнього педагога до професійної діяльності : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2010. 36 с.
138. Переймибіда Л. В. Організаційні засади діяльності педагогічного колективу з розвитку деонтологічної культури учнів медичного ліцею : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Київ, 2008. 18 с.
139. Погребняк Л. П. Организационно-педагогические и правовые факторы в управлении общеобразовательной школой : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Ставрополь, 2004. 385 с.
140. Полякова Г. П. Деонтологічна підготовка науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації в аспірантурі : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Кіровоград, 2011. 311 с.
141. Применение статистических методов в психолого – педагогических исследованиях: Учебное пособие / Сост. С.В. Нужнова. Троицк, 2005. 120 с.
142. Про вищу освіту : Закон України від 1 лип. 2014 р. № 1556-VII. URL: http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/T141556.html (Дата звернення: 15.01.2018).
143. Про Державну національну програму «Освіта» («Україна XXI століття») : Постанова Кабінету Міністрів України від 3.11.1993 № 896. URL: http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/KMP93896.html (Дата звернення: 15.01.2018).
144. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/T172145.html (Дата звернення: 15.01.2018).
145. Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної

середньої освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 14.01.2004 р. № 24. URL: http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/KP040024.html (Дата звернення: 15.01.2018).

146. Про затвердження Державного стандарту початкової загальної освіти для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку : Постанова Кабінету Міністрів України від 5 лип. 2004 р. № 848. URL: <http://www.uapravo.net/data/base28/ukr28235.htm> (Дата звернення: 15.01.2018).

147. Про затвердження Інструкції з обліку дітей і підлітків шкільного віку : Постанова Кабінету Міністрів України від 12.04.2000 р. № 646. URL: <http://www.uapravo.net/data/base49/ukr49927.htm> (Дата звернення: 15.01.2018).

148. Про затвердження кваліфікаційних характеристик професій (посад) педагогічних та науково-педагогічних працівників навчальних закладів : Наказ МОН № 665 від 01.06.13 р. URL: <http://osvita.ua/legislation/other/37302/> (Дата звернення: 15.01.2018).

149. Про затвердження Орієнтовних критеріїв оцінювання діяльності загально-освітніх навчальних закладів : Наказ МОН України від 14.05.2005 р. № 99. URL: <http://osvita.ua/legislation/other/36251/> (Дата звернення: 15.01.2018).

150. Про затвердження переліку посад педагогічних та науково-педагогічних працівників : Постанова від 14 черв. 2000 р. № 963. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/963-2000-p> (Дата звернення: 15.01.2018).

151. Про затвердження Положення про навчальні майстерні загальноосвітнього навчально-виховного закладу : Наказ МОН України від 16.06.1994 р. № 184. URL: <http://te.zavantag.com/docs/1213/index-11890.html?page=8> (Дата звернення: 15.01.2018).

152. Про затвердження Положення про піклувальну раду загальноосвітнього навчального закладу : Наказ МОН України від 5.02.2001 р. № 45. URL: http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/REG5337.html (Дата звернення: 15.01.2018).

153. Про затвердження Порядку державної атестації загальноосвітніх, дошкільних та позашкільних навчальних закладів : Наказ МОН України від

24.07.2001 р. № 553. URL: http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/REG_5869.html (Дата звернення: 15.01.2018).

154. Про затвердження Примірною положення про батьківські комітети (ради) загальноосвітнього навчального закладу: Наказ МОН України від 02.06.2004 р. № 440. URL: http://www.uazakon.com/document/fpart70/idx708_70.htm (Дата звернення: 15.01.2018).

155. Про затвердження Примірною статуту загальноосвітнього навчального закладу: Наказ МОН України від 29 квіт. 2002 р. № 284. URL: <http://www.uazakon.com/document/spart13/inx13846.htm> (Дата звернення: 15.01.2018).

156. Про інноваційну діяльність: Закон України від 4 липня 2002 р. № 40-IV. URL: <http://dnop.com.ua/dnaop/act9448.htm?cats> (Дата звернення: 15.01.2018).

157. Про назви, печатки, штампи, вивіски загальноосвітніх навчальних закладів: Наказ МОН України від 17.02.2004 р. № 120. URL: http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/REG8847.html (Дата звернення: 15.01.2018).

158. Про Національну доктрину розвитку освіти: Указ Президента України від 17 квіт. 2002 р. № 347/2002. URL: http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/U347_02.html (Дата звернення: 15.01.2018).

159. Про невідкладні заходи щодо забезпечення функціонування та розвитку освіти в Україні: Указ Президента України від 4.07 2005 р. № 1013/2005. URL: http://uazakon.com/documents/date_40/pg_iocrwj.htm (Дата звернення: 15.01.2018).

160. Про невідкладні заходи щодо запровадження зовнішнього незалежного оцінювання та моніторингу якості освіти: Постанова Кабінету Міністрів України від 31 груд. 2005 р. № 1312 URL: http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/KP051312.html. (Дата звернення: 15.01.2018).

161. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 №2145-VIII. URL: http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/T172145.html (Дата звернення: 15.01.2018).

162. Про порядок створення, реорганізації та ліквідації навчально-виховних закладів: Постанова Кабінету Міністрів України від 5.04.1994 р. № 228. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=228-94-%EF> (Дата звернення:

15.01.2018).

163. Розвиток управлінської культури керівників професійно-технічних навчальних закладів : навч. посіб. / за ред. В. І. Свистун. Київ, 2015. 141 с.

164. Савченко Л. О. Теоретико-методичні засади підготовки вчителів до педагогічної діагностики якості освіти : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Кривий Ріг, 2014. 538 с.

165. Савчин М. В. Психологія відповідальної поведінки : монографія. Івано-Франківськ, 2008. 280 с.

166. Сакалюк О. О. Формування готовності менеджерів освіти до професійної діяльності в полікультурному навчальному середовищі : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Одеса, 2012. 246 с.

167. Салиман Г., Батслер Д. Развитие управленческой компетентности : учеб. пособие. Жуковский, 1998. Кн. 4. 54 с.

168. Семененко Л. М. Ціннісно-сміслова детермінація управління навчальним закладом : автореф. дис. ... канд. філос. наук : 09.00.10. К., 2007. 19 с.

169. Семенець Л. М. Педагогічна компетентність викладача як умова формування професійної компетентності майбутнього вчителя. *Вісник Житомирського державного університету ім. І. Франка*. 2010. Вип. 53. С. 183–186.

170. Семиченко В. А. Пріоритети професійної підготовки: діяльнісний чи особистісний підхід? *Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи* : монографія./ за ред. І. А. Зязюна. Київ., 2000. С. 176–203, 184.

171. Сисоєва С. О., Кристопчук Т. Є. Методологія науково-педагогічних досліджень : підруч. Рівне, 2013. 360 с.

172. Сисоєва С. О. Розвиток освіти в умовах полікультурного глобалізованого світу. *Проблеми полікультурності у неперервній професійній освіті* : наук. вид. / за ред. К. В. Балабанова, С. О. Сисоєвої, І. В. Соколової. Маріуполь, 2001. С. 11–18.

173. Сисоєва С.О. Педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу непедагогічного профілю / С.О.Сисоєва // Компетентнісний

підхід у сучасній університетській освіті: Збірник наукових праць. – Рівне: НУВГР, 2011. – 165 с. – С. 3-11

174. Слободчиков В. И. Структура и состав образовательной сферы: категориальный анализ. *Психология обучения*. 2010. № 1. С. 4–24.

175. Слюсарева И. П. Формирование деонтологической компетентности в профессиональной подготовке студентов медицинского колледжа : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Саратов, 2009. 23 с.

176. Соколова І. В. Теоретичні та методичні основи професійної підготовки майбутнього учителя за двома спеціальностями на філологічних факультетах вищих навчальних закладів : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ., 2008. 609 с.

177. Сорока О. В. Модель функціональної компетентності керівника сучасного навчально-виховного закладу. *Вісник Черкаського університету*. Черкаси, 2009. Вип. 147. С. 150–156.

178. Сорочан Т. М. Розвиток професіоналізму управлінської діяльності керівників загальноосвітніх навчальних закладів у системі післядипломної педагогічної освіти : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Луганськ, 2005. 43 с.

179. Сущенко Л. П. Професійна підготовка фахівців фізичного виховання та спорту (теоретико-методологічний аспект) : монографія. Запоріжжя, 2003. 442 с.

180. Троцько Г. В. Теоретичні та методичні основи підготовки студентів до виховної діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Київ, 1997. 54 с.

181. Трушников Т. Г. Системный подход в педагогике как инновационная основа формирования образовательного пространства. *Человек и образование*. 2006. Вып. 7. С. 71–72.

182. Управління людськими ресурсами: філософські засади : навч. посіб. / за заг. ред. В. Г. Воронкової. Київ, 2006. 576 с.

183. Филатова И. А. Деонтологическая подготовка дефектологов в вузе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Екатеринбург, 2015. 268 с.

184. Фоменко О. І. Педагогічні умови ефективної підготовки майбутніх

учителів-філологів до проектної діяльності в основній школі. *Вісник Житомирського державного педагогічного університету*: зб. наук. пр. 2014. Вип. 6 (78). С. 230–236.

185. Хлестова С. С. Формування деонтологічної культури студентів вищих навчальних закладів у процесі соціально-виховної роботи : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Київ, 2011. 18 с.

186. Ходаківський Є. І., Богоявленська Ю. В., Грабар Т. П. Психологія управління : підруч. Київ, 2008. 608 с.

187. Хоружа Л. Л. Теоретичні засади формування етичної компетентності майбутніх учителів початкових класів : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2004. 365 с

188. Хуторской А. В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному : пособие для учителя. М., 2005. 383 с.

189. Черненко Н. М. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах : дис. ... д-ра наук : 13.00.04. Одеса, 2016. 510 с.

190. Чобітько М. Г. Особистісно орієнтована професійна підготовка майбутнього вчителя: теоретико-методологічний аспект: монографія. Черкаси, 2006. 560 с.

191. Шадриков В. Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход. *Высшее образование сегодня*. 2004. № 4. С. 28–31.

192. Шарапов О. Д., Дербенцев В. Д., Семьонов Д. Є. Системний аналіз : навч.-метод. посібник для самост. вивч. дисц. Київ, 2003. 154 с.

193. Шепель В. М. Человековедческая компетентность менеджера. *Управленчес-кая антропология*. М., 1999. 432 с.

194. Шишко А. В. Формування педагогічної компетентності майбутнього викла-дача іноземної мови у процесі магістерської підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Кіровоград, 2008. 22 с.

195. Щербак О. І. Професійно-педагогічна освіта: теорія і практика : монографія. Київ, 2010. 279 с.

196. Щербак О. І. Теоретичні і методичні засади професійно-педагогічної освіти : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2012. 403 с.
197. Ягупов В. В. Теорія і методика військового навчання : монографія. Київ, 2000. 380 с.
198. Яковлев Е. В., Яковлева Н. О. Педагогическая концепция: методологические аспекты построения. М., 2006. 239 с.
199. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М., 2001. 365 с.
200. Zadorozhna-Knyagnitska L. V. Essential characteristics of the notion «deontological preparation of a head of an educational institution». *The scientific method*. Warszawa, 2017. №5 (5). Vol.1 P. 29–38.
201. Zadorozhna-Knyagnitska L. V. The international program of training of heads of educational institutions at the second level of higher education. *Sciences of Europe*. 2016. Vol 2. № 2 (2). P. 80–85.
202. Zadorozhna-Knyagnitska L. Theoretical basis of managerial deontology as an interdisciplinary field of knowledge. *American Scientific Journal*. 2017. № 3 (11). P. 27–32.

РОЗДІЛ 5

ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ СИСТЕМИ ДЕОНТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТИ В УНІВЕРСИТЕТАХ

У розділі охарактеризовано організаційно-методичні умови деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах; обґрунтовано принципи формування змісту деонтологічної підготовки менеджерів освіти; подано методику деонтологічної підготовки; охарактеризовано організацію практичної підготовки менеджерів освіти для формування досвіду нормативної професійної поведінки.

5.1. Організаційно-методичні умови деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах

Особливе місце у формуванні деонтологічної компетентності менеджерів освіти в університетах відводиться організаційно-методичним умовам як сукупності свідомо обґрунтованих і реалізованих заходів щодо вдосконалення змісту, форм, методів деонтологічної підготовки, що забезпечують підвищення якості професійної підготовки фахівців.

У виборі й обґрунтуванні організаційно-методичних умов деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах ми враховували такі їх властивості: практична, нормативна спрямованість на організацію педагогічної діяльності; спрямованість на підвищення ефективності педагогічної діяльності; несуперечливість із педагогічними закономірностями, принципами та правилами; імовірнісний характер забезпечення результату педагогічної діяльності (педагогічні умови, як і педагогічні системи в цілому, не можуть гарантувати отримання певного результату, але підвищують імовірність його досягнення); локальний характер застосування [9, с. 220–221].

У процесі виявлення та обґрунтування організаційно-методичних умов деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах нами було

враховано:

- загальні підходи до організації та здійснення професійної підготовки фахівців у закладах вищої освіти [6; 16; 35; 41; 108; 119; 122; 131; 148];
- специфіку організації освітнього процесу та його можливостей на другому рівні вищої освіти [33; 40; 83; 97];
- підходи до організації та здійснення професійної підготовки менеджерів освіти [15; 46; 75; 76; 86; 92; 132; 143];
- зміст деонтологічної підготовки та сутність управлінської деонтології як складової професійної деонтології і навчальної дисципліни [9; 14; 24; 37; 77; 78; 79; 81; 85; 106; 114; 117; 135; 138; 141].

Обґрунтування організаційно-методичних умов формування деонтологічної компетентності менеджерів освіти в університетах базується на концепції деонтологічної підготовки, визначених нею принципах, також враховуються чинники, що зумовлюють формування деонтологічної компетентності здобувачів вищої освіти. Значну роль у зазначеному контексті відіграв аналіз практики професійної підготовки здобувачів вищої освіти за освітнім ступенем магістра, спеціальністю 073 Менеджмент (Управління закладом освіти).

Ми послуговуємося висновками А. В. Литвина щодо необхідності упровадження комплексу заходів (мотиваційно-цільових, процесуально-змістових, організаційно-технологічних, суб'єктно-зорієнтованих), що підвищують ефективність професійної підготовки [91, с. 42–44]. На цій основі, відповідно до проблеми деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах ми проаналізували мотиваційно-цільові, процесуально-змістові, організаційно-технологічні та суб'єктно орієнтовані заходи, що впливають на ефективність формування деонтологічної компетентності здобувачів вищої освіти.

Мотиваційно-цільові заходи передбачають: зорієнтованість деонтологічної підготовки менеджерів освіти на виконання соціального замовлення; актуалізацію потреби здобувачів вищої освіти щодо розвитку власної деонтологічної компетентності та стимулювання їхньої мотивації до одержання

особистісно значущого освітнього продукту – деонтологічної підготовки; формування ціннісного ставлення до професійної діяльності на деонтологічних засадах.

Процесуально-змістові заходи спрямовані на створення деонтологічно насиченого освітнього середовища з метою залучення здобувачів вищої освіти до процесу прийняття і зміцнення цінностей-сенсів і цінностей-норм професійної діяльності, розвитку їхніх управлінських умінь та навичок, перетворення деонтологічних знань у систему деонтологічних поглядів і нормативної професійної поведінки.

Організаційно-технологічні заходи спрямовані на: створення у процесі деонтологічної підготовки для кожного здобувача вищої освіти можливостей для формування і розвитку деонтологічної компетентності шляхом використання адекватних форм, методів і технологій навчання, гармонійне поєднання теоретичного навчання, позааудиторної роботи і виробничої практики; вдосконалення навчально-методичного забезпечення деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах; упровадження розробленої системи деонтологічної підготовки здобувачів вищої освіти.

Суб'єктно орієнтовані заходи передбачають спрямованість процесу деонтологічної підготовки менеджерів освіти на досягнення високого рівня професіоналізму, активізацію професійних умінь і навичок здобувачів вищої освіти та їх реалізації у межах організації та здійснення педагогічної взаємодії, формування здатності до належного виконання професійного обов'язку у складних і мінливих умовах функціонування закладу освіти, що свідчить про професійну зрілість випускників університету та їхню відповідність вимогам суспільства.

Виходячи з необхідності здійснення зазначених вище заходів, нами визначено такі організаційно-методичні умови деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах: створення деонтологічно насиченого освітнього середовища на кожному з етапів деонтологічної підготовки; визначення принципів формування змісту деонтологічної підготовки, розробку

освітньо-професійної програми «Управління закладами освіти» для другого рівня вищої освіти; організаційно-методичний супровід освітнього процесу за спеціальністю «Менеджмент»; створення індивідуальної траєкторії деонтологічної підготовки на основі розробленої методики деонтологічної підготовки менеджерів освіти, яка включає форми і методи навчання, педагогічні технології, форми організації освітнього процесу в університетах.

Поняття «освітнє середовище» розглядається вітчизняними і зарубіжними науковцями як: сукупність духовно-матеріальних умов функціонування закладу освіти, що забезпечують саморозвиток вільної й активної особистості, реалізацію її творчого потенціалу [75, с. 8]; система впливів і умов формування особистості за заданим взірцем, а також можливостей для її розвитку, що є в соціальному і просторово-предметному оточенні [151, с. 14]; впорядкована цілісна сукупність компонентів, взаємодія та інтеграція яких обумовлює наявність у закладу освіти вираженої здатності створювати умови і можливості для цілеспрямованого та ефективного використання педагогічного потенціалу середовища в інтересах розвитку особистості всіх її суб'єктів [24, с.76–82].

У визначенні сутності і змісту освітнього середовища, що сприяє формуванню деонтологічної компетентності менеджерів освіти в університетах ми послуговуємося висновками В. І. Слободчикова щодо параметрів моделі освітнього середовища, якими є його насиченість (ресурсний потенціал) і структурованість (спосіб організації) [126, с. 13–15].

Ресурсний потенціал такого середовища забезпечується системою можливостей:

- матеріально-технічних (наявність спеціалізованих аудиторій, спеціального обладнання, комп'ютерної, телекомунікаційної та мультимедійної техніки, що дозволяють підвищити рівень сформованості деонтологічної компетентності за допомогою застосування в освітньому процесі різноманітних освітніх технологій);

- соціально-педагогічних (професорсько-викладацький склад, наявність педагогів високої кваліфікації, які забезпечують надання якісних освітніх послуг,

володіють особистим педагогічним стилем, який не можна скопіювати, високо мотивовані щодо продукування нормативної поведінки, постійно підвищують професійну майстерність, зацікавлені у високих результатах викладацької діяльності);

– організаційно-технологічних (побудова освітнього процесу, поєднання загальних, групових та індивідуальних форм освітньої діяльності, забезпечення взаємозв'язку аудиторної, позааудиторної та самостійної роботи, використання інноваційних методів, засобів і технологій тощо);

– репутаційних (високий соціальний статус педагогічного колективу закладу вищої освіти, конкретної кафедри та окремого педагога, глибока повага до нього з боку здобувачів вищої освіти, визнання його «психологічної ваги» і значущості, постійна робота педагогів щодо підтримання своєї деонтологічної репутації та репутації закладу освіти в цілому).

За такого розгляду деонтологічно насичене освітнє середовище центрує в собі завдання, зміст, організацію освітнього процесу, визначає вектор становлення та розвитку здобувача магістерського ступеню як фахівця. Тобто воно являє собою сукупність умов (матеріально-технічних, соціально-педагогічних, організаційно-технологічних, репутаційних), що забезпечують ефективність діяльності суб'єктів освітнього процесу в цільовому, змістовому, процесуальному, результативному аспектах, відіграє значну роль у модифікації нормативної поведінки майбутнього фахівця, що розгортається внаслідок впливів середовища, взаємодії особистості здобувача вищої освіти зі складовими цього середовища.

Ресурсний потенціал деонтологічно насиченого освітнього середовища, в межах якого здійснюється деонтологічна підготовка, дозволяє розглядати в якості чинника деонтологічного впливу на суб'єкта освітнього процесу будь-який ресурс цього середовища. Отже, змінюючи їх відповідно до цілей деонтологічної підготовки, ми можемо здійснювати опосередкований вплив на всі складові її процесу.

Структурованість (спосіб організації) деонтологічно насиченого освітнього

середовища забезпечується єдністю його складових: просторово-семантичної; змістово-методичної; комунікативно-організаційної [88].

Просторово-семантична складова містить у собі атрибути, що відіграють роль своєрідної зовнішньої оболонки процесу деонтологічної підготовки та являють собою матеріально-технічну інфраструктуру закладу освіти, аудиторний фонд, етико-естетичне оформлення простору навчальних приміщень, наявність у ньому зображення символів держави, університету, факультету, спеціальності, відображення традицій спеціальності, високої місії менеджера освіти тощо.

Змістово-методична складова стосується змістової сфери деонтологічної підготовки на теоретичному (місія, візія, стратегія, цінності) та практичному (концепції навчання і виховання, освітні та навчальні програми, підручники, посібники тощо) рівнях, форм і методів, технологій її організації.

Комунікативно-організаційна складова вміщує особливості суб'єктів деонтологічно насиченого освітнього середовища (статус, соціальні ролі, цінності, установки, стереотипи тощо), комунікативну сферу та сферу професійної взаємодії (стиль спілкування і викладання, просторова і соціальна щільність суб'єктів освіти, особливості управлінської культури, наявність взаємодії, взаємовпливу, взаємостосунків викладачів і здобувачів вищої освіти, міжособистісні стосунки тощо).

Особливу роль у забезпеченні комунікативно-організаційної складової деонтологічно насиченого освітнього середовища відіграє особистість викладача як носія деонтологічної свідомості й нормативної поведінки, яка є взірцем для наслідування. З огляду на зазначене, умовою, що підвищує ефективність деонтологічної підготовки менеджерів освіти є наявність у викладачів сформованої деонтологічної компетентності, володіння методикою організації та здійснення деонтологічної підготовки.

З огляду на зазначене, ми погоджуємося з думкою М. П. Васильєвої, яка обґрунтувала педагогічну парадигму деонтології, в межах якої здійснюється деонтологічна підготовка і яка передбачає:

- співробітництво викладачів і студентів у процесі професійної підготовки,

спільну продуктивну діяльність, орієнтацію на формування деонтологічної компетентності майбутнього фахівця;

– гуманітаризацію освіти як відмову від технократичного підходу до фахової підготовки, формування в студентів мислення, що спирається на загальнолюдські цінності;

– реалізацію деонтологічної підготовки менеджерів освіти в процесі професійної підготовки з урахуванням їхніх особистісних здібностей та інтересів;

– адаптивність деонтологічної підготовки менеджерів освіти, що характеризується здатністю випускників пристосовуватися до мінливих соціальних умов на основі сформованої у процесі деонтологічної підготовки деонтологічної компетентності [24, с. 217].

Зазначене вище дозволяє розглядати деонтологічно насичене освітнє середовище як рушійну силу самореалізації особистості менеджера освіти через формування власного досвіду та розвитку характеристик, що відображають трансформацію зовнішніх впливів у внутрішню позицію здобувачів вищої освіти [3] засобами ствердження соціально-педагогічного статусу суб'єктів навчання, цілеспрямованої мотивації здобувачів вищої освіти до нормативної поведінки, врахування впливу особистості викладача на їх професійний розвиток, демонстрування викладачами власною поведінкою взірця для наслідування, гуманізації педагогічної взаємодії, створення на заняттях доброзичливих міжособистісних і групових взаємовідносин, атмосфери співпереживання, співпраці, мотивації успіху, формування позитивного соціально-психологічного клімату в навчальному та педагогічному колективах.

Друга група умов являє собою організаційно-методичний супровід освітнього процесу за спеціальністю «Менеджмент (Управління закладом освіти)» й спрямовується на організаційно-методичне забезпечення складових структури деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах (методологічної, змістово-процесуальної, методичної, оцінювально-результативної) та їх кореляцію, що передбачає взаємоузгодженість компонентів,

усунення зайвого контенту, оптимізацію інформаційного наповнення [75, с. 346].

Організаційно-методичний супровід освітнього процесу за зазначеною вище спеціальністю реалізується через дотримання комплексу умов, а саме:

- розробка освітньо-професійної програми «Управління закладом освіти» для другого рівня вищої освіти з метою забезпечення легітимізації деонтологічної складової професійної підготовки менеджерів освіти в університетах;

- перехід до якісно нового визначення цілей деонтологічної підготовки: від парадигми постановки цілей на процес деонтологічної підготовки до парадигми орієнтації на результат [24, с. 249];

- забезпечення домінуючої ролі у процесі навчання практичних навичок професійної поведінки та кваліфіковане використання методів для їх оцінки і розвитку;

- розробка і впровадження комплексів навчально-методичного забезпечення навчальних дисциплін нормативного і варіативного циклів освітньо-професійної програми;

- забезпечення можливостей для вибору й академічної свободи здобувачів вищої освіти, що передбачає варіативність змісту, форм і методів навчання, релевантних цілям деонтологічної підготовки, гнучкість та адаптивність навчального процесу [24, с. 249; 75, с. 348; 132, с. 231].

Важливу роль у здійсненні організаційно-методичного супроводу освітнього процесу за спеціальністю «Менеджмент (Управління закладом освіти)» відіграє міжпредметна інтеграція, що сприяє створенню цілісної системи деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах.

На необхідності такої інтеграції наголошується в дослідженнях В. Ю. Артемова [9], М. П. Васильєвої [24], Г. А. Караханової [78], К. М. Кертаєвої [80], Л. Л. Хоружої [141] та ін. Як зазначають науковці, в рамках окремого предмета без використання міжпредметних зв'язків неможливо сформувати у майбутнього фахівця цілісне уявлення про специфіку нормативної професійної поведінки, адекватне сприйняття деонтологічних норм та принципів. Зазначене обумовлює необхідність об'єднання часткових предметних знань у певну систему,

що відображає картину професійного світу, діючих там законів честі і відповідальності [9, с. 226].

Отже, організація міждисциплінарної інтеграції здійснюється шляхом дотримання наступних організаційно-методичних умов:

- співпраця кафедр, що забезпечують освітній процес у межах спеціальності 073 Менеджмент (Управління закладом освіти) з метою вироблення спільних підходів до забезпечення деонтологічної складової професійної підготовки здобувачів вищої освіти;

- введення деонтологічної тематики в навчальні дисципліни у вигляді окремих тем чи змістових модулів, що обумовлює засвоєння магістрантами їх змісту через поняття морального обов'язку, громадянської та професійної відповідальності;

- розробка і корегування змісту дисциплін варіативного компоненту на основі запитів та потреб здобувачів вищої освіти в розвитку деонтологічної компетентності.

За зазначених вище умов у межах деонтологічно насиченого освітнього середовища формується індивідуальна освітня траєкторія кожного здобувача вищої освіти, необхідність якої обумовлюється різним ступенем підготовленості та наявністю або відсутністю досвіду професійної діяльності здобувачів магістерського ступеня. Така траєкторія являє собою третю групу організаційно-методичних умов деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах, що втілюють принципи індивідуалізації та диференціації навчання.

Індивідуальна освітня траєкторія виявляється у виборі здобувачем вищої освіти змісту, цілей, методів та засобів навчання відповідно до його інтересів, здібностей та мотивацій на кожному з етапів деонтологічної підготовки (адаптаційному, інформаційно-когнітивному, операційно-діяльнісному). Така траєкторія вибудовується на основі вхідного тестування на початку навчання і реалізується у співробітництві з викладачем завдяки застосуванню комплексу заходів, а саме:

- участі здобувачів у деонтологічному тренінгу з метою побудови

індивідуальної програми управлінсько-деонтологічного розвитку в межах професійної підготовки на другому рівні вищої освіти;

– упровадженню різнорівневих за складністю завдань до семінарів та індивідуальних навчально-дослідних завдань;

– запровадженню обов'язкового та вибіркового модулів безперервної виробничої практики, що враховують управлінський досвід здобувача вищої освіти;

– залученню здобувачів вищої освіти до участі в дискусійних платформах у межах науково-методичних семінарів;

– презентації власного управлінського досвіду, а також його збагачення через взаємодію з партнерами освітньої програми.

Реалізацію індивідуальної освітньої траєкторії здобувачів вищої освіти за етапами деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах відображено в таблиці 5.1.

Таблиця 5.1

Реалізація індивідуальної освітньої траєкторії здобувачів вищої освіти за етапами деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах

№	Зміст діяльності	Семестр
<i>1. Адаптаційний етап</i>		
1.	Участь у вхідному діагностуванні з метою визначення рівня сформованості деонтологічної компетентності.	1
2.	Участь у деонтологічному тренінгу з метою побудови індивідуальної індивідуальної освітньої траєкторії деонтологічної підготовки здобувача вищої освіти.	
3.	Участь у «Педагогічній майстерні керівника закладу освіти» з метою формування первісних уявлень про деонтологічні аспекти професійної діяльності менеджера освіти.	
<i>2. Інформаційно-когнітивний етап</i>		
1.	Опанування змістом навчальної дисципліни «Управлінська деонтологія»; виконання різнорівневих завдань для самостійної роботи та індивідуального навчально-дослідного завдання за обраним видом і темою.	1
2.	Опанування змістом нормативних навчальних дисциплін, що забезпечують формування і розвиток мотиваційно-ціннісної сфери здобувача вищої освіти, деонтологічної спрямованості його особистості («Психологія управління», «Акмеологія управління»), виконання різнорівневих завдань для самостійної роботи та індивідуального навчально-дослідного завдання за обраним видом.	1-2

Продовження табл. 5.1.

3.	Опанування змістом нормативних навчальних дисциплін, що забезпечують знання нормативно-правових аспектів діяльності закладу освіти, його адміністративних проблем, взаємодії з учасниками управлінського процесу, усвідомлення посадових вимог у контексті забезпечення національних освітніх стандартів, індивідуальної, спеціальної та інклюзивної освіти («Трудове та контрактне право в освіті», «Управління початковою освітою»), виконання різнорівневих завдань для самостійної роботи та індивідуального навчально-дослідного завдання за обраним видом і темою.	1-2
4.	Опанування змістом нормативних навчальних дисциплін, що забезпечують знання контексту діяльності закладу освіти за різних соціально-економічних та соціально-культурних обставин («Теорія і практика управління в освіті», «Менеджмент організацій», «Історія управління освітою в Україні»), виконання різнорівневих завдань для самостійної роботи та індивідуального навчально-дослідного завдання за обраним видом і темою.	1-2
5.	Опанування змістом варіативних навчальних дисциплін, що забезпечують формування і розвиток мотиваційно-ціннісної сфери здобувача вищої освіти, деонтологічної спрямованості його особистості («Самоменеджмент керівника», «Психологія конфлікту», «Інноваційна діяльність керівника»), виконання різнорівневих завдань для самостійної роботи та індивідуального навчально-дослідного завдання за обраним видом і темою.	2-3
6.	Опанування змістом варіативних навчальних дисциплін, що забезпечують знання нормативно-правових аспектів діяльності закладу освіти, його адміністративних проблем, взаємодії з учасниками управлінського процесу, усвідомлення посадових вимог у контексті забезпечення національних освітніх стандартів, індивідуальної, спеціальної та інклюзивної освіти («Іміджологія», «Піар-технології та реклама в галузі освіти» тощо), виконання різнорівневих завдань для самостійної роботи та індивідуального навчально-дослідного завдання за обраним видом і темою.	2-3
7.	Опанування змістом варіативних навчальних дисциплін, що забезпечують знання контексту діяльності закладу освіти за різних соціально-економічних та соціально-культурних обставин («Маркетинг освітніх послуг», «Соціологія управління», «Регіональні проблеми управління освітою» тощо), виконання різнорівневих завдань для самостійної роботи та індивідуального навчально-дослідного завдання за обраним видом і темою.	2-3
8.	Участь у деонтологічному тренінгу з метою перевірки результативності індивідуальної програми управлінсько-деонтологічного розвитку в межах професійної підготовки на другому рівні вищої освіти	2
9.	Участь у «Педагогічній майстерні керівника закладу освіти» з метою розвитку уявлень про деонтологічні аспекти професійної діяльності менеджера освіти.	3
3. Операційно-діяльнісний етап		
1.	Виконання завдань обов'язкового або вибіркового модуля виробничої практики з атестації педагогічних кадрів.	2
2.	Виконання завдань виробничої (інспекторсько-методичної) практики.	3
3.	Участь у «Педагогічній майстерні керівника закладу освіти», презентація досвіду управлінської діяльності.	2-3
4.	Участь у деонтологічному тренінгу з метою узагальнення результатів виконання індивідуальної програми управлінсько-деонтологічного розвитку в межах професійної підготовки на другому рівні вищої освіти та формування рекомендацій здобувачам магістерського ступеня першого року навчання.	3

Продовження табл. 5.1.

5.	Самодіагностика за запропонованими методиками.	3
6.	Участь у вхідному діагностуванні з метою визначення рівня сформованості деонтологічної компетентності.	3

Таким чином, організаційно-методичні умови деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах визначають загальні вимоги до здійснення управління процесом деонтологічної підготовки, забезпечення реалізації її структурних компонентів та пов'язані зі специфікою змісту, засобів, форм і методів освітнього процесу та практичною підготовкою менеджерів освіти в університетах, стосуються особливостей організації освітнього процесу, системи оцінювання, розробки і впровадження освітньо-професійної програми, створення освітнього середовища, що сприяє формуванню деонтологічної компетентності здобувачів вищої освіти.

5.2. Принципи формування змісту деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах

Змістовий блок системи деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах передбачає обґрунтування змісту деонтологічної підготовки і розкриття можливостей навчальних дисциплін нормативної і варіативної складової освітньої програми, які безпосередньо, або опосередковано спрямовані на формування деонтологічної компетентності.

Зміст професійної підготовки є складним та багатокомпонентним утворенням. Вітчизняні науковці розглядають його як: певний обсяг і характер світоглядних і морально-етичних ідей, якими повинен оволодіти здобувач вищої освіти у процесі навчання [32, с. 78–80]; систему взаємопов'язаних елементів, яка, володіючи внутрішньою цілісністю, виходить зі змістовної моделі майбутньої діяльності фахівця, забезпечує неперервний професійно-особистісний розвиток і є, в свою чергу, елементом більш широкої системи – змісту неперервної освіти [48, с. 137]; комплексну програму, що синтезує і інтегрує всі дисципліни, підґрунтям якої є програмно-цільовий метод планування й управління процесом навчання [140, с. 127–128]; педагогічно сформовану

систему знань, умінь і навичок, досвіду творчої діяльності й емоційно-ціннісного ставлення до світу, засвоєння якої забезпечує якості особи, її професійний, інтелектуальний, етичний, естетичний, емоційний і фізичний розвиток [45, с. 321].

Такою самою полікомпонентністю характеризується зміст професійної підготовки менеджерів освіти в університетах. Різні його компоненти детально викладено в наукових розвідках В. Є. Береки [15], В. І. Жигірь [48], С. А. Калашнікової [75], Л. М. Кравченко [86], В. Е. Лунячека [92], О. О. Сакалюк [120], Т. М. Сорочан [132], Н. М. Черненко [143] та ін. Узагальнений аналіз їх праць дозволяє стверджувати, що формування змісту професійної підготовки менеджера освіти слід розглядати як цілісну, комплексну проблему, розв'язання якої здійснювати на основі ґрунтовних теоретико-методологічних підходів.

Здійснений у межах дослідження аналіз генези становлення та розвитку управлінської деонтології протягом другої половини ХІХ – початку ХХІ ст., чинної нормативно-правової бази діяльності закладів освіти в Україні, напрацювань вітчизняних та зарубіжних науковців з проблем професійної деонтології надав можливість визначити джерела формування змісту деонтологічної підготовки, якими є:

- соціальний досвід управління закладами освіти;
- сучасні вимоги суспільства до професійної підготовки менеджера освіти – лідера Нової української школи;
- базові положення управлінської деонтології про особистість менеджера освіти як носія деонтологічних цінностей, внутрішнього (мораль) та зовнішнього (право) імперативів нормативної професійної поведінки, належного виконання менеджером освіти професійного обов'язку як чинника ефективної управлінської діяльності.

Ключову роль у процесі відбору і структурування змісту деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах, що є складовою їх професійної підготовки, відіграє сукупність принципів (методологічних, загальнодидактичних

та специфічні).

Методологічна основа визначення змісту професійної освіти ґрунтується на загальних положеннях теорії пізнання, філософських положеннях про взаємозв'язок та взаємозумовленість явищ і процесів, законах формальної логіки, положеннях про цілісність педагогічної діяльності, єдність теорії та практики. Отже, методологічні принципи є наріжними для відбору і структурування змісту освіти незалежно від її ступеня й освітньої галузі.

У межах відбору змісту деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах нами використано такі методологічні принципи: науковості, фундаменталізації, гуманітаризації, системності, стандартизації. Зазначені принципи визначають концептуальні ідеї щодо відбору і структурування змісту деонтологічної підготовки менеджерів освіти на другому рівні вищої освіти у контексті європейських і національних вимог і детально викладені у значній кількості наукових праць ([5; 12; 13; 32; 41–42 ; 97; 119; 123; 125; 131; 134; 145 та ін.]), отже, їх додаткове висвітлення у межах нашого дослідження є недоцільним.

Загальнодидактичні принципи (відповідності змісту освіти вимогам розвитку суспільства, науки, культури, особистості; науковості і доступності; практичної і професійної значущості; профільності та професійної спрямованості; структурної єдності; наступності тощо) відображає основні теоретичні і методичні засади, забезпечать цілісність, системність і послідовність реалізації змісту деонтологічної підготовки менеджерів освіти на магістерському рівні вищої освіти [3; 4; 13; 32; 73; 87; 109; 111; 112; 113; 148 та ін.].

З метою визначення специфічних принципів (тих, що відображають специфіку змісту деонтологічної підготовки) нами було проаналізовано наукові праці з проблем етичної та деонтологічної підготовки фахівців з вищою освітою (педагогів (М. І. Берегова [14], М. П. Васильєва [24], Г. А. Караханова [78], К. М. Кертаєва [80], К. В. Коробова [85], Г. П. Полякова [117], С. С. Хлестова [138], Л. Л. Хоружа [141]), дефектологів (І. О. Філатова) [135], офіцерів (В. Ю. Артемов) [9], медичних працівників (О. В. Голік [37], Л. В. Переймибіда [114])). Здійснений аналіз засвідчив фрагментарну увагу науковців до зазначеного

питання та відсутність єдиних підходів до обґрунтування принципів відбору і структурування змісту деонтологічної підготовки.

З огляду на відсутність єдиних підходів до визначення принципів відбору і структурування змісту деонтологічної підготовки фахівців у закладах вищої освіти, в межах нашого дослідження ми будемо спиратися на комплекс наукових підходів – системного, особистісного, аксіологічного, діяльнісного, деонтологічного, компетентісного, обумовлених концепцією деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах.

З точки зору системного підходу ми розглядаємо зміст деонтологічної підготовки як складову змісту професійної підготовки менеджерів освіти, що обумовлює їх взаємозв'язок, взаємообумовленість, інтегративність як загального і часткового, урахування соціального замовлення на підготовку менеджерів освіти, результатів дослідження специфіки управлінської діяльності з метою визначення її деонтологічного компоненту. Зазначене актуалізує формування змісту деонтологічної підготовки менеджерів освіти на основі принципів міждисциплінарності (розгляд змісту деонтологічної підготовки у міжпредметних зв'язках з навчальними дисциплінами нормативного і варіативного компонентів освітньо-професійної програми); ієрархічності (виокремлення ядра знань, змістових одиниць першого і змістових одиниць другого порядку, виокремлення змістових ліній (окремих тем у межах змістових модулів), розробку ієрархії елементів змісту за значущістю та їх ранжування; регіоналізації (урахуванням регіональних чинників управління освітою (динаміки розвитку соціально-демографічної структури регіону, особливостей прояву освітньої політики на регіональному рівні, традицій та особливостей національно-культурного розвитку етнічних спільнот, що мають вияв в особливостях змісту взаємодії з учасниками управлінського процесу на рівні конкретного закладу освіти тощо).

З точки зору обистісного підходу зміст деонтологічної підготовки менеджерів освіти має відповідати потребам, мотивам, здатностям, інтелекту здобувачів вищої освіти, що спрямовує деонтологічну підготовку на вмотивоване

оволодіння ним. Отже, у відборі змісту такої підготовки нами використано принцип особистісної адаптації, що передбачає спрямованість змісту деонтологічної підготовки на вироблення на основі опанування теоретичними знаннями індивідуального стилю нормативної поведінки та принцип рефлексії, який відображає відбір змісту деонтологічної підготовки, що супроводжується його рефлексивним усвідомленням суб'єктами навчання («Знаю що (знання)»; «Знаю як (способи діяльності)»; «Знаю навіщо (практична цінність)»; «Знаю Я») [142].

Аксіологічний підхід детермінує необхідність внесення до змісту деонтологічної підготовки науково-теоретичного обґрунтування деонтологічних норм, принципів і вимог, що формують цінності й установки, які покладаються в основу нормативної поведінки менеджера освіти. З огляду на зазначене, у відборі змісту деонтологічної підготовки менеджерів освіти було враховано принципи:

- ціннісно-сислової детермінації, що реалізується через відбір змісту деонтологічної підготовки, на підставі оволодіння яким формується професійна управлінська ідеологія як система поглядів, переконань щодо себе, інших людей, змісту і характеру управлінської діяльності як професійної;

- історизму, що передбачає розкриття у змісті деонтологічної підготовки генези становлення та розвитку деонтології як складової загальної культури людства, поєднання логічного й історичного в єдності якого закладається методологічне підґрунтя щодо вивчення, осмислення й оцінки здобувачем магістерського ступеню історико-деонтологічних знань;

- інтеріоризації, який реалізується через насичення змісту деонтологічної підготовки духовними, інтелектуальними, соціальними і професійними цінностями, що дозволяє створити ціннісний базис для формування деонтологічної аксіосфери особистості.

Діяльнісний підхід передбачає тісний зв'язок змісту деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах із практикою професійної діяльності, що забезпечується завдяки таким принципам відбору змісту, як: принцип практичної значущості, що обумовлює практичну спрямованість змісту

деонтологічної підготовки, оцінку його значущості з позицій ефективності вирішення управлінських завдань та принцип відповідності змісту деонтологічної підготовки менеджера освіти характеру майбутньої професійної діяльності, що обумовлює внесення у зміст навчального матеріалу тільки тих знань, які забезпечують виконання професійних дій, уникаючи надмірної теоретизації чи несуттєвої деталізації.

Принципи деонтологічного підходу виступають орієнтирами для визначення мінімуму змісту деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах, що реалізується через:

– цілеспрямованість, що відображає абсолютний пріоритет мети деонтологічної підготовки (сформовану деонтологічну компетентність) та відповідних їй завдань;

– деонтологізацію змісту, що вимагає врахування специфіки деонтологічної складової управлінської діяльності менеджера освіти, спрямування змісту деонтологічної підготовки на поглиблення та професіоналізацію соціологічної, правознавчої, економічної, мовної освіти з метою формування у здобувача вищої освіти деонтологічного мислення;

– функціональну спрямованість, що передбачає розробку і запровадження спеціальної дисципліни, в рамках якої будуть здійснюватися ознайомлення з основними категоріями і поняттями управлінської деонтології, придбання умінь і навичок використання цих знань у здійсненні нормативної поведінки при розв'язанні нестандартних ситуацій професійної діяльності менеджера освіти, розвиток уміння здійснювати рефлексію власної професійної поведінки.

Принципи компетентнісного підходу забезпечують формування деонтологічної компетентності як результату деонтологічної підготовки, що реалізується через: результативність змісту, що передбачає його значущість як фундаменту формування не лише деонтологічної компетентності, але й інших компетентностей, що у своїй сукупності утворюють професіоналізм менеджера освіти; необхідність та достатність змісту деонтологічних знань, що передбачає відбір теоретичного матеріалу, необхідного і достатнього для досягнення

результатів і формування деонтологічної компетентності.

Зазначене вище обумовлює забезпечення змісту деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах у наступних напрямках:

1. Розробка і впровадження в освітній процес спеціальної дисципліни, у межах якої здійснюється ознайомлення з основними категоріями і поняттями управлінської деонтології, формування вмінь і навичок використання цих знань у здійсненні нормативної управлінської поведінки, розвиток її рефлексії.

2. Використання можливостей деонтологічної складової змісту навчальних дисциплін нормативного циклу загальної та професійної підготовки, що сприяють формуванню деонтологічної компетентності.

3. Насичення змісту навчальних дисциплін варіативного циклу деонтологічним контентом, що поглиблює і розширює деонтологічну підготовку здобувачів вищої освіти.

4. Внесення до змісту практичної підготовки завдань з деонтологічною насиченістю, що сприяє виробленню навичок нормативної поведінки.

5. Посилення деонтологічного контенту змісту позааудиторної, в тому числі науково-дослідної, роботи здобувачів вищої освіти.

Формування змісту освіти, що пропонується для засвоєння майбутнім фахівцям, відбувається згідно етапів, кожен з яких відповідає певному її рівню: загального теоретичного уявлення та навчального предмету.

Рівень загального теоретичного уявлення є системним та відображає зміст освіти у вигляді уявлення про склад (елементи), структуру (зв'язки між елементами) і функції соціального досвіду, що передається, в його педагогічному трактуванні. Рівень навчального предмета визначає ті ділянки соціального досвіду, якими повинен оволодіти здобувач вищої освіти [18, с. 77–78].

Отже, зміст деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах реалізується, перш за все, у навчальному контенті дисципліни «Управлінська деонтологія». Дисципліну вперше було введено у Маріупольському державному університеті на спеціальності «Управління навчальним закладом» у 2014 р. як вибірку. З 2015-2016 навчального року вона є нормативною та викладається у I

семестрі.

Навчальну програму дисципліни «Управлінська деонтологія» представлено в додатку Е.

Зміст навчальної дисципліни «Управлінська деонтологія» із зазначенням результатів оволодіння ним у вигляді комплексу компетентностей (соціально-особистісних, інструментальних, професійних) представлено в таблиці 5.2.

Таблиця 5.2

**Змістове наповнення навчальної дисципліни
«Управлінська деонтологія»**

Основні теми модуля	Результати оволодіння змістом модуля у вигляді комплексу компетентностей
<i>Змістовий модуль 1. Теоретичні основи управлінської деонтології</i>	
<p>Деонтологічні засади управлінської діяльності. Сутнісні характеристики управлінської деонтології. Управлінська деонтологія у вимірах моралі та права. Генеza становлення та розвитку управлінської деонтології.</p>	<p>– <i>соціально-особистісні</i>: уявлення про сутність управлінської деонтології та професійної етики менеджера освіти, зміст нормативних вимог до нього, деонтологічні принципи, вміння керуватися в управлінській практиці основними положеннями деонтології; готовність нести відповідальність за результати власної діяльності, здатність використовувати теоретичні знання і практичні навички для вироблення деонтологічно доцільної системи поведінки.</p> <p>– <i>інструментальні</i>: вміння здійснювати критичний аналіз власної поведінки та діяльності, використовувати деонтологічні засоби взаємодії з педагогами у процесі організації та здійснення управлінської взаємодії, обирати деонтологічні технології впливу на оточуючих;</p> <p>– <i>професійні</i>: здатність до аналізу, співставлення, порівняння різних стратегій поведінки менеджера освіти, виявлення співвідношення освітньої практики та нормативних вимог до менеджера освіти, формування деонтологічної свідомості, здатність неухильно виконувати професійний обов’язок, використовувати знання змісту управлінської деонтології для організації продуктивної управлінської взаємодії в межах закладу освіти.</p>
<i>Змістовий модуль 2. Деонтологічні вимоги до менеджера освіти</i>	
<p>Особистість сучасного менеджера освіти в контексті управлінської деонтології. Моральне лідерство. Деонтологічна культура менеджера освіти. Сутність та зміст нормативної поведінки менеджера освіти.</p>	<p>– <i>соціально-особистісні</i>: здатність ставити й виконувати завдання міжособистісної взаємодії у процесі критичного аналізу ситуації управлінської взаємодії з позицій деонтології, вдосконалювати навички аналітичної діяльності, здатність максимально використовувати власні можливості в управлінні задля досягнення успіху колективу, адаптуватися до умов управлінської діяльності, поважати оточуючих, толерантно ставитися до їх думки;</p> <p>– <i>інструментальні</i>: вміння здійснювати критичний аналіз діяльності педагогічного колективу й окремих педагогів з огляду на виконання ними професійних обов’язків, обирати і використовувати засоби й методи управління колективом, що не суперечать принципам управлінської деонтології, обирати моральний інстру-</p>

Продовження табл. 5.2

Проблема морального вибору менеджера освіти у вимірах управлінської деонтології.	ментарій, адекватний специфіці закладу освіти та особливостям педагогічного колективу, використовувати адекватні культурі засоби комунікації, обирати деонтологічно виправдану технологію впливу на оточуючих, демонструвати якості лідера; – <i>професійні</i> : здатність формувати деонтологічно доцільний індивідуальний стиль управління, обирати найбільш ефективні засоби впливу на підлеглих, вміння моделювати та створювати професійний імідж, що відповідає моральним та професійним очікуванням колективу.
Змістовий модуль 3. Деонтологічні аспекти управлінської взаємодії	
Деонтологічний контекст професійного спілкування. Адміністративний вплив у контексті управлінської деонтології. Культура управлінських відносин. Шляхи розвитку нормативної поведінки менеджера освіти.	– <i>соціально-особистісні</i> : здатність критично переосмислювати управлінський досвід, використовувати етичні та правові норми управлінської діяльності, толерантність, здатність до соціальної адаптації, вміння оптимально обирати засоби індивідуальної управлінської дії та колективної взаємодії; – <i>інструментальні</i> : здатність до критичного мислення в контексті організації та здійснення управлінської взаємодії, вияву комунікативних якостей у процесі ділового спілкування, організації комунікативного простору в колективі на деонтологічних засадах; – <i>професійні</i> : здатності планування та організації управлінської діяльності на деонтологічних засадах, організації професійної комунікації у сфері ділового спілкування на деонтологічних принципах, ефективної роботи педагогічного колективу в складних ситуаціях управлінської взаємодії.

Як видно з таблиці, зміст управлінської деонтології як навчальної дисципліни забезпечує формування метарівневої деонтологічної компетентності, що проходить наскрізно через зміст соціально-особистісних, інструментальних та професійних компетентностей.

Другим напрямом забезпечення змісту деонтологічної підготовки менеджерів освіти є використання можливостей деонтологічної складової змісту навчальних дисциплін нормативного циклу загальної та професійної підготовки, що сприяють формуванню деонтологічної компетентності. Розглянемо цей напрям на прикладі реалізації освітньо-професійних програм підготовки магістрів за спеціальністю 073 Менеджмент (Управління навчальним закладом) закладів вищої освіти України, в межах яких здійснювався педагогічний експеримент (2016–2018 рр.), обумовлений завданнями нашого дослідження. Аналіз навчальних дисциплін загальної та професійної підготовки менеджерів освіти дав можливість розкрити сутодеонтологічний, аксіологічний, соціокультурний, акмеологічний, антропологічний, праксеологічний компоненти

змісту їх деонтологічної підготовки.

Елементи сутодеонтологічного компоненту змісту деонтологічної підготовки менеджерів освіти є органічною складовою змістових модулів навчальних дисциплін «Охорона праці в галузі», «Трудове та контрактне право в освіті», «Правові аспекти управління навчальними закладами», «Управління господарською та фінансово-економічною діяльністю закладу освіти», «Управління трудовими ресурсами», «Управління розвитком персоналу», «Менеджмент організації», «Теорія і практика управління в освіті», «Корпоративна соціальна відповідальність», «Теорія організації та управління змістом робіт», «Організаційна поведінка», «Керівник навчального закладу», «Інноваційний менеджмент», «Ситуаційний менеджмент» оскільки в їх межах розглядаються питання адміністративної, фінансової, юридичної, інформаційної відповідальності керівника закладу освіти.

Окрім того зміст навчальної дисципліни «Теорія і практика управління в освіті» розкриває аксіологічний та акмеологічний компоненти змісту деонтологічної підготовки через висвітлення ціннісних орієнтирів менеджера освіти, пріоритетів його управлінської діяльності, розкриття сутності і процедур оцінки діяльності педагогічного колективу та своєї власної діяльності, визначення умов продуктивної праці і творчого зростання педагогів, технології прогнозування їх особистісного розвитку та розвитку професійної компетентності.

Яскраво вираженим акмеологічним та антропологічним компонентом змісту деонтологічної підготовки характеризуються навчальні дисципліни «Акмеологія управління», «Психологія управління», «Психологія управління та конфліктологія», «Керівник навчального закладу». Професіоналізм менеджера освіти розкривається у змісті зазначених дисциплін з позицій формування продуктивної Я-концепції професіонала; в ньому розкривається сутність психологічної готовності до вискоєфективної управлінської діяльності, у тому числі і в умовах екстремальних кризових ситуаціях, конфлікту тощо, умови розвитку здатності формувати управлінську команду та здійснювати кадрову

роботу; формування системи стилеоутворювальних характеристик управління, резервів педагогічного колективу в умовах вирішення типових та нетипових управлінських завдань [7–8; 139].

У межах саме акмеології управління як навчальної дисципліни прослідковується такий спільний для деонтологічної та професійної акмеологічної компетентності аспект, як здатність приймати оптимальні управлінські рішення, брати на себе відповідальність за них.

Усвідомлення здобувачами магістерського ступеню психологічних механізмів власної нормативної поведінки і поведінки та діяльності людей у групі, особливостей прояву індивідуально-психологічних рис менеджера освіти, закономірностей та технологій міжособистісного спілкування у межах викладання дисциплін «Психологія управління», «Психологія конфлікту», забезпечує антропологічний компонент змісту їх деонтологічної підготовки.

Соціокультурний компонент змісту деонтологічної підготовки менеджерів освіти забезпечує навчальна дисципліна «Історія управління освітою в Україні». Деонтологічний потенціал змісту цієї навчальної дисципліни розкривається через навчальний контент, в якому описується історичний досвід перетворень у галузі управління освітою, дається розуміння державно-громадського управління освітою як інтеграції сфер діяльності, прав, обов'язків і відповідальності суб'єктів державного управління, громадського самоврядування в їх історичній ретроспективі. Через оволодіння змістом цієї дисципліни в здобувачів магістерського ступеня формується розуміння історичної спадщини у сфері управління освітою як складової частини культурно-соціального досвіду країни.

Аксіологічний компонент реалізується у межах цієї дисципліни через формування ціннісного ставлення до основних ідей демократизації управління, бажання стверджувати основи колегіального управління закладом освіти на засадах демократизму і поваги до прав суб'єктів управлінського процесу, поважного ставлення до освітніх потреб суб'єктів полікультурного регіону, вияву толерантності і поваги до представників різних націй та національностей.

Третім напрямом реалізації змісту деонтологічної підготовки менеджерів

освіти в університетах є насичення змісту навчальних дисциплін варіативного циклу деонтологічним контентом. Вважаємо, що зазначений напрям є не менш значущим, ніж попередній, оскільки елективні навчальні дисципліни забезпечують суттєвий обсяг (25%) змісту освітньої складової, не є сталими і можуть змінюватися з року в рік. Саме ця обставина робить їх зміст гнучким і чутливим до потреб ринку праці і вимог професії.

У межах дослідження нами проаналізовано зміст навчальних дисциплін варіативної складової освітньо-професійної програми підготовки менеджерів освіти, що викладалися протягом 2014-2017 рр., виявлено можливості його «деолонтогізації» та розкрито їх потенціал у забезпеченні змісту деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах.

Результати зазначеного аналізу представлено в таблиці 5.3.

Таблиця 5.3

Деонтологічна складова змісту варіативних дисциплін професійної підготовки менеджерів освіти в університетах

Навчальна дисципліна	Мета і завдання навчальної дисципліни	Деонтологічна складова змісту навчальної дисципліни
Регіональні проблеми управління освітою	Формування уявлення про сутність регіональної освітньої політики; узагальнення і синтез педагогічних знань і практичних умінь здобувачів вищої освіти, формування готовності оптимально використовувати їх в управлінській діяльності в умовах конкретного освітнього середовища регіону на основі теоретичного осмислення суті управлінського процесу як цілісної системи.	Формування здатності виконувати професійні функції у специфічних умовах культурно-освітнього поля регіону на основі деонтологічних вимог, толерантного ставлення до освітніх потреб та проявів національної ментальності суб'єктів освітнього й управлінського процесів.
Інноваційна діяльність керівника навчального закладу	Надання знань щодо сутності інноваційної діяльності менеджера освіти, сприяння підвищенню науково-практичного рівня здобувачів магістерського ступеня, їх компетентності щодо управління інноваційними процесами в освіті, розвиток здібностей творчо вирішувати виробничі завдання при впровадженні інновацій.	Надання знань про деонтологічні умови організації, здійснення й управління інноваційною діяльністю в закладі освіти, технології управління інноваційною діяльністю педагогічного колективу на деонтологічних засадах.
Педагогічна майстерність керівника	Надання знань про сутність професійної майстерності та професіоналізму менеджера освіти; формування усвідомлення	Надання знань про деонтологічну складову професійної майстерності менеджера освіти; роз-

Продовження табл. 5.3

закладу освіти	феномену професійної майстерності як комплексу властивостей особистості менеджера освіти; ознайомлення з технологіями розвитку та саморозвитку його особистісних і професійних якостей; розкриття особливостей організації професійного спілкування, естетики, етики та культури менеджера освіти.	криття деонтологічного контексту організації професійного спілкування, взаємозв'язків та взаємообумовленості професійної етики і професійної деонтології в контексті організації та здійснення управлінської діяльності.
Управління початковою освітою	Ознайомлення з організацією, змістом, принципами та методами управління у початковій школі, з основними проблемами і шляхами удосконалення керівництва школою I ступеню, формування вміння створювати педагогічне середовище для ефективної праці вчителів в умовах початкової ланки освіти, раціонально прогнозувати і планувати професійну діяльність.	Ознайомлення зі специфікою організації освітнього процесу в початковій школі як контекстуального поля реалізації деонтологічних вимог; розкриття особливостей реалізації деонтологічних принципів взаємодії з учнями початкової школи та їхніми батьками.
Іміджологія	Розкриття теоретичних основ функціонування образних систем у житті людини, психологічної природи іміджу (стереотипу, образу), його структури; ознайомлення з принципами і механізмами його формування та корегування; вироблення навички визначення реального та бажаного іміджу організації, професійного підходу до технологій іміджблдингу за допомогою різних засобів комунікації.	Розкриття деонтологічної складової іміджу закладу освіти в цілому та його керівника; сприяння розширенню світогляду здобувачів вищої освіти через осягнення етико-естетичних моделей іміджу.
Піар-технології та реклама в галузі освіти	Забезпечення достатнього рівня теоретичних знань суті, змісту, напрямів та методів піару закладу освіти й навичок їх використання; ознайомлення з особливостями піару в галузі освіти та його суб'єктами, з правовою та економічною складовими піару закладу освіти, психологічними аспектами його розробки й упровадження.	Ознайомлення з деонтологічними аспектами піару в галузі освіти, розкриття ролі та значення нормативної поведінки керівника у забезпеченні піару закладу освіти.
Соціологія управління	Формування системи знань про соціальну сутність управління, наукових підходів до керівництва закладом освіти з урахуванням факторів внутрішнього і зовнішнього середовища; розкриття дії зовнішнього оточення на цілі й стратегію організації в її взаємодії з цим оточенням; формування умінь прогнозувати розвиток соціальних процесів і явищ та, відповідно до цього, приймати ефективні, соціально орієнтовані управлінські рішення.	Надання знань про деонтологічний аспект формування взаємин у межах управління закладом освіти, взаємодії груп у трудовій організації, методів керівництва й управління ними; формування уявлень про соціальні наслідки управлінських рішень, що суперечать нормам деонтології.

Продовження табл. 5.3

Інформаційне забезпечення в галузі освіти	Формування уявлення про сутність основних понять, типологію комунікацій, особливості інформаційно-комунікаційного забезпечення управління закладом освіти; надання знань щодо основних завдань, цілей, тенденцій розвитку електронного врядування, його інформаційного, аналітичного й технологічного забезпечення в управлінні закладом освіти.	Формування уявлення про деонтологічний аспект інформаційно-комунікаційного забезпечення управління закладом освіти; розкриття сутності інформаційної відповідальності його керівника.
Психологія конфлікту	Розкриття основних понять і положень психології конфлікту, системи знань про особливості виникнення конфліктів, основні принципи і технології управління ними; формування навичок попередження складних і проблемних ситуацій в напрямі їх ескалації у конфлікти.	Розкриття сутності деонтологічно невірної поведінки керівника як однієї з причин професійних конфліктів, можливостей управлінської деонтології у забезпеченні ефективної методології вирішення конфліктів.
Маркетинг освітніх послуг	Надання теоретичних знань і практичних навичок щодо маркетингової діяльності закладу освіти, методів вивчення ринку освітніх послуг, шляхів та резервів їх розвитку; ознайомлення з технологіями впливу на розвиток освітніх потреб громадян засобами розробки і впровадження концепції надання якісного освітнього продукту.	Формування уявлення про деонтологічний аспект маркетингової діяльності закладу освіти; розкриття сутності відповідальності керівника за надання закладом освітніх послуг.
Самоменеджмент керівника	Надання ґрунтовних знань у сфері управління своїм розвитком (самоврядування), спеціальних знань, необхідних для досягнення особистих цілей, а також вироблення навичок й уміння в самоврядуванні життєдіяльністю і професійною діяльністю; розвиток соціально-особистісних, професійних та інструментальних компетентностей менеджера освіти.	Надання відомостей про засоби ефективної діяльності; формування загальної і деонтологічної культури; розвиток здатності керувати власною професійною поведінкою, демонструвати підлеглим зразок для наслідування; озброєння технологією боротьби з життєвими труднощами.
Креативний менеджмент	Формування уявлення про механізм креативного менеджменту та його значення у підвищенні ефективності управлінської діяльності менеджера освіти; озброєння прикладними методиками управління творчим колективом, розвитку і використання індивідуальних креативних здібностей педагогів; створення креативного середовища з метою формування в менеджера освіти характеристик креативності.	Розкриття деонтологічного аспекту організації процесу стратегічного управління та прийняття стратегічних рішень в умовах невизначеності; розвиток умінь використовувати деонтологічно виправдані технології організації роботи управлінської команди, створення «колективного розуму».

Отже, інтеграція різних галузей знання у межах деонтологічної підготовки здобувачів магістерського ступеня формує в процесі оволодіння її змістом такі

компетентності:

– *соціально-особистісні* (здатність вибудовувати і реалізувати перспективні лінії культурного, морального і професійного саморозвитку та самовдосконалення; здатність критично переосмислювати накопичений досвід, у тому числі і досвід вирішення складних деонтологічно насичених ситуацій; здатність обирати і використовувати оптимальні засоби впливу в педагогічному колективі відповідно вимог управлінської деонтології, керуватися в діяльності моральними та правовими нормами; здатність до соціальної адаптації, вміння працювати самостійно і в колективі; навички культури соціальних відносин);

– *професійні*: освоєння понятійного апарату, принципів та методів управління педагогічним колективом; самоорганізація в контексті професійної поведінки; розширення діапазону власних можливостей у сфері професійної взаємодії; форсування індивідуального стилю управління на деонтологічних засадах; організація професійної комунікації у сфері управлінської діяльності; конструювання власного іміджу, робота над репутацією; ефективна організація робочого місця;

– *інструментальні*: здатність до письмової та усної міжкультурної комунікації на деонтологічних засадах; здатність коректно використовувати інформацію з різних джерел; самостійно набувати нових знань у форматі специфіки управлінської діяльності з акцентом на її деонтологічному забезпеченні; здійснювати критичний аналіз власної нормативної поведінки; розвиток умінь деонтологічно виправданого впливу в процесі ділового спілкування; організація психологічно сприятливої атмосфери в колективі.

Таким чином, деонтологічні знання набувають характеру науково-методологічних орієнтирів, оскільки містять світоглядні, морально-етичні ідеї, узагальнюють історичний досвід управлінської діяльності керівника закладу освіти; є специфічними, комплексними новоутвореннями, що інтегрують деонтологічно актуальні відомості суспільно-гуманітарних наук та права і є результатом усвідомлення і сприйняття менеджером освіти деонтологічних норм; характеризуються високим рівнем міждисциплінарної інтеграції.

Четвертим напрямом забезпечення змісту деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах є внесення до змісту практичної підготовки завдань з деонтологічною насиченістю, що сприяє виробленню нормативної поведінки. Зазначений напрям детально розкрито у п.п. 5.4.

5.3. Методика деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах

Методика деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах являє собою спосіб організації діяльності здобувачів на другому рівні вищої освіти і містить у собі форми, методи, педагогічні технології, що відображають теоретичний, практичний та особистісний аспекти деонтологічної підготовки.

Розробляючи методику деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах, ми спиралися на результатах наукових праць, у яких розкрито проблеми деонтологічної підготовки фахівців у закладах вищої освіти [9; 14; 24; 37; 77; 78; 85; 114; 117; 135; 138], що розкривають зорієнтованість форм і методів навчання на:

- засвоєння здобувачами вищої освіти системи базових знань з теорії управлінської деонтології та суміжних з нею проблем, що розкриваються в межах навчальних дисциплін загальної та професійної підготовки;
- формування системи базових деонтологічних умінь і навичок;
- генералізацію базових деонтологічно актуальних якостей.

Обґрунтуємо доцільність вибору форм та методів навчання та схарактеризуємо їх у контексті реалізації завдань деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах.

Основними аудиторними формами навчання у закладі вищої освіти є лекція, практичні, лабораторні, семінарські, індивідуальні заняття, що підпорядковані різним цілям і мають різні можливості для формування окремих компонентів готовності здобувачів вищої освіти до професійної діяльності. Однак спираючись на висновки вітчизняних науковців щодо сутності і дидактичних можливостей традиційних форм аудиторної роботи [3; 6; 16; 35; 41–42 ; 119;

131; 134; 148–149], а також на власний багаторічний досвід викладання у вищій школі і результати здійсненого нами дослідження, виділяємо ті організаційні форми навчання, що є найбільш ефективними в контексті деонтологічної підготовки.

Провідною формою організації освітнього процесу є лекція. У контексті деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах лекція, як організаційна форма навчання, забезпечує реалізацію низки важливих функцій [23; 30; 31; 98; 103; 109], а саме:

- методологічної, що реалізується шляхом вивчення деонтологічної теорії в динаміці, розкриття генези ідей, закономірностей, концепцій деонтологічного знання, теорії пізнання суспільно-деонтологічних явищ;

- освітньої, що реалізується через передачу системи деонтологічних знань та її аналіз, залучення новітніх наукових даних, що оперативно відображають процес розвитку деонтологічної думки, надання викладачем допомоги аудиторії у самостійній побудові цієї системи в процесі «образ – мислення» [98, с. 13];

- виховної, що дозволяє реалізувати завдання формування особистості професіонала, стимулює в ньому розвиток соціальної активності, громадянської відповідальності, сприяє формуванню деонтологічної свідомості;

- розвивальної, що не лише виконує завдання формування пізнавальної активності, вимагає ведення лекційного викладу як процесу самостійного творчого пізнання, забезпечує оптимальні умови для інтелектуального розвитку особистості шляхом включення її в активну розумову діяльність, але і забезпечує розвиток деонтологічно актуальних рис характеру фахівця (зокрема відповідальності, добросовісності, наполегливості тощо);

- орієнтувальної, що спрямовується на забезпечення орієнтування здобувача вищої освіти в потоці деонтологічно актуальної інформації, одержаної з різних джерел, її аналіз, виділення основного, суттєвого, укладання одержаної наукової інформації в чітку систему [30].

Однак являючи собою логічно вивершений, науково-обґрунтований і систематизований виклад певного наукового або навчально-методичного

питання, ілюстрований, за необхідності, засобами наочності та демонстрацією дослідів [21, с. 11], в умовах деонтологічної підготовки менеджерів освіти вона не може зберігати свій класичний зміст, тобто бути переважно монологічним викладенням навчального матеріалу.

Специфіка деонтологічної підготовки з пріоритетом у її завданнях формування практичних навичок, обумовлює суттєву переорієнтацію в організації та проведенні лекційних занять та широке використання в освітньому процесі таких видів лекцій, що спрямовані на трансформацію деонтологічного знання з предмета освітньої діяльності на засіб регуляції нормативної поведінки, що досягається завдяки відтворенню предметного і соціального контексту майбутньої професійної діяльності. Отже, провідна перевага лекції в контексті здійснення деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах полягає в її професійній орієнтації, пріоритеті колективних форм роботи та активній участі в них здобувачів вищої освіти.

З огляду на зазначене, у виборі виду лекцій слід враховувати основні положення, що відображають специфіку деонтологічного знання, а саме:

- деонтологічні знання мають особистісний зміст для здобувачів вищої освіти і формуються на основі власного попереднього досвіду;
- пізнання деонтологічних принципів, цінностей, норм тощо має відбуватися з одночасним їх осмисленням та усвідомленням;
- для забезпечення осмислення й усвідомлення деонтологічних знань необхідна багатостороння комунікація, що передбачає активну позицію усіх суб'єктів педагогічної взаємодії;
- усвідомлення деонтологічних знань не є можливим поза контекстом організації та здійснення зворотного зв'язку протягом лекційного заняття [9; 24; 135; 138].

Ми не відкидаємо можливостей традиційної лекції (вступної, інформаційної, завершальної, оглядової) як важливої форми організації навчання у закладах вищої освіти, однак результати здійсненого нами дослідження підтвердили, що найбільш ефективними в контексті формування деонтологічної

компетентності менеджерів освіти є нетрадиційні види лекції: проблемна, мультимедійна, лекція з запланованими помилками, лекція-конференція, інтерактивна лекція та ін. Їх дидактичні можливості щодо формування деонтологічної компетентності відображено в табл. 5.4.

Як видно з таблиці, зазначені лекції є вагомим засобом формування знань як основи практичної дії та вчинку, відтворення предметного і соціального контексту професійної управлінської діяльності.

Таблиця 5.4

Результативність видів лекцій у контексті забезпечення деонтологічної підготовки менеджерів освіти

(авторське напрацювання)

Вид лекції	Особливості організації лекції	Дидактичний результат лекції в контексті деонтологічної підготовки
<i>Проблемна лекція</i>	Забезпечення проблемного характеру викладу навчального матеріалу з існуючими суперечностями в управлінській взаємодії, наявність проблемних питань, завдань та ситуацій деонтологічної насиченості	Виникнення у здобувача вищої освіти бажання знайти вихід з проблемної ситуації, засвоєння теорії управлінської деонтології шляхом власних роздумів, аналізу, пошуку варіантів професійної поведінки, розвиток мислення та формування пізнавальної зацікавленості навчальним предметом.
<i>Мультимедійна лекція</i>	Створення мультисенсорного навчального середовища, посилення мотиваційного, емоційного, когнітивного впливу на слухачів шляхом поєднання слова викладача і можливостей мультимедійного обладнання, що забезпечує узгоджений потік звукових і зорових образів.	Забезпечення засвоєння матеріалу за рахунок збільшення кількості органів чуттів, задіяних у процесі сприймання інформації, що надає їй емоційної забарвленості, створює додаткові можливості для зміцнення ціннісних орієнтирів і полегшення переробки інформації, сприяє індивідуальній траєкторії осмислення матеріалу.
<i>Лекція з запланованими помилками</i>	Спонування слухачів до пошуку зумисне допущених викладачем помилок у змісті засвоєного раніше навчального матеріалу, на якому базується новий, їх виявлення та виправлення.	Забезпечення активізації уваги, актуалізація засвоєних раніше деонтологічних знань, отримання додаткових мотивів до усвідомленого сприйняття інформації, формування здатності оцінювати, аналізувати, критично її сприймати
<i>Лекція-прес-конференція</i>	Забезпечення засвоєння викладеного матеріалу шляхом надання викладачем аргументованих відповідей на задані слухачами питання (залучення до відповідей найбільш сильних в академічному плані здобувачів, або тих, які мають досвід управлінської діяльності).	Ліквідація «прогалін» у деонтологічних знаннях, розвиток здатності аргументовано пояснювати власну професійну позицію; актуалізація отриманих деонтологічних знань, отримання можливості проектувати зміст матеріалу відповідно до особистісних цілей і завдань подальшої професійної діяльності.

Продовження табл. 5.4

<i>Лекція-дискусія</i>	Організація спілкування, основними рисами якого є: зіткнення думок, пошук аргументів, поглиблений аналіз навчальної проблеми задля досягнення результату у вигляді вірного рішення.	Розвиток критичного мислення, формування особистої деонтологічної позиції, навичок обґрунтовувати власну думку, аргументовано доводити власні погляди щодо вирішення певної деонтологічно насиченої ситуації в межах управлінської взаємодії, поглиблення знань з обговорюваної проблеми; зосередження уваги на шляхах та засобах вирішення ситуацій морального вибору.
<i>Лекція з розбором конкретних ситуацій</i>	Організація обговорення й аналізу конкретних професійних ситуацій, представлених у вигляді фрагменту фільму, відеозапису, мультимедійної презентації	

В умовах організації деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах набуває особливої значущості практико-орієнтований характер семінарських, семінарсько-практичних, практичних та індивідуальних занять, метою яких є формування у здобувачів магістерського ступеня деонтологічно актуальних умінь та досвіду здійснення професійної управлінської діяльності на деонтологічних засадах. Йдеться про квазіпрофесійні заняття, що дають змогу здобувачам «заглибитися» у сферу професійної управлінської діяльності засобами її моделювання у межах навчальної аудиторії.

Значні можливості у зазначеному контексті має семінарське заняття. Як особлива форма організації навчальних занять, спрямованих на поглиблення, розширення, деталізацію і закріплення теоретичного матеріалу [98, с. 71], семінар не зводиться до закріплення або копіювання знань, отриманих на лекції, він переслідує завдання розвитку пізнавальної активності та самостійності, уміння творчо застосовувати матеріал лекцій, поглиблення і закріплення деонтологічних знань, отриманих у процесі вивчення предметів загальної і професійної підготовки освітньо-професійної програми, сприяння розвитку деонтологічного мислення, вміння логічно висловлювати й аргументувати свої думки, вибудовувати власний управлінський стиль на деонтологічних засадах.

Базуючись на результатах здійсненої нами експериментальної роботи та керуючись власним досвідом роботи з професійної підготовки менеджерів освіти в університетах, нами зроблено висновок, що семінар поглиблює і розширює теоретичну базу фахівця. Однак застосування в межах деонтологічної підготовки

виключно семінарських занять як організаційної форми навчання у класичному її розумінні, навіть за умов переважання в них діалогічної взаємодії (семінар-дискусія, форум, дебати, симпозіум, семінар—«круглий стіл», міжпредметні семінари тощо), через яку обговорюються і вирішуються теоретичні та практичні деонтологічно актуальні проблеми, не мають значного практичного ефекту в забезпеченні деонтологічної підготовки менеджерів освіти.

У зазначеному контексті слід говорити про необхідність поєднання можливостей семінару з його глибокою теоретичною насиченістю з практичним заняттям, основними завданнями якого є: поглиблення та уточнення знань, здобутих на лекціях і в процесі самостійної роботи; формування інтелектуальних навичок і вмінь планування, аналізу й узагальнень, опанування навичок організації професійної діяльності; накопичення первинного досвіду організації виробництва та технікою управління ним; оволодіння початковими навичками керівництва, менеджменту та самоменеджменту [89; 97; 109]. Йдеться про пріоритетність у межах аудиторної роботи семінарсько-практичних занять, оскільки вони найбільшою мірою сприяють формуванню деонтологічної компетентності менеджерів освіти через гармонійне поєднання у своїй структурі компонентів опрацювання теоретичного матеріалу та можливостей для вироблення навичок їх практичного застосування в модельованих у навчальній аудиторії умовах, наближених до реальної професійної діяльності.

Розкриємо можливості семінарсько-практичних занять на конкретних прикладах.

У межах викладання управлінської деонтології як навчальної дисципліни для закріплення, розширення і поглиблення лекційного матеріалу та засвоєння теоретичних питань, винесених на самостійне опрацювання, нами використано виключно семінарсько-практичні заняття. Їх безумовною перевагою ми вважаємо єдність видів пізнавальної діяльності, що відповідають особливостям деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах. Так, у процесі проведення семінарсько-практичного заняття за темою «Особистість сучасного менеджера освіти в контексті управлінської деонтології» ми ставили метою

закріплення і розширення уявлення про деонтологічно актуальні якості; розкриття сутності його нормативної поведінки у відповідності до його моральної ролі в педагогічному колективі; розвиток здатності організувати діяльність та спілкування в трудовому колективі на деонтологічних засадах.

Зазначена мета реалізується через структуру заняття та реалізацію її основних компонентів:

– теоретичного, що передбачає розгляд та обговорення питань: «Деонтологічно актуальні особистісні якості менеджера освіти та особливості їх прояву в управлінській діяльності», «Співвідносність якостей та професійної поведінки адміністратора та морального лідера», «Поняття харизми керівника як здатності заохочувати до спілкування, стимулювання бажання підкорятися деонтологічно виправданими засобами. Харизматичне лідерство», «Деонтологічні прийоми створення «ефекту харизми» менеджера освіти»;

– практичного, що містить у собі виконання таких завдань:

1. Складання порівняльної таблиці проявів поведінки керівника адміністративного типу та лідера трудового колективу і обговорення її змісту.

2. Опрацювання запропонованого переліку якостей особистості в контексті їх значущості у забезпеченні нормативної поведінки. Визначення та ранжування особистих рис характеру, що забезпечують нормативну поведінку.

3. Обговорення та аналіз професійних ситуацій, пов'язаних із проявом особистісних якостей менеджера освіти в управлінській взаємодії. Моделювання можливих варіантів нормативної поведінки.

У межах проведення семінарсько-практичного заняття за темою «Проблема морального вибору менеджера освіти» ми ставили собі за мету закріпити уявлення про поведінку менеджера освіти згідно з нормами управлінської деонтології в ситуаціях морального вибору; поглибити знання щодо сутності і змісту конфліктних ситуацій у професійному управлінні, їх подолання деонтологічно виправданими засобами; розвивати критичне мислення в ситуаціях прийняття деонтологічно виваженого управлінського рішення.

Зазначена мета реалізується через структуру заняття та реалізацію його

основних компонентів:

– теоретичного, що передбачає розгляд наступних питань: «Поняття ситуації морального вибору. Мета управлінської діяльності і засоби її досягнення в межах ситуації морального вибору», «Сутнісні характеристики явищ «деонтологічна проблема» та «деонтологічна дилема», особливості нормативної поведінки менеджера освіти в межах кожної з них», «Природа конфлікту у вимірах управлінської деонтології», «Менеджер освіти в контексті вирішення конфліктних ситуацій в управлінській взаємодії»;

– практичного, що містить у собі виконання таких завдань:

1. Опрацювання запропонованого викладачем тексту, обґрунтований вибір одного з трьох підходів деонтологічно виправданого вирішення проблеми «ціль-засоби»; аналіз порад Р. Хеллера щодо сучасної практики управління закладом освіти; здійснення порівняльного аналізу думки Л. Якокки щодо деонтологічної сутності управління з типовою поведінкою менеджерів освіти у контексті вирішення дилеми «суперечки з долею».

2. Аналіз патерналістичної, інструментальної, персоналістичної, контрактної моделей морального вибору на предмет їх ефективності та відповідності деонтологічним нормам поведінки менеджера освіти.

3. Обговорення та аналіз професійних ситуацій, пов'язаних із проявом особистісних якостей менеджера освіти в управлінській взаємодії. Моделювання можливих варіантів нормативної поведінки менеджера освіти.

Зміст і структуру подібних семінарсько-практичних занять викладено в розробленому нами комплексі навчально-методичного забезпечення навчальної дисципліни «Управлінська деонтологія».

Таким чином, аудиторні заняття містять у собі значний потенціал щодо підвищення ефективності деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах.

Здійснення деонтологічно насиченої пізнавальної діяльності здобувачів вищої освіти в межах лекційних та семінарсько-практичних занять потребує ретельної організації самостійної роботи, без якої деонтологічна підготовка стає

неповноцінною. Зазначене питання є предметом нашого подальшого розгляду.

Ми погоджуємося з високою оцінкою вітчизняними та зарубіжними науковцями значущості самостійної роботи як вищої форми навчальної діяльності [73, с. 248], основного інструменту професійного зростання та самовдосконалення особистості [17], виду навчання, що найповніше відображає загальні риси творчої діяльності і детермінується метою, усвідомленою здобувачами вищої освіти, визначеними мотивами, реалізується за допомогою самостійних дій, які вимагають розумових, вольових або фізичних зусиль і завершується конкретними результатами [34, с. 62; 97, с. 148].

У межах нашого дослідження самостійна робота здобувачів вищої освіти розглядається з позиції очікуваних результатів: формування здатності раціонально планувати свою діяльність, керувати нею за допомогою засобів самоменеджменту, здатності знаходити і використовувати власні ресурси для досягнення цілей власної деонтологічної підготовки, орієнтуватися в масиві навчальної інформації, раціонально відбирати її, працювати з нормативними документами, першоджерелами, використовувати творчий підхід до вирішення пропонуванних завдань.

Зазначений комплекс здатностей формується під час виконання різних видів самостійних робіт. Для їх систематизації ми скористалися класифікацією, розробленою П. І. Підкасистим [111]. Отже, у межах здійснення деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах використовуємо такі види самостійної роботи здобувачів вищої освіти:

– самостійна роботи за зразком, що зорієнтована на розв’язання типових завдань управлінської діяльності, які не потребують детального аналізу й обґрунтування вибору варіанту дій, виконання завдань систематизації, узагальнення чи репродуктивного відтворення навчального матеріалу (назвемо цей вид роботи «завданням I рівня складності» (авт.);

– конструктивно-варіативна самостійна робота, що передбачає відтворення не лише функціональної характеристики деонтологічних знань, а і їх структури, залучення знань з інших навчальних дисциплін для розв’язання деонтологічно

насичених проблем чи ситуацій (завдання II рівня складності);

– евристична самостійна робота, що пов'язана з формуванням умінь бачити деонтологічну проблему, самостійно виявляти причини її виникнення, розробляти план розв'язання проблеми відповідно до вимог управлінської деонтології (завдання III рівня складності);

– дослідницька самостійна робота, за якої пізнавальна діяльність набуває творчого, пошукового характеру, виявляється інтелектуальний потенціал і творчі здібності здобувачів вищої освіти у розв'язанні складних, нетипових деонтологічно насичених ситуацій (завдання IV рівня складності).

Особливості використання зазначених видів самостійної роботи на прикладі навчальної дисципліни «Управлінська деонтологія» викладено в таблиці 5.5.

Як видно з таблиці, характерною особливістю пропонованих видів самостійної роботи є їх наступність та поступове ускладнення, що дає можливість розглядати різнорівневі завдання як етапи, що мають пройти здобувач магістерського ступеню для досягнення функціонального або оптимального рівня сформованості деонтологічної компетентності.

Таблиця 5.5

Види самостійної роботи здобувачів вищої освіти в межах навчальної дисципліни «Управлінська деонтологія» (авторське напрацювання)

Тема	Зміст самостійної роботи
Моральні засади управлінської діяльності	<i>Завдання I рівня:</i> скласти глосарій термінів за темою («моральність», «управлінська мораль», «моральна культура керівника», «моральна свідомість», «моральна діяльність»).
Професійна етика та професійна деонтологія	<i>Завдання I рівня:</i> на підставі опрацювання актуальної літератури заповнити таблицю «Принципи та правила деонтології управління». <i>Завдання II рівня:</i> підготувати виступ-презентацію для колег за однією з тем (на вибір): «Детермінанти поведінки менеджера освіти», «Норма поведінки в діяльності менеджера освіти», «Деонтологічні виміри діяльності менеджера освіти», «Професійна етика та деонтологія: єдність та відмінності» тощо.
Основні деонтологічні концепції	<i>Завдання I рівня:</i> на підставі опрацювання актуальної літератури заповнити таблицю «Зміст основних етико-деонтологічних ідей в різні історичні епохи». <i>Завдання II рівня:</i> визначити, які з наведених правил характерні для сучасного управління (наводяться правила управління, сформульовані Салоном, Сенекою, Нероном, Помпеєм, Плутархом, Лао-Цзи тощо). <i>Завдання III рівня:</i> підготовка презентації за одним з питань семінару(усна доповідь, доповідь з використанням мультимедійних

	засобів тощо) (робота в парах).
Правові аспекти управлінської діяльності	<i>Завдання II рівня:</i> опрацювавши зміст нормативних документів, якими керується у своїй діяльності директор школи, сформулювати зміст його відповідальності за кожним з документів.
Особистість менеджера освіти	<i>Завдання III рівня:</i> скласти порівняльну таблицю, що характеризує прояви поведінки керівників адміністративного типу та лідера трудового колективу.
Деонтологічна культура менеджера освіти	<i>Завдання II рівня:</i> підготувати мультимедійну презентацію за одним з питань семінарського заняття. <i>Завдання III рівня:</i> зобразити схематично змістове ядро професійної майстерності менеджера освіти.
Проблема морального вибору керівника	<i>Завдання II рівня:</i> опрацювати запропонований викладачем текст, обрати на його основі один з трьох підходів до вирішення проблеми «ціль-засоби»; прокоментувати поради Р. Хеллера менеджерам з деонтологічної точки зору; порівняти думку Л. Якокки з типовою поведінкою менеджерів освіти. <i>Завдання III рівня:</i> здійснити аналіз моделей морального вибору, зробити висновок щодо їх ефективності та відповідності деонто-логічним нормам управлінської поведінки менеджера освіти.
Деонтологічний контекст професійного спілкування	<i>Завдання III рівня:</i> ознайомитися з типологією «проблемних» співробітників, обрати й описати його деонтологічно виправдані дії щодо типів «важких» працівників, керуючись двома деонтологічними принципами: а) керівник не займається вихованням, а прагне щонайкраще управляти співробітниками; б) не нашкодь іншому і собі. <i>Завдання IV рівня:</i> здійснити аналіз поведінки менеджера освіти в нестандартних деонтологічно насичених ситуаціях управлінської взаємодії, запропонувати шляхи їх вирішення.
Адміністративний вплив у деонтологічних вимірах	<i>Завдання III рівня:</i> здійснити аналіз стилів керівництва за цілями, засобами й наслідками; зробити висновки щодо переваг та недоліків кожного зі стилів. <i>Завдання IV рівня:</i> здійснити аналіз поведінки менеджера освіти в нестандартних деонтологічно насичених ситуаціях управлінської взаємодії, запропонувати шляхи їх вирішення.
Культура управлінських відносин	<i>Завдання III рівня:</i> ознайомитися з правилами етики службових стосунків, проаналізувати їх з огляду на специфіку управлінської діяльності менеджера освіти, виявити етичні правила, що не можуть реалізуватися повною мірою, обґрунтувати свій вибір. <i>Завдання IV рівня:</i> здійснити аналіз поведінки менеджера освіти у нестандартних деонтологічно насичених ситуаціях управлінської взаємодії, запропонувати шляхи їх вирішення.
Індивідуальний вплив керівника на підлеглих у вимірах управлінської деонтології	<i>Завдання IV рівня:</i> підготувати виступ з використанням мультимедійної презентації на тему (за вибором) «Індивідуальна взаємодія учасників управлінського процесу (керівник – заступник керівника, керівник – педагог, керівник – технічний персонал, директор школи – учень, директор школи – батько (мати) учня).
Способи діагностики та шляхи розвитку нормативної поведінки керівника	<i>Завдання IV рівня:</i> за допомогою запропонованих методик діагностики визначити рівень сформованості деонтологічної компетентності; оформити результати у вигляді звіту з обґрунтованими висновками та зазначенням конкретних шляхів професійного вдосконалення.

Одним з різновидів самостійної пізнавальної діяльності є виконання індивідуального навчально-дослідного завдання (ІНДЗ), яке розглядається як вид позааудиторної індивідуальної роботи здобувача вищої освіти навчального, навчально-дослідницького чи проектно-конструкторського характеру, що використовується в процесі поглибленого вивчення програмного матеріалу навчального курсу на основі здобутих знань, умінь і навичок у процесі аудиторних занять. Воно може охоплювати декілька тем або зміст навчального курсу в цілому. ІНДЗ спрямоване на самостійне вивчення частини програмного матеріалу, систематизацію, поглиблення, узагальнення, закріплення, практичне застосування знань студента з навчального курсу та розвиток навичок самостійної роботи [97; 109].

Сучасними науковцями [20; 21; 87; 97; 101] серед індивідуальних навчально-дослідних завдань найбільш поширеними названо наступні: спостереження й аналіз практичних ситуацій; підготовка реферативних матеріалів з елементами наукового дослідження, їх презентація; написання есе; складання і розв'язування задач на психолого-педагогічну тематику; анотація психолого-педагогічної та методичної літератури; розробка і розв'язування тестових завдань; розробка конспектів навчальних занять; складання психолого-педагогічних характеристик, анотацій до відеофільмів за конкретною тематикою тощо.

Однак у межах деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах індивідуальне навчально-дослідне завдання характеризується певними особливостями, що відображають індивідуальну освітню траєкторію здобувача вищої освіти. Розглянемо його зміст та організацію більш детально.

ІНДЗ з навчального курсу «Управлінська деонтологія» є багаторівневим (пропонує різні за складністю завдання), що відображає різний ступінь деонтологічної підготовки конкретного здобувача магістерського ступеня та наявність чи відсутність у нього досвіду управлінської чи педагогічної діяльності, що дозволяє суттєво індивідуалізувати тематику завдань.

Апробація видів індивідуальних навчально-дослідних завдань з навчальних

дисциплін загальної та професійної підготовки менеджерів освіти в університетах відбувалася протягом 2013–2018 н.рр., що дозволило здійснити їх уніфікацію, надати сталості за формою, але змінювати змістове наповнення з року в рік, що обумовлюється необхідністю корегування тематики і видів ІНДЗ у залежності від розвитку деонтологічного знання, вимог професійної підготовки, рівня підготовленості, індивідуальних запитів та інтересів здобувачів вищої освіти.

Як приклад, наводимо види і тематику індивідуальних навчально-дослідних завдань з дисципліни «Управлінська деонтологія» протягом 2016–2017 рр. :

1. Підготовка тез та подальший виступ на науково-практичній конференції за однією з запропонованих тем, підготовка мультимедійної презентації результатів дослідження.

2. Підготовка наукової статті з актуальних питань управлінської деонтології, деонтологічної підготовки менеджерів освіти для публікації у збірнику наукових праць викладачів та здобувачів магістерського ступеня «Освітній менеджмент: теорія і практика».

3. Розробка та презентація деонтологічного кодексу менеджера освіти.

4. Організація та проведення «круглого столу» з питань подолання корупції в системі освіти України.

Вид і тема індивідуального навчально-дослідного завдання обирається здобувачем вищої освіти за погодженням з викладачем на початку семестру. Протягом семестру викладачем на індивідуальних заняттях надаються консультації щодо виконання зазначеного завдання.

Захист виконаного завдання відбувається на одному з семінарських чи індивідуальних занять та проходить у вигляді мультимедійної презентації, самостійно підготовленої здобувачем. Результати виконання ІНДЗ у вигляді розробки сценарію дискусії чи «круглого столу» презентуються у рамках позааудиторної роботи на факультеті з залученням в якості експертів керівників міських закладів дошкільної, загальної середньої та позашкільної освіти.

Підготовлений здобувачами вищої освіти виступ з актуальних проблем

управлінської деонтології презентується в межах науково-практичних конференцій різного рівня.

Оцінка за індивідуальне навчально-дослідне завдання є компонентом залікової оцінки і враховується при виведенні підсумкової оцінки з навчальної дисципліни та виставляється на останньому занятті з керівництва індивідуальною та самостійною роботою здобувачів на основі попереднього ознайомлення викладача зі змістом ІНДЗ та захисту результатів здійсненої дослідницької роботи. З метою стимулювання активності здобувачів та формування стійкої мотивації до навчання, а також забезпечення об'єктивної оцінки виконаного завдання, до оцінювання робіт одногрупників та обговорення їх мультимедійних презентацій залучаються уся академічна група.

Вагомою складовою деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах є позааудиторна робота, що поєднує в собі навчальну, науково-дослідну і практичну діяльність здобувачів вищої освіти. У її організації ми спираємося на результати наукових розвідок вітчизняних та зарубіжних науковців [23; 32–33; 36; 87; 109; 112], що дозволили розглядати позааудиторну роботу студентів як безперервний навчально-виховний процес; один з чинників формування мотивації навчання; основу розвитку індивідуальності здобувача магістерського ступеня; значущу складову формування особистості майбутнього фахівця, що спрямована на забезпечення його потреб у професійному самовизначенні; один з інструментів комунікативної активності.

Слушною є думка З. Н. Курлянд щодо домінування в позааудиторній роботі елементу самореалізації, що дає змогу здобувачам вищої освіти гармонізувати внутрішні та зовнішні фактори формування професійної культури, створює додаткові умови для реалізації внутрішнього потенціалу, задоволення тих потреб, які в процесі аудиторної роботи не задовольняються [112, с. 396].

У межах організації та здійснення деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах ми розглядаємо позааудиторну роботу як позанавчальну діяльність, тобто сукупність заходів, що проводяться не за робочими і навчальними програмами, не потребують обов'язкового виконання та

обов'язкової перевірки рівня засвоєння знань, сформованості умінь та навичок, однак організуються з метою поглиблення і розширення фахової підготовки, надання цьому процесу особистісної забарвленості через активізацію суб'єктивної позиції майбутнього фахівця, закріплення в кожного активної громадської та професійної позиції, розвиток і реалізацію комунікаційного потенціалу тощо [1; 87; 99].

Ми погоджуємося з Р. М. Абдуловим щодо поліфункціональності позааудиторної роботи [1, с. 17] та вважаємо, що в межах деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах позааудиторна робота виконує наступні значущі функції:

- інформаційно-просвітницьку, що допомагає здобувачам магістерського ступеню засвоїти, розширити і поглибити деонтологічні знання, наповнити їх ціннісним сенсом;

- мобілізаційно-регулятивну, що забезпечує процес мобілізації та подальшого розвитку емоційних і вольових якостей особистості менеджера освіти;

- корегувальну, що дає можливість скерувати вплив навколишньої дійсності завдяки виробленим і прийнятим у закладі вищої освіти, конкретному студентському колективі нормам;

- комунікативну, що забезпечує розвиток здатності до професійної комунікації на деонтологічній основі;

- компенсаторну, що сприяє формуванню у здобувачів вищої освіти впевненості, переконаності, допомагає сформувати адекватну самооцінку, задовольнити потребу досягнення успіху в професійній діяльності.

Реалізацію зазначених функцій забезпечують такі форми позааудиторної роботи, як науково-методичний семінар, відкритий попередній захист кваліфікаційної роботи, акмеологічний та деонтологічний тренінги.

Постійно діючий науково-методичний семінар «Педагогічна майстерня керівника закладу освіти» було започатковано в Маріупольському державному університеті в 2012 р. Він проводиться двічі протягом кожного навчального

семестру і спрямовується на обговорення актуальних питань сучасної теорії та практики управління закладом освіти.

Організація і проведення науково-методичного семінару передбачає участь у ньому широкого кола фахівців: самих здобувачів вищої освіти, викладачів випускаючої кафедри, директорів та заступників директорів загальноосвітніх шкіл, завідувачів та методистів закладів дошкільної освіти, а також педагогів, віднесених Маріупольським міським науково-методичним центром до категорії «управлінський резерв».

Цільове призначення та функціональні характеристики постійно діючого науково-методичного семінару «Педагогічна майстерня керівника закладу освіти» представлено на рис. 5.1.



Рис. 5.1. Цільова та функціональна характеристика «Педагогічної майстерні керівника закладу освіти» як форми позааудиторної роботи

Потенціал зазначеного постійно діючого семінару у забезпеченні деонтологічної підготовки менеджерів освіти полягає у наступному:

1. Деонтологічна тематика управління закладом освіти є невід'ємною

складовою змістового наповнення семінару і реалізується у виступах здобувачів вищої освіти, що розкривають проблеми управлінської культури в цілому та її поведінковий аспект зокрема, особистісної траєкторії розвитку професіоналізму менеджера освіти, створення його іміджу, особистісно-орієнтованих технологій управління педагогічним колективом, формування корпоративної культури у закладі освіти, розвитку особистості керівника закладу освіти як морального лідера, деонтологічних аспектів управління закладом освіти тощо.

2. Доповіді, підготовлені здобувачами вищої освіти, мають міждисциплінарний характер та відображають ступінь оволодіння ними інтегральними здатностями відбору, обробки, аналізу, узагальнення і систематизації деонтологічно актуального навчального матеріалу, а також його презентації в нових ситуаціях спілкування з метою їх подальшого вдосконалення і розвитку.

3. Своєрідна структура семінару, що містить у собі тематичні виступи в межах управлінської асамблеї та дискусійні платформи, забезпечує рівні можливості для всіх учасників щодо висловлення власної думки з приводу обговорюваних питань, розвиває культуру дискусії, сприяє розвитку інтересу, створює необхідне деонтологічне насичене середовище спілкування, що є необхідною організаційно-методичною умовою забезпечення деонтологічної підготовки. Наукова комунікація за таких умов набуває вигляду регулювання (встановлення та підтримання режиму діяльності та поведінки її учасників відповідно до наявних вимог діяльності) та співробітництва (спільна діяльність, в якій цілі та інтереси її учасників збігаються).

Окремою складовою науково-методичного семінару є презентація здобувачами вищої освіти результатів досліджень, здійснених у межах виконання кваліфікаційних робіт із широким залученням до їх експертизи керівників закладів освіти міста, які здобули освітній ступінь магістра за освітньою програмою «Управління навчальним закладом» у попередні роки. Як переконує практика організації та здійснення такої експертизи протягом 2014-2018 рр., вона створює додаткові можливості для забезпечення якості

деонтологічної підготовки у вигляді деонтологічно насиченої взаємодії здобувачів вищої освіти з експертами-практиками, які мають значний досвід управлінської діяльності та здійснюють у межах експертизи комплексний вплив на мотиваційну, інтелектуальну, емоційну та діяльнісну сфери особистості здобувачів вищої освіти.

Вагомою складовою позааудиторної роботи у межах деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах є тренінг як особлива форма навчання, що спирається на реальні знання і дає змогу пережити та перевірити їх на власному досвіді [74]. У системі професійної підготовки тренінг має важливе значення, оскільки виступає як інструмент «переведення» теорії в практичну діяльність [133, с. 5], що значно розширює його можливості як форми й, одночасно, методу навчання.

Однак статус тренінгу в теорії та практиці вищої освіти окреслено нечітко: його визначають як метод чи групу методів навчання, форму навчання, освітню технологію. Так, І. В. Вачков виділяє декілька тлумачень означеного поняття: тренінг як своєрідна форма дресури; тренінг як тренування, в результаті якого відбувається формування умінь і навичок ефективної поведінки; тренінг як форма активного навчання, метою якого є, перш за все, передача психологічних знань, а також розвиток деяких умінь і навичок; тренінг як метод створення умов для саморозкриття учасників і самостійного пошуку ними способів вирішення власних психологічних проблем [27].

Ми розуміємо тренінг як інтенсивні заняття, спрямовані на створення, розвиток і систематизацію навичок, необхідних для виконання конкретних особистісних, навчальних або професійних завдань, у поєднанні з посиленням мотивації особистості стосовно удосконалення роботи [147]; система інтенсивних тренувань, у яких моделюються елементи основних завдань професійної діяльності [94].

Отже, деонтологічний тренінг являє собою систему взаємопов'язаних і взаємозалежних засобів педагогічного впливу на здобувачів вищої освіти з метою вироблення в них деонтологічно актуальних умінь і навичок, нормативної

поведінки у процесі виконання своїх функціональних обов'язків. Він дає учасникам змогу практично застосувати отримані знання, перетворивши їх на вміння. Завдяки «навмисній зміні» (С. І. Макшанов) [93] поведінки, що усвідомлено здійснюється кожним з учасників тренінгу протягом його перебігу та після нього, ця форма групової роботи перетворюється в ядро деонтологічного досвіду. Тобто мета деонтологічного тренінгу полягає не в аналізі та інтерпретації проблем особистості, задля подальшого їх усунення або зміни мотивації поведінки, а в активному, свідомому навчанні бажаної поведінки [19, с. 14].

Розкриваючи значення тренінгу у формуванні деонтологічної компетентності менеджерів освіти в університетах, ми спиралися на висновки вітчизняних та зарубіжних науковців [25; 44; 74; 93; 100; 133], які підкреслюють спрямованість тренінгу на особистісний та професійний розвиток фахівця через набуття, аналіз та переоцінку ним власного життєвого досвіду в процесі групової взаємодії.

Структурними компонентами розробленого нами деонтологічного тренінгу є інформаційний, орієнтувальний та адаптивний блоки. Їх змістова наповненість полягає в наступному:

– інформаційний блок містить вправи, які потребують від здобувачів вищої освіти зосередження уваги на своїй особистості, на своїх переживаннях, почуттях, звичній системі поведінки, що спрямовуються на усвідомлення власних якостей характеру, властивостей, що сприяють чи заважають належному виконанню професійного обов'язку, продукуванню нормативної поведінки;

– орієнтувальний блок вміщує імітаційні ігри, в яких подаються та аналізуються деонтологічно насичені ситуації управлінської взаємодії, основною метою яких є створення умов для усвідомлення учасниками їх місця в системі управлінської взаємодії з різними її суб'єктами (заступниками директора, педагогами, технічним персоналом, учнями, батьками учнів тощо), відпрацювання умінь і навичок деонтологічно виправданої поведінки, вміння встановлювати продуктивні стосунки, приймати деонтологічно вірні рішення;

– адаптивний блок орієнтується на формування власної управлінської позиції на деонтологічних засадах та містить у собі «міні-майстер-класи» учасників, що починаються словами «Я роблю так...» та містять аргументоване обґрунтування власної управлінської поведінки.

Цінним моментом у використанні тренінгу є обмін управлінським досвідом, коли здобувачі магістерського ступеню, які є керівниками закладів освіти, мають можливість викласти результати свого управлінського досвіду, проаналізувати допущені ними на початку професійної діяльності помилки, пов'язані з порушенням норм і принципів управлінської деонтології, та розкрити їх наслідки. Завдяки цьому майбутні менеджери освіти накопичують професійний досвід, яким керуються в подальших аналогічних реальних ситуаціях у межах професійної діяльності.

Результати здійсненого нами дослідження засвідчили, що використання тренінгів у професійній підготовці менеджерів освіти в університетах сприяє розвитку деонтологічного мислення, рефлексії, емпатії, техніки приймати деонтологічно вірні рішення у складних ситуаціях управлінської взаємодії.

5.4. Організація практичної підготовки менеджерів освіти для формування досвіду нормативної управлінської поведінки

Формування деонтологічної компетентності менеджерів освіти неможливе поза практичним контекстом професійної підготовки. Здатність до деонтологічно виправданої управлінської поведінки не може бути сформована виключно через опанування теоретичних знань, етико-психологічних положень, деонтологічних принципів і норм. Для її перетворення у спосіб та інструмент успішної професійної діяльності необхідна системна практична діяльність у межах неперервної виробничої практики здобувачів вищої освіти – майбутніх менеджерів освіти.

Сутнісними характеристиками виробничої практики є: наскрізність і наступність програм практичної підготовки здобувачів вищої освіти; гнучкість управління виробничою практикою; наукова і методична обґрунтованість

структури та змісту підготовки менеджерів освіти; високий рівень мотивації всіх суб'єктів на кінцевий результат практичної підготовки – сформовану деонтологічну компетентність здобувача вищої освіти.

Ми розглядаємо виробничу практику як невід'ємну складову освітньо-професійної програми підготовки здобувачів вищої освіти, що спрямована на закріплення теоретичних знань, отриманих ними за час навчання, набуття й удосконалення практичних навичок і вмінь, визначених освітньою програмою підготовки фахівців напряму 07 – Управління та адміністрування, спеціальності 073 – Менеджмент (Управління навчальним закладом); способом вивчення управлінського процесу на основі безпосередньої участі в ньому; сполучною ланкою між теоретичним навчанням здобувача вищої освіти і його майбутньою самостійною професійною діяльністю на посаді керівника підприємства, установи, організації (у сфері освіти і виробничого навчання); засобом розвитку творчої активності і саморозвитку керівника, формування в нього професійно значущих якостей і готовності до управлінської діяльності.

Методика організації практичної підготовки менеджерів освіти в університетах базується на наступних принципах:

- міждисциплінарної інтеграції змісту, форм і методів навчання;
- самостійності й активності здобувачів вищої освіти, що дозволяє виробити індивідуальний управлінський стиль, знайти оптимальні шляхи та засоби розв'язання професійних ситуацій у деонтологічно детермінованих умовах управлінської взаємодії;
- індивідуалізації та диференціації, що передбачає освоєння здобувачами вищої освіти індивідуальної траєкторії практичної діяльності в межах обов'язкового та вибіркового модулів з урахуванням рівня їх професійної спрямованості, загальної та професійної підготовки;
- перспективного планування, наступності і прогнозованості результатів на кожному етапі;
- узгодженості вимог і дій керівників від бази практики та закладу вищої освіти, наставників щодо забезпечення самостійної управлінської діяльності

здобувачів вищої освіти;

– поглибленого спостереження та вивчення процесу становлення особистості менеджера освіти;

– забезпечення можливостей для самореалізації в управлінській діяльності [15; 40; 82; 86; 132].

Методичний супровід практичної підготовки здобувачів магістерського ступеня являє собою неперервне цілеспрямоване їх залучення до різних видів практичної професійної діяльності, до виконання функцій керівника, а також актуалізація їх управлінського досвіду. Отже, період професійної підготовки на другому рівні вищої освіти ми розглядаємо як безперервну виробничу практику, загальною метою якої є формування у здобувачів вищої освіти стійкої позитивної мотивації професійної діяльності, поглиблення і закріплення теоретичних знань та формування в них умінь і навичок вирішення проблем та завдань організаційно-управлінської діяльності. Її зміст конкретизовано у навчально-методичних, наукових та виховних завданнях, які детально викладено у «Комплексі навчально-методичного забезпечення практичної підготовки здобувачів вищої освіти за спеціальністю 073 Менеджмент (Управління навчальним закладом)» (додаток Ж).

Реалізована у процесі дослідно-експериментальної роботи програма виробничої практики містить чотири основних взаємопов'язаних компоненти: організаційно-методичний, операційно-діяльнісний, контрольно-оцінювальний та аналітико-результативний, кожний з яких має своє змістове наповнення на кожному з етапів неперервної практики.

Деонтологічна складова практичної підготовки здобувачів вищої освіти в межах кожного з видів неперервної практики має різну змістову і контекстуальну наповненість.

Динаміку завдань деонтологічної підготовки на кожному з етапів неперервної практики відображено в таблиці 5.6.

**Завдання деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах
у межах етапів неперервної виробничої практики**

Завдання деонтологічної підготовки в межах етапу	Загальні завдання практичної підготовки здобувачів вищої освіти у межах етапу
<i>Пропедевтичний етап практичної складової деонтологічної підготовки</i>	
<ul style="list-style-type: none"> – Закріплення теоретичних знань здобувачів вищої освіти з управлінської деонтології та набуття вмінь їх застосування на практиці; – вивчення сутності та особливостей нормативної поведінки менеджера освіти в конкретних ситуаціях управлінської взаємодії; – оволодіння первинним досвідом розв’язання управлінських завдань з деонтологічною насиченістю; – формування вмінь визначати деонтологічно допустимі дії в межах власної професійної поведінки, використовувати раціональні способи правового регулювання управлінських відносин, захищати і впроваджувати правові відносини в управлінській діяльності відповідно до правових та розпорядчих принципів, володіти методиками визначення деонтологічної компетентності менеджера освіти; – розвиток умінь здійснювати рефлексивний аналіз своєї діяльності, користуватися діагностичними методиками з метою виявлення рівня моральної культури педагогів та ступеня сформованості деонтологічної компетентності. 	
<i>Виробнича практика з атестації педагогічних кадрів: в якості директора закладу освіти (адаптаційний етап практичної підготовки)</i>	
<ul style="list-style-type: none"> – Практична підготовка здобувачів вищої освіти до самостійної нормативної поведінки; – надання допомоги у виробленні власного управлінського стилю на деонтологічних засадах; – засвоєння технології прийняття й реалізації управлінських рішень у деонтологічно детермінованих ситуаціях управлінської взаємодії; – формування вмінь оперування нормативно-правовими та інформаційними, звітними і статистичними матеріалами з фаху задля належного виконання професійного обов’язку, удосконалення вмінь адаптуватися до змінних умов професійної управлінської діяльності, прийняття рішень і відповідальності у складних, непередбачуваних умовах; – зміцнення та поглиблення усвідомлення відповідальності за прийняті рішення. 	<ul style="list-style-type: none"> – Поглиблення теоретичних знань та їх застосування на практиці в контексті здійснення атестаційних процедур та оцінювання професійної діяльності педагогів; – удосконалення вмінь аналізу професійної діяльності вчителя, коректної інтерпретації її результатів, прогнозування подальшого особистісного розвитку конкретного вчителя та всього педагогічного колективу в цілому; – формування вмінь коректного опрацювання нормативно-правових, інформаційних, звітних і статистичних матеріалів щодо атестації педагогічних кадрів, їх систематизація та аналіз; – набуття здобувачами вищої освіти навичок практичної діяльності в контексті забезпечення організації перспективного та поточного планування атестації педагогічних працівників, створення системи організаційно-методичного забезпечення процесів атестації педагогів у відповідності з чинними нормативно-правовими актами, організації та забезпечення заходів атестаційного циклу, науково-методичного супроводу процесу атестації педагогічних кадрів.
<i>Інспекторсько-методична виробнича практика (технологічний етап практичної складової деонтологічної підготовки)</i>	
<ul style="list-style-type: none"> – Удосконалення особистої технології прийняття й реалізації управлінських 	<ul style="list-style-type: none"> – Закріплення теоретичних знань здобувачів вищої освіти та їх застосування на практиці;

Продовження табл. 5.6

<ul style="list-style-type: none"> - рішень у деонтологічно детермінованих ситуаціях управлінської взаємодії; - удосконалення вмінь вільного оперування нормативно-правовими та інформаційними, звітними та статистичними матеріалами з фаху задля належного виконання професійного обов'язку, вчинення дій у відповідності до його вимог, демонстрування професійної поведінки, що відповідає принципам та нормам деонтології; - удосконалення вмінь адаптуватися до змінних умов управлінської діяльності, прийняття рішень і відповідальності у складних непередбачуваних умовах. 	<ul style="list-style-type: none"> - вивчення особливостей організації структури й діяльності департаменту освіти, посадових обов'язків спеціаліста, нормативної бази організації й проведення інспекторських перевірок діяльності закладів освіти; - практична підготовка здобувачів вищої освіти до самостійної роботи на посаді спеціаліста департаменту освіти; підбір нормативно-правових, інформаційних, звітних і статистичних матеріалів, їх систематизація та аналіз; - набуття здобувачами вищої освіти навичок самостійної практичної діяльності в якості інспектора та методиста департаменту освіти.
---	---

Розкриємо методику реалізації змісту деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах на кожному з етапів практичної підготовки.

I етап – пропедевтичний. Його перебіг не є самостійним, – він є складовою процесу оволодіння здобувачів вищої освіти змістом навчальної дисципліни «Управлінська деонтологія» (перший семестр), що детально викладено нами в п.п. 5.1. Практична спрямованість зазначеної дисципліни реалізується засобами виконання здобувачів вищої освіти комплексу практичних завдань, що є обов'язковими у межах зазначеної навчальної дисципліни, а саме:

- опрацювання змісту нормативних документів, якими керується у своїй діяльності директор школи, та обґрунтування змісту його відповідальності за кожним з документів;
- аналіз, співставлення, порівняння різних стратегій поведінки менеджера освіти (на базі закладу освіти, де працює здобувач вищої освіти);
- виявлення співвідношення освітньої практики та деонтологічних вимог до менеджера освіти;
- моделювання та створення професійного іміджу, що відповідає моральним і професійним очікуванням колективу;
- аналіз професійних ситуацій з моральною насиченістю, свідками чи учасниками якої були здобувачі вищої освіти;
- здійснення самодіагностики деонтологічної готовності до управлінської

діяльності.

Для опанування на цьому етапі безперервної педагогічної практики нами виділено такі деонтологічні концепти: «управлінська діяльність», «авторитет», «відповідальність», «норма», «нормативна поведінка», «професійний обов'язок» тощо. Звичайно, змістом модулів дисципліни «Управлінська деонтологія» передбачено оволодіння й іншими поняттями, що враховують предмет навчання, однак зазначені потребують найбільш глибокого опрацювання з позицій установаження функціонально-логічних зв'язків між дефініціями з метою формування стійких деонтологічних знань та розвитку деонтологічно актуальних умінь та навичок.

Предметом моніторингу цього етапу неперервної практики є навчальні досягнення здобувачів вищої освіти у процесі вивчення управлінської деонтології, ефективність застосування деонтологічно виправданих технологій управлінського впливу та формування досвіду управлінської поведінки засобами рефлексії та аналізу ситуацій управлінської взаємодії, позитивна мотивація щодо управлінської діяльності.

II етап – адаптаційний, що здійснюється в межах виробничої практики з атестації педагогічних кадрів (в якості керівника закладу освіти), що охоплює спектр питань першого рівня управлінського циклу.

Метою виробничої практики з атестації педагогічних кадрів є поглиблення теоретичних знань та формування у здобувачів вищої освіти професійних умінь і навичок, а також формування в основних професійних компетенцій менеджера освіти (аналітико-синтетичної, комунікативної, прогностичної, організаторської, мотиваційної) та здатності будувати управлінську діяльність на засадах деонтологічного, акмеологічного та гуманістичного підходів.

Виробнича практика з атестації педагогічних кадрів здійснюється протягом другого семестру з урахуванням обов'язкового мінімуму змісту програми професійної підготовки менеджера освіти після проходження здобувачами вищої освіти базових дисциплін: «Теорія і практика управління в освіті», «Психологія управління», «Менеджмент організацій», «Трудове та контрактне

право в освіті», «Інформаційне забезпечення управління в галузі освіти», «Піар-технології в освіті».

Програма зазначеної практики містить завдання, які дають можливість узагальнити знання, практичні вміння та навички на базі конкретного закладу освіти, оволодіти професійним досвідом, перевірити готовність до самостійної трудової діяльності. Вона передбачає вивчення особливостей організації системи заходів щодо атестації педагогічних кадрів, здійснення моніторингу результативності професійної діяльності педагогічних працівників протягом міжатестаційного періоду; особливостей науково-методичного забезпечення атестаційних процедур.

В організації виробничої практики в якості керівника закладу освіти ми виходили з необхідності надання практикантам завдань різного ступеню складності, що обумовлюється наявністю в академічних групах як осіб з досвідом управлінської діяльності (які вже займають керівні посади у закладах освіти), так і здобувачів вищої освіти без такого досвіду. З огляду на зазначене, було впроваджено такі заходи:

– до змісту практики було внесено завдання, що розподілені на два змістові модулі – обов’язковий та вибіркового (завдання обов’язкового модуля виконуються здобувачами вищої освіти, які не мають досвіду роботи на посаді керівника закладу освіти, вибіркового модуль є основним комплексом завдань для здобувачів вищої освіти, які обіймають керівні посади в закладах загальної освіти);

– здобувачі вищої освіти, які не мають досвіду управлінської діяльності було направлено на практику до тих закладів освіти, керівниками яких є здобувач вищої освіти цієї ж академічної групи. Таким чином керівники закладів освіти виконували обов’язки своєрідних наставників для здобувачів вищої освіти без управлінського досвіду.

Зміст модулів виробничої практики показано в таблиці 5.7.

Зміст обов'язкового та вибіркового модулів виробничої практики в якості керівника закладу освіти

Обов'язковий модуль	Вибірковий модуль
Організаційно-методичний етап	
<i>Завдання етапу:</i> підготовка до проходження виробничої практики з атестації педагогічних кадрів.	
<p><i>Алгоритм дій у межах етапу:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> Участь в установчій конференції та методичному семінарі з питань організації виробничої практики. Складання індивідуального плану і його затвердження в керівника практики від випускової кафедри. Ознайомлення з нормативними документами щодо атестації педагогів, особливостей планування, підготовки та проведення атестаційних процедур, змістом діяльності керівника закладу освіти в контексті атестації педагогів. 	<p><i>Алгоритм дій у межах етапу:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> Участь в установчій конференції та методичному семінарі з питань організації практики. Складання індивідуальної програми практики та затвердження в керівника практики від випускової кафедри.
Діяльнісно-операційний етап	
<i>Завдання етапу:</i> формування умінь та навичок управлінської діяльності в межах обов'язків керівника закладу освіти.	
<p><i>Алгоритм дій в межах етапу:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> Вивчення досвіду роботи закладу освіти щодо організації та проведення атестації педагогічних працівників: ознайомлення з нормативно-інструктивною та методичною базою атестації педагогічних кадрів, опис етапів атестаційного періоду; вивчення змісту документів у папці «Атестація»; ознайомлення з матеріалами «куточка атестації». Формулювання висновків щодо відповідності діяльності керівника закладу освіти методичним рекомендаціям щодо змісту його діяльності під час атестаційного періоду. Дослідження особливостей планування роботи керівника закладу освіти протягом поточного навчального року, місяця, тижня, оперативне планування роботи у контексті проведення атестації педагогів. Відвідання та аналіз двох відкритих уроків педагогами, які атестуються. Спостереження та аналіз двох творчих звітів педагогів, які атестуються. Вивчення особливостей діяльності атестаційної комісії. Ознайомлення зі змістом атестаційної папки педагога. 	<p><i>Завдання етапу:</i> вдосконалення умінь та навичок управлінської діяльності в межах обов'язків керівника закладу освіти.</p> <p><i>Алгоритм дій в межах етапу:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> Ознайомлення здобувачів вищої освіти без досвіду управлінської діяльності з нормативними документами щодо атестації педагогічних кадрів, особливостей організації атестаційних процедур, моніторингу професійної діяльності педагогів у між-атестаційний період. Організація та проведення творчих звітів педагогів закладу освіти. Надання консультацій практикантам (у межах завдань практики), які не мають досвіду управлінської діяльності. Вивчення досвіду роботи іншого закладу освіти – бази практики, щодо організації та проведення атестації педпрацівників. Дослідження особливостей планування роботи керівника іншого закладу освіти поточного навчального року, місяця, тижня, оперативне планування роботи в контексті проведення атестації педагогів. Спостереження та аналіз двох творчих звітів педагогів інших баз практики, які атестуються. Проведення й обговорення педагогічної наради з питань атестації педагогічних кадрів.

Продовження табл. 5.7

Контрольно-оцінювальний етап	
<i>Завдання етапу:</i> оцінювання базами практики діяльності здобувачів вищої освіти, підготовка звітної документації, аналіз та самоаналіз практичної підготовки.	<i>Завдання етапу:</i> підготовка звітної документації, аналіз та самоаналіз виробничої практики.
<p><i>Алгоритм дій в межах етапу:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Попереднє обговорення з керівником бази практики результатів її проходження. 2. Підготовка звітних матеріалів із практики, аналіз результативності діяльності менеджера освіти в контексті організації та здійснення атестації педагогічних кадрів. 3. Здійснення самоаналізу діяльності протягом практики. 	
Аналітико-результативний етап	
<p><i>Завдання етапу:</i> аналіз результативності практики, оцінка та самооцінка вмінь та навичок здобувачів вищої освіти щодо реалізації основних функцій керівника закладу освіти в межах атестації педагогічних працівників.</p> <p><i>Алгоритм дій в межах етапу:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Підготовка до презентації портфоліо. 2. Участь у підсумковій конференції за результатами практики. 3. Формулювання рекомендацій щодо вдосконалення організації виробничої практики з атестації педагогічних кадрів (в якості керівника закладу освіти). 	

Упровадження зазначених вище заходів має низку переваг:

1. Надання подвійного цілеспрямованого впливу на здобувачів вищої освіти, що підвищує ефективність їх професійної підготовки.
2. Створення додаткових можливостей для здобувачів вищої освіти з досвідом роботи щодо їх самореалізації та ствердження позицій морального лідера.
3. Зміцнення міжособистісних зв'язків в академічній групі, створення деонтологічно насиченого освітнього середовища, що позитивно впливає на формування деонтологічної компетентності менеджерів освіти в університетах.

Педагогічний компонент проходження практики з атестації педагогічних кадрів полягає у формуванні особистості менеджера освіти, застосуванні теоретичних знань у практичній діяльності, зміцнення управлінських умінь, набуття, вивчення та аналіз управлінського досвіду. Деонтологічна складова зазначеної практики реалізується в межах виконання завдань, пов'язаних з вибором дій та їх аналізом щодо прийняття управлінських рішень у тих чи інших деонтологічно насичених ситуаціях, що виникають у процесі атестації педагогічних кадрів.

Взаємозв'язок між зазначеними компонентами на рівні прогнозованого

результату виробничої практики показано в таблиці 5.8.

Таблиця 5.8

**Змістове наповнення педагогічного і деонтологічного компонентів
виробничої практики з атестації педагогічних кадрів**

Педагогічний компонент	Деонтологічний компонент
Знання	
<ul style="list-style-type: none"> – Сутності процесів управління закладом освіти (зокрема процесу атестації педагогічних працівників), їх психолого-педагогічні основ; – шляхів і способів удосконалення управлінської майстерності керівника; – нових технологій управління педагогічним колективом; – методів управління та організаційних форм управлінської діяльності; – наукових основ організації процесу управління закладом освіти; – специфіки діяльності керівника закладу освіти в контексті організації та здійснення атестації педагогічних кадрів. 	<ul style="list-style-type: none"> – Сутності деонтологічно виправданих засобів управління закладом освіти, зокрема процесом атестації педагогічних працівників; – шляхів удосконалення управлінської поведінки керівника закладу освіти; – деонтологічно виправданих технологій управління педагогічним колективом; – методів управління та організаційних форм управлінської діяльності, що не суперечать вимогам управлінської деонтології; – специфіки нормативної поведінки директора освітнього закладу в контексті організації та здійснення атестації педагогічних кадрів.
Вміння	
<ul style="list-style-type: none"> – проектувати, конструювати, організувати й аналізувати управлінську діяльність в якості директора закладу загальної освіти; – планувати атестаційні процедури відповідно до плану закладу й на основі його стратегії; – розробляти й проводити різні за формою заходи моніторингу професійної діяльності педагогів у міжатестаційний період; – відбирати й використовувати відповідні методи (організаційні, психологічні, фінансові, нормативні тощо) мотивації ефективної професійної діяльності педагогічного колективу; – організовувати навчально-виховну діяльність педагогів, управляти нею й оцінювати її результати; – застосовувати основні методи об'єктивної діагностики діяльності вчителів, вносити корективи в процес управління з урахуванням даних діагностики; – створювати й підтримувати психологічну атмосферу, що сприяє досягненню цілей. 	<ul style="list-style-type: none"> – Проектувати, конструювати, організувати й аналізувати управлінську діяльність з позицій управлінської деонтології; – розробляти й проводити різні за формою заходи моніторингу професійної діяльності педагогів у міжатестаційний період з дотриманням деонтологічних вимог; – відбирати й використовувати деонтологічно виправдані методи мотивації ефективної професійної діяльності педагогічного колективу; – організовувати освітню діяльність педагогів, управляти нею й оцінювати її результати, керуючись нормами й принципами деонтології; – застосовувати основні методи об'єктивної діагностики діяльності вчителів з дотриманням деонтологічних вимог до процедури їх використання, вносити корективи в процес управління з урахуванням даних діагностики.

Вагомою складовою забезпечення ефективності деонтологічної складової

практичної підготовки менеджерів освіти в університетах є здійснюваний керівниками практики контроль діяльності практикантів.

Завданням поточного контролю виробничої практики з атестації педагогічних кадрів є перевірка виконання здобувачем вищої освіти поточних завдань практики, здатність використовувати набуті протягом теоретичної підготовки знання в конкретній ситуації в межах управлінського циклу, розробка й використання форм та методів управління діяльністю трудового колективу в межах виконання обов'язків керівника закладу освіти. Об'єктами поточного контролю є: виконані завдання з практики, представлені у відповідних письмових матеріалах; процес аналітико-діагностичної діяльності здобувача вищої освіти; дотримання ним вимог щодо структури, змісту, оформлення, графіку виконання, подання на перевірку та захисту звіту з виробничої практики з атестації педагогічних кадрів.

Завданням підсумкового контролю є перевірка результатів проходження здобувачами вищої освіти виробничої практики, систематизація й узагальнення набутих знань, вмінь і навичок. Об'єктами підсумкового контролю є: звітні матеріали з виробничої практики; презентація здобувачем вищої освіти результатів виробничої практики, здатність обґрунтовувати та відстоювати свою точку зору, відповідати на запитання.

III етап практичної підготовки – технологічний; він здійснюється в межах інспекторсько-методичної виробничої практики у третьому семестрі. Метою цього етапу є поглиблення і закріплення теоретичних знань та формування у здобувачів вищої освіти професійних умінь і навичок діяльності інспектора та методиста департаменту освіти, а також формування потреби систематично поповнювати свої знання і творчо їх застосовувати в практичній діяльності.

Виробнича практика в якості інспектора та методиста обіймає собою 4 тижні та здійснюється з урахуванням обов'язкового мінімуму змісту програми професійної підготовки менеджера освіти після проходження здобувачами вищої освіти базових дисциплін: «Теорія і практика управління в освіті», «Психологія конфлікту», «Інноваційна діяльність керівника закладу освіти»,

«Іміджелогія», «Педагогічна майстерність керівника закладу освіти».

Програма зазначеної виробничої практики містить завдання, що дають можливість узагальнити знання, практичні вміння та навички на базі Департаменту освіти та Міського науково-методичного центру, оволодіти професійним досвідом, перевірити готовність майбутнього фахівця до самостійної трудової діяльності в якості фахівця департаменту освіти. Така виробнича практика передбачає вивчення особливостей організації структури та діяльності Департаменту освіти, посадових обов'язків спеціаліста, нормативної бази його діяльності та організації і проведення інспекторських перевірок діяльності закладів освіти, а також виконання самостійних завдань, що стосуються професійної діяльності інспектора та методиста.

Особливістю організації цієї практики є активна участь у ній в якості менторів керівників закладів освіти міста, які є випускниками освітньої програми «Управління навчальним закладом» різних років. Їх основним завданням є обмін управлінським досвідом, надання консультативної допомоги в ситуаціях морального вибору, виконання обов'язків експертів під час оцінки звітних доповідей здобувачів вищої освіти на конференції за підсумками практики.

Зміст такої діяльності відображено в таблиці 5.9. Звертаємо увагу, що в другій графі таблиці зазначено ті заходи, що проводилися випусковою кафедрою за участі менторів – керівників закладів освіти протягом 2013-2017 рр.

Таблиця 5.9

Участь менторів у забезпеченні ефективності практичної підготовки менеджерів освіти в університетах

(на прикладі організації інспекторсько-методичної виробничої практики)

Завдання практики, основні види практичних завдань	Діяльність ментора / деонтологічний компонент взаємодії
<i>Організаційно-методичний етап</i>	
<i>Завдання етапу:</i> підготовка до проходження виробничої практики в якості інспектора та методиста департаменту освіти. <i>Алгоритм дій в межах етапу:</i>	Методичний семінар за участі викладачів профільної кафедри та директора Міського науково-методичного центру (НМЦ) з актуальних проблем його

Продовження табл. 5.9

<p>1. Участь в установчій конференції з питань організації практики.</p> <p>2. Складання індивідуальної програми практики та затвердження в керівника практики від кафедри.</p> <p>3. Ознайомлення з нормативними документами щодо діяльності Департаменту освіти Маріупольської міської ради, МНЦ, особливостей їх діяльності щодо забезпечення контролю та оцінки діяльності закладів освіти, інструктивно-методичною базою діяльності спеціаліста департаменту освіти, вивчення його посадових обов'язків.</p>	<p>діяльності:</p> <p>«Завдання НМЦ у контексті реалізації положень Концепції Нової української школи».</p> <p>– «Нормативна база діяльності НМЦ».</p> <p>– «Проблема реформування функцій департаменту освіти як ресурсного центру».</p> <p>– «Професійна відповідальність інспектора та методиста» тощо.</p>
Діяльнісно-операційний етап	
<p><i>Завдання етапу:</i> формування умінь та навичок професійної діяльності інспектора та методиста Департаменту освіти в межах його функціональних обов'язків.</p> <p><i>Алгоритм дій в межах етапу:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Вивчення принципів формування складу комісії, що інспектують заклад освіти, розподілу обов'язків між інспекторами. 2. Спостереження за діяльністю відповідної комісії, що здійснює інспекцію закладу. 3. Дослідження особливостей інспекторської перевірки закладу освіти відповідно до її цілей та завдань, специфіки закладу освіти. 4. Вивчення досвіду роботи комісій, що здійснюють різні форми перевірки діяльності закладу освіти (атестація, планова перевірка, оперативна перевірка, моніторинг, аудит). 5. Вивчення особливостей складання звітів за результатами діяльності комісії з інспекції закладів освіти. 6. Вивчення особливостей організації методичної роботи в закладі освіти. 	<p>Методичні дебати на базі одного з центральних в освітньому окрузі закладів загальної середньої освіти:</p> <p>– «Роль керівника методичного об'єднання у забезпеченні професійного зростання молодого педагога».</p> <p>– «Кар'єрний розвиток керівника: етапи, умови, очікування».</p> <p>– «Чинники підвищення мотивації педагога до професійного вдосконалення: особисті висновки».</p> <p>– «Інспекція закладу освіти: суб'єктивний погляд на об'єктивні обставини».</p> <p>– «Корупція в освіті: виклики сьогодення».</p> <p>– «Звітність закладу освіти у вимірах боротьби з бюрократизмом».</p> <p>– «Система «Прозоро». А чи прозоро?...» тощо.</p>
Контрольно-оцінювальний етап	
<p><i>Завдання етапу:</i> оцінювання базою практики діяльності здобувачів вищої освіти, підготовка звітної документації, аналіз та самоаналіз практичної підготовки.</p> <p><i>Алгоритм дій в межах етапу:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Попереднє обговорення з керівником бази практики результатів її проходження. 2. Підготовка звітних матеріалів. 3. Аналіз результативності діяльності комісії з інспекції освітнього закладу. 4. Здійснення самоаналізу діяльності протягом практики. 	<p>Майстер-класи педагогів та керівників закладів загальної середньої та дошкільної освіти (проведення педагогічних нарад за результатами інспекторських перевірок, засідань піклувальної ради, звітів школи тощо).</p>
Аналітико-результативний етап	
<p><i>Завдання етапу:</i> аналіз результативності практики, оцінка, самооцінка вмінь і навичок здобувачів</p>	<p>– Педагогічна конференція за результатами виробничої практики.</p>

Продовження табл. 5.9

<p>вищої освіти щодо реалізації основних функцій інспектора департаменту освіти. <i>Алгоритм дій в межах етапу:</i> 1. Участь у підсумковій конференції за результатами виробничої практики. 2. Формулювання рекомендацій щодо удосконалення організації виробничої практики.</p>	<p>– Презентація творчих завдань: розробка професійного кодексу інспектора; – розробка професійного кодексу методиста.</p>
--	---

Як видно з таблиці, залучення до практичної підготовки менеджерів освіти, які вже мають ступінь магістра та займають керівні посади в закладах освіти, значно збагачує здобувачів вищої освіти управлінським досвідом, суттєво актуалізує деонтологічні знання та вміння, надає практичній підготовці рис дискусійної платформи, а професійній підготовці – особистісного забарвлення.

Отже, педагогічний компонент інспекторсько-методичної виробничої практики полягає у формуванні особистості майбутнього спеціаліста-інспектора департаменту освіти, методиста науково-методичного центру; застосуванні теоретичних знань у практичній діяльності; удосконаленні організаційно-управлінських умінь, набуття, вивчення та аналізу досвіду професійної діяльності фахівця департаменту освіти, ознайомлення з її специфікою. Деонтологічна складова зазначеної практики реалізується в межах виконання здобувачами вищої освіти завдань, пов'язаних з вибором та обґрунтуванням деонтологічно вірних дій у незнайомих, змінених обставинах управлінської взаємодії, коли фахівець здійснює консультативну, контрольну, фасилітативну чи моніторингову діяльність у межах незнайомого педагогічного колективу.

Взаємозв'язок між зазначеними компонентами у межах прогнозованого результату інспекторсько-методичної виробничої практики показано в таблиці 5.10.

Завданням поточного контролю інспекторсько-методичної виробничої практики є не лише перевірка виконання здобувачем вищої освіти її поточних завдань, здатності використовувати набуті протягом теоретичної підготовки знання в конкретній ситуації в межах професійних повноважень інспектора департаменту освіти і методиста науково-методичного центру, використання інструментарію моніторингу діяльності закладів освіти, але і ступінь їх

активності у заходах, що проводяться за участі менторів.

Таблиця 5.10

**Змістове наповнення педагогічного і деонтологічного компонентів
інспекторсько-методичної виробничої практики**

Педагогічний компонент	Деонтологічний компонент
Знання	
<ul style="list-style-type: none"> – Теорії, методики управлінської діяльності, основних закономірностей функціонування закладу освіти, наукових засад організації та здійснення моніторингу його діяльності; – цілей, принципів, змісту інспектування закладів освіти, його нормативного забезпечення; – методів, форм, засобів інспектування закладів освіти, форм звітності; – програмно-методичних матеріалів та документів щодо організації роботи методичних об'єднань педагогів, принципів здійснення контролю та оцінки методичної роботи; – передового педагогічного досвіду, принципів, якими керуються в роботі провідні педагоги; – законодавчих та нормативно-правових актів та документів з питань управління закладом освіти, основ трудового законодавства, державної мови відповідно до чинного законодавства про мови в Україні. 	<ul style="list-style-type: none"> – Умов організації оптимального управління закладом освіти на деонтологічних засадах; – цілей, принципів, змісту інспектування закладів освіти у відповідності до вимог управлінської деонтології; – методів, форм, засобів інспектування закладів освіти, що відповідають деонтологічним нормам; – сутності та змісту рефлексії у межах власної професійної поведінки як методиста та інспектора департаменту освіти; – особливостей формальних та неформальних відносин у професійній взаємодії, правила формального й неформального спілкування у межах повноважень методиста та інспектора; – деонтологічного аспекту вивчення передового педагогічного досвіду; – змісту відповідальності за дії, що суперечать деонтологічним нормам.
Вміння	
<ul style="list-style-type: none"> – Планувати, організовувати, здійснювати моніторинг якості діяльності закладу освіти; – розробляти програму та методичний інструментарій моніторингу діяльності закладу; – контролювати якість здійснюваного інспектування, його адекватність поставленим цілям та завданням; – аналізувати результативність й ефективність професійної діяльності педагогів; – ефективно застосовувати теоретичні професійні знання в практичній педагогічній, методичній, інспекторській діяльності. 	<ul style="list-style-type: none"> – Здійснювати процедуру моніторингу якості діяльності закладу освіти у відповідності до деонтологічних принципів; – контролювати якість здійснюваного інспектування, його адекватність поставленим цілям та завданням засобами, що не суперечать вимогам управлінської деонтології; – застосовувати теоретичні професійні знання в практичній педагогічній, методичній, інспекторській діяльності на деонтологічних засадах; – вирішувати складні деонтологічні завдання в межах управлінської взаємодії.

Виробнича практика здобувачів вищої освіти завершується диференційованим заліком, за системою, яку складає сума балів, накопичена практикантами під час виконання завдань обов'язкового чи вибіркового модулів практики. Разом із тим, враховуючи ту обставину, що зміст практики зі

спеціальності 073 Менеджмент (Управління навчальним закладом) не є формальним вивченням особливостей професійної діяльності керівника закладу освіти, інспектора чи методиста та не передбачає копіювання стилю роботи прикріпленого до практиканта фахівця-наставника, кінцева оцінка за практику не може розцінюватися як арифметична сума балів, виставлених за певний вид роботи. Тому під час оцінювання результатів практики враховуються такі показники: організованість і дисциплінованість практиканта в період проходження практики; ініціатива і творчість, виявлені під час проходження практики на різних ділянках роботи; якість виконуваних завдань; критичність мислення, що презентується здобувачем вищої освіти під час практики; якість оформлення звітної документації; оцінка, яку пропонує координатор практики від бази практики; своєчасність подачі документації; участь у науково-методичних семінарах.

Висновки до розділу 5

У розділі схарактеризовано організаційно-методичні умови деонтологічної підготовки менеджерів освіти; обґрунтовано принципи формування змісту деонтологічної підготовки; подано методичку деонтологічної підготовки; розкрито організацію практичної підготовки менеджерів освіти для формування досвіду належної професійної поведінки.

Виявлено та обґрунтовано організаційно-методичні умови деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах: створення деонтологічно насиченого освітнього середовища на кожному з етапів деонтологічної підготовки; визначення принципів формування змісту підготовки; розробка освітньо-професійної програми «Управління закладом освіти» для другого рівня вищої освіти; забезпечення організаційно-методичного супроводу освітнього процесу за спеціальністю «Менеджмент»; створення індивідуальної освітньої траєкторії для кожного здобувача.

У процесі дослідження визначено й обґрунтовано етапи деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах. Адаптивний етап передбачає

«входження» здобувачів вищої освіти у безперервний процес деонтологічної підготовки, їх адаптацію до навчання за умов посилення мотивації управлінської діяльності; інформаційно-когнітивний – формування цілісного образу професійної поведінки шляхом засвоєння загальнопрофесійних та деонтологічних знань; операційно-діяльнісний – формування деонтологічних умінь та навичок у процесі опанування теоретичним і практичним модулями освітньої програми, забезпечення саморефлексії управлінської поведінки.

У розділі обґрунтовано джерела формування змісту деонтологічної підготовки менеджерів освіти, якими є соціальний досвід управління закладами освіти, сучасні вимоги суспільства до професійної підготовки менеджера освіти, базові положення управлінської деонтології. Зроблено висновок, що деонтологічні знання набувають характеру науково-методологічних орієнтирів, оскільки містять філософські, світоглядні, морально-етичні ідеї, узагальнення суспільно-історичного досвіду управління освітою; є специфічними, комплексними, характеризуються високим рівнем міжпредметної інтеграції, мають міжгалузевий характер.

Основними принципами формування змісту деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах визначено: методологічні (науковості, фундаменталізації, гуманітаризації, системності, стандартизації), що визначають концептуальні ідеї щодо відбору і структурування змісту деонтологічної підготовки менеджерів освіти на другому рівні вищої освіти у контексті європейських і національних вимог; загальнодидактичні (відповідності змісту освіти вимогам розвитку суспільства, науки, культури, особистості; науковості й доступності; практичної і професійної значущості; профільності і професійної спрямованості; структурної єдності; наступності), що відображають основні теоретичні і методичні засади, забезпечують цілісність, системність і послідовність реалізації змісту деонтологічної підготовки менеджерів освіти; специфічні (ієрархічності, регіоналізації, міждисциплінарності, особистісної адаптації, рефлексії, ціннісно-сислової детермінації, інтеріоризації, історизму, функціональної спрямованості,

ціннісно-сміслової детермінації), що визначають провідні ідеї щодо впорядкування деонтологічних знань, структурно-логічної схеми викладання дисциплін з метою формування деонтологічної компетентності менеджерів освіти.

У розділі розроблено й обґрунтовано структуру змісту деонтологічної підготовки менеджерів освіти у складі сутодеонтологічного, аксіологічного, соціокультурного, акмеологічного, антропологічного, праксеологічного компонентів. Сутодеонтологічний компонент є базовим, оскільки містить знання про управлінську деонтологію, генезу її становлення та розвитку, деонтологічні категорії, основні деонтологічні норми управління, вимоги до професійної поведінки менеджера освіти, його професійний обов'язок. Аксіологічний компонент визначає сукупність деонтологічних та пов'язаних з ними (загальнолюдських, професійних) цінностей як потужних регуляторів поведінки, які мають бути усвідомлені менеджерами освіти. Соціокультурний компонент забезпечує розуміння управлінської деонтології як складової частини соціально-культурного досвіду, усвідомлення історично складеної соціальної місії керівника закладу освіти як лідера педагогічного колективу, культуротворчої особистості, яка виступає зразком для наслідування. Акмеологічний компонент передбачає формування розуміння закономірностей та умов формування деонтологічної компетентності як складової професіоналізму менеджера освіти, спрямовується на оволодіння технологіями професійного зростання, розвиток здатності приймати оптимальні управлінські рішення, брати на себе відповідальність за них. Антропологічний компонент забезпечує усвідомлення менеджером освіти себе як цілісної, активної, творчої особистості, яка навчається протягом життя, набуваючи нових деонтологічних знань і умінь, досвіду професійної взаємодії на засадах управлінської деонтології; націлений на пізнання власних біо-соціальних особливостей та формування на цій основі особистісної траєкторії професійного зростання. Практиологічний компонент передбачає практичну спрямованість деонтологічних знань, їх зорієнтованість на формування поведінки відповідно

до норм управлінської деонтології, розвиток умінь використання деонтологічно виправданих прийомів управлінської взаємодії.

У розділі доведено, що деонтологічне знання є наскрізним; формалізовано в освітньо-професійній програмі підготовки менеджера освіти за галуззю знань 07 Управління та адміністрування, спеціальністю 073 Менеджмент, яка гармонізована з Дублінськими дескрипторами, враховує вимоги компетентнісно орієнтованого і студентоцентрованого підходів, а також Стандарти і рекомендації забезпечення якості у Європейському просторі вищої освіти (ESG 2015). Досліджено специфіку формування змісту деонтологічної підготовки менеджерів освіти, що полягає у його структуруванні за циклами дисциплін загальної і професійної підготовки, нормативного і варіативного компонентів освітньо-професійної програми «Управління закладом освіти». Розроблений і поданий у розділі зміст деонтологічної підготовки менеджерів освіти має рамочний характер, оскільки детермінований характером змін в освіті, відрізняється гнучкістю; пронизує нормативні і вибіркові дисципліни освітньої програми; сформульований у термінах результатів навчання на другому рівні вищої освіти.

У розділі подано методику деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університеті як способу організації діяльності здобувачів на другому рівні вищої освіти, що включає форми і методи навчання, педагогічні технології, форми організації освітнього процесу в університетах. Обґрунтовано доцільність вибору форм навчання, методів і педагогічних технологій для реалізації змісту деонтологічної підготовки менеджерів освіти, що уможливить досягнення результату – позитивні зрушення у рівнях сформованості деонтологічної компетентності здобувачів другого ступеня вищої освіти.

Проаналізовано різні види лекції у контексті забезпечення формування когнітивного і мотиваційно-ціннісного компонентів деонтологічної компетентності. З'ясовано переваги семінарсько-практичних занять щодо формування вмінь і навичок належної професійної поведінки. Схарактеризовано поліфункціональність позааудиторної роботи, її спрямованість на моделювання

професійної діяльності, створення індивідуальної траєкторії деонтологічної підготовки здобувача вищої освіти.

Розкрито особливості неперервної виробничої практики для формування досвіду нормативної поведінки менеджерів освіти: наступність, наскрізність деонтологічної складової змісту; конкретизація завдань до кожного з етапів практики (організаційно-методичного, операційно-діяльнісного, контроль-оцінювального, аналітико-результативного); диференціація практичних модулів – обов'язкового (для здобувачів вищої освіти без досвіду управлінської діяльності) та вибіркового (для здобувачів з досвідом управлінської діяльності); профілізація виробничих завдань; залучення в якості консультантів-тьюторів досвідчених керівників закладів освіти, які здобули ступінь магістра менеджменту.

Основні положення розділу викладено в публікаціях: [49; 50; 51; 52; 53; 54; 55; 56; 57; 58; 59; 60; 61; 62; 63; 64; 65; 66; 67; 68; 69; 70; 71; 72; 152; 153].

Список використаних джерел до розділу 5

1. Абдулов Р. М. Організація позааудиторної виховної роботи зі студентами вищих навчальних закладів недержавної форми власності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Луганськ, 2004. 24 с.
2. Аксарина И. Ю. Педагогические условия адаптации выпускников школ на этапе перехода от общего к высшему профессиональному образованию : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. М., 2006. 19 с.
3. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія : підруч. Київ, 1998. 560 с.
4. Андреев В. И. Педагогика высшей школы: инновационно-прогностический курс : монография. Казань, 2005. 499 с.
5. Андрущенко В. П. Стратегія для освіти (за матеріалами звіту відділу філософії та прогнозування розвитку освіти Інституту вищої освіти АПН України, черв. 2006 р.). *Вища освіта України*. 2006. № 3. С. 5–9.
6. Анненкова І. П. Теорія і методика моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.06. Київ, 2016. 505 с.
7. Антонов В. М. Гармонійна акме-особистість : монографія. Київ, 2015. 384 с.
8. Антонов В. М. Прикладна та професійна акмеологія : монографія. Київ, 2015. 351 с.
9. Артемов В. Ю. Теоретичні та методичні основи формування деонтологічної компетентності фахівців із організації захисту інформації з обмеженим доступом : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2015. 489 с.
10. Бабенко Б. В. Професійні компетенції керівника школи як орієнтир для підготовки магістрів з адміністрування шкіл у США. *Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку*. 2009. Вып. 1. URL: http://intellect-invest.org.ua/rus/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_arhiv_pn_n1_2009_st_7/ (Дата звернення: 15.01.2018).

11. Байбородова С. В. Підготовка керівників освіти у Великій Британії. URL: <http://ru.osvita.ua/school/manage/general/31205/>. (Дата звернення: 15.01.2018).
12. Балл Г. О. Психолого-педагогічні засади гуманізації освіти. *Освіта і управління*. 1999. Т 3. № 3. С. 21–34.
13. Балл Г. О. Гуманізація загальної та професійної освіти: суспільна актуальність і психолого-педагогічні орієнтири. *Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи* / за ред. І. А. Зязюна. Київ, 2000. С. 134–157.
14. Берегова М. І. Теоретичні основи деонтологічної підготовки корекційних педагогів. *Науковий вісник Миколаївського національного університету ім. В. О. Сухомлинського. Серія : педагогічні науки* : зб. наук. пр. / за ред. А. Л. Ситченка. Миколаїв, 2015. № 3 (50). С. 24–27.
15. Берека В. Є. Теоретико-методичні основи фахової підготовки магістрів з менеджменту освіти : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2008. 581 с.
16. Беленька Г. В. Теоретико-методичні засади формування професійної компетентності вихователів дошкільних навчальних закладів в умовах ступеневої підготовки : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08. Київ, 2012. 38 с.
17. Беляєв С. Б. Методи і засоби професійної підготовки до розробки та використання педагогічних технологій. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 2014. № 45. URL: <http://library.uipa.edu.ua/images/data/zbirnik/problemu45/18.pdf> (Дата звернення: 15.01.2018).
18. Білик В. В. Оновлення змісту освіти в умовах впровадження галузевих стандартів вищої освіти третього покоління. *Ученые записки Крымского инженерно-педагогического университета*. 2014. Вып. 45. С. 77–80.
19. Блінов О. А. Особливості організації проведення психологічного тренінгу. *Вісник Київського міжнародного університету. Серія : психологічні науки* : зб. наук. ст. Київ, 2008. Вип. 12. С. 9–16.
20. Бойко Н. І. Організація самостійної роботи студентів вищих навчальних закладів в умовах застосування інформаційно-комунікаційних

технологій: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2008. 28 с.

21. Болюбаш Я. Я. Організація навчального процесу у вищих закладах освіти : навч. посіб. для слухачів закл. підвищ. кваліфікації системи вищ. освіти Київ, 1997. 64 с.

22. Бурдіна С. В. Система підготовки магістрів управління освітою у вищих навчальних закладах США : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.06. Луганськ, 2006. 230 с.

23. Вакуленко В. М. Основи вищої школи України : навч. посіб. Луганськ, 2001. 244 с.

24. Васильєва М. П. Теоретичні основи деонтологічної підготовки педагога : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Харків, 2004.

25. Васильєв Н. Н. Тренинг профессиональных коммуникаций в психологи-ческой практике. СПб., 2005. 283 с.

26. Васильченко Л. В. Формування управлінської культури керівника школи в системі післядипломної педагогічної освіти : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Тернопіль, 2006. 188 с.

27. Вачков И. В. Основы технологи группового тренинга. Психотехники : учеб. пособие. М., 1999. 237 с.

28. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь, 2001. 1440 с.

29. Великий тлумачний словник сучасної української мови : з дод. і доп. / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь, 2005. 1728 с.

30. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный поход. М., 1991. 207 с.

31. Вітвицька С. С. Методологічні основи ступеневої педагогічної освіти. *Вісник Житомирського державного університету ім. Івана Франка*. Житомир, 2005. Вип. 21. С. 8–12.

32. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи : метод. посіб. для студентів магістратури. Київ, 2003. С. 78–80.

33. Вітвицька С. С. Педагогічна підготовка магістрів в умовах ступеневої

освіти: теоретико-методологічний аспект: монографія. Житомир, 2009. 440 с.

34. Володько В. М., Іванова Т. В. Самостійна навчально-пізнавальна діяльність як один із методів розвитку творчих здібностей студентів. *Вища і середня педагогічна освіта*. 1993. № 16. С. 62.

35. Гаврик І. В. Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності : дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Харків, 2006. 475 с.

36. Гаврилюк О. О. Формування комунікативної культури майбутніх учителів засобами позааудиторної роботи : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Кіровоград, 2007. 22 с.

37. Голік О. В. Формування у майбутніх лікарів предметних компетентностей з медичної деонтології засобами кооперативного навчання : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2015. 20 с.

38. Гришина И. В. Профессиональная компетентность директора школы: теория и практика формирования : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08. СПб., 2004. 443 с.

39. Гуцан Т. Г. Педагогічні умови формування готовності майбутніх вчителів економіки до профільного навчання старшокласників. *Україна наукова* : зб. тез доп. матеріалів V Всеукр. наук.-практ. інтернет-конф. Київ, 2008. Ч. 1. С. 23–25.

40. Драч І. І. Управління формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи: теоретико-методичні засади : монографія. Київ, 2013. 456 с.

41. Дубасенюк О. А., Семенюк Т. В., Антонова О. Є. Професійна підготовка майбутніх вчителів до педагогічної діяльності: монографія. Житомир, 2003. 192 с.

42. Дубасенюк О. А., Вознюк О. В. Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід : монографія. Житомир, 2011. 684 с.

43. Дюшеева Н. К. Методологические подходы к профессионально-личностному формированию будущего учителя. *Педагогическое образование и*

наука. 2009. № 9. С. 16-23.

44. Евтихов О. В. Практика психологического тренинга. СПб., 2004. 256 с.

45. Енциклопедія освіти / голов. ред. В. Г. Кремень. Київ, 2008. 1040 с.

46. Жигірь В. І. Аналіз досвіду підготовки компетентного менеджера освіти у зарубіжних дослідженнях. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету ім. В. Гнатюка. Серія : педагогіка* / гол. ред. Г. Терещук. Тернопіль, 2011. № 3. С. 390–397.

47. Жигірь В. І. До питання про підготовку сучасного компетентного менеджера освіти у вищому педагогічному навчальному закладі. *Тенденції розвитку вищої освіти в Україні : європейський вектор* : матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (Ялта, 10–12 берез. 2011). Ялта, 2011. Ч. I. С. 99–101.

48. Жигірь В. І. Теоретичні основи змісту професійної підготовки менеджера освіти у ВНЗ. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія : педагогічні науки*. Бердянськ, 2014. Вип. 1. С. 135–143.

49. Задорожна-Княгницька Л. В. Вимоги до підготовки сучасного керівника навчального закладу в світлі інноваційного розвитку освіти. *Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний та національний виміри змін* : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (Суми, 4–5 березня 2014). Суми, 2014. Т. 2. С. 6–9.

50. Задорожна-Княгницька Л. В. Деонтологічна підготовка менеджерів освіти в університетах: теорія та практика: монографія. Маріуполь, 2017. 372 с.

51. Задорожна-Княгницька Л. В. Деонтологічний компонент професійної підготовки керівників навчальних закладів. *Стратегічні пріоритети в XXI столітті* : матеріали I Міжнар. наук.-практ. конф. (Київ, 19 травня 2016). Київ, 2016. С. 135–139.

52. Задорожна-Княгницька Л. В. «Інноваційна діяльність керівника закладу освіти» як навчальна дисципліна в системі професійної підготовки менеджерів освіти. *Інноваційні педагогічні технології у підготовці майбутніх фахівців з вищою освітою: досвід, проблеми, перспективи* : матеріали Міжнар.

наук.-метод. інтернет-конф. (8-10 жовтня 2013). URL: <https://docs.google.com/file/d/0B23XOM6EvX0gJkZzVIUWw4NjQ/edit?pli=1>.

(Дата звернення: 15.01.2018).

53. Задорожна-Княгницька Л. В. Комплекс навчально-методичного забезпечення навчальної дисципліни «Інноваційна діяльність керівника навчального закладу»: для студентів ОС «Магістр» спеціальності 073 «Менеджмент» (освітня програма «Управління навчальним закладом»). Маріуполь, 2017. 81 с.

54. Задорожна-Княгницька Л. В. Комплекс навчально-методичного забезпечення навчальної дисципліни «Історія управління освітою»: для студентів ОС «Магістр» спеціальності 073 «Менеджмент» (освітня програма «Управління навчальним закладом»). Маріуполь, 2017. 92 с.

55. Задорожна-Княгницька Л. В. Комплекс навчально-методичного забезпечення практичної підготовки студентів ОС «Магістр» спеціальності 073 «Менеджмент» (освітня програма «Управління навчальним закладом»). Маріуполь, 2017. 45 с.

56. Задорожна-Княгницька Л. В. Комплекс навчально-методичного забезпечення навчальної дисципліни «Управлінська деонтологія»: для студентів ОС «Магістр» спеціальності 073 «Менеджмент» (освітня програма «Управління навчальним закладом»). Маріуполь, 2016. 66 с.

57. Задорожна-Княгницька Л. В. Креативний менеджмент: програма навчальної дисципліни: для студентів ОС «Магістр» спеціальності 073 «Менеджмент» (освітня програма «Управління навчальним закладом»). Маріуполь, 2016. 22 с.

58. Задорожна-Княгницька Л. В. Організаційно-методичні умови деонтологічної підготовки менеджерів освіти у вищих навчальних закладах. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету ім. Володимира Гнатюка. Серія : педагогіка.* 2017. № 3. С. 90–98.

59. Задорожна-Княгницька Л. В. Підготовка менеджера освіти у процесі неперервної педагогічної практики. *Наукові записки УКУ. Серія : педагогіка і*

психологія. Львів, 2013. № 1. С. 43–47.

60. Задорожна-Княгницька Л. В. Практичні аспекти формування інноваційної компетентності майбутнього керівника навчального закладу на другому рівні вищої освіти. *Інноваційний менеджмент у закладах освіти* : зб. матеріалів Всеукр. наук.-практ. конф. : в 2 ч. / відп. за вип. : Б. М. Ренькас, Т. Є. Рожнова. Житомир, 2017. Ч. 2. С. 149–154.

61. Задорожна-Княгницька Л. В. Професійна майстерність керівника навчального закладу : програма навчальної дисципліни для студентів ОС «Магістр» спеціальності 073 «Менеджмент» (освітня програма «Управління навчальним закладом»). Маріуполь, 2017. 26 с.

62. Задорожная-Княгницкая Л. В. Профессиональная подготовка менеджера образования: практический аспект. *Сборник научных трудов SWord*. Иваново, 2014. Вып. 2. Т. 10. С. 47–54.

63. Задорожна-Княгницька Л. В. Регіональні проблеми управління освітою: програма навчальної дисципліни : для студентів ОС «Магістр» спеціальності 073 «Менеджмент» (освітня програма «Управління навчальним закладом»). Маріуполь, 2017. 18 с.

64. Задорожна-Княгницька Л. В. Роль і місце «Педагогічної майстерності керівника навчального закладу» як навчальної дисципліни в системі професійної підготовки менеджерів освіти. *Розвиток науки на сучасному етапі* : матеріали Міжнар. заоч. конф. (м. Київ, 22 січня 2013). Київ, 2013. Ч. V. С. 33–36.

65. Задорожна-Княгницька Л. В. Самоменеджмент керівника: програма навчальної дисципліни : для студентів ОС «Магістр» спеціальності 073 «Менеджмент» (освітня програма «Управління навчальним закладом»). Маріуполь, 2015. 54 с.

66. Задорожна-Княгницька Л. В. Самоменеджмент керівника навчального закладу в системі професійної підготовки менеджерів освіти. *Психологія и педагогика в системе современного научного знания* : матеріали VI Междунар. науч.-практ. конф. Донецьк, 2013. № 7. Т. 2. С. 74–79.

67. Задорожна-Княгницька Л. В. Самостійна робота як чинник підвищення ефективності деонтологічної підготовки керівників навчальних закладів на другому рівні вищої освіти. *Нова педагогічна думка* : наук.-пед. журн. 2017. № 3 (91). С. 3–7.

68. Задорожна-Княгницька Л. В. Управління початковою освітою: програма навчальної дисципліни : для студентів ОС «Магістр» спеціальності 073 «Менеджмент» (освітня програма «Управління навчальним закладом»). Маріуполь, 2015. 22 с.

69. Задорожна-Княгницька Л. В. Структура та зміст програми практики в якості заступника директора навчального закладу магістрів спеціальності 8.18010020. *Проблеми та перспективи розвитку науки на початку третього тисячоліття* : матеріали VII Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. (29–31 січня 2013). URL: <http://conferences.neasmo.org.ua/node/1688>. (Дата звернення: 15.01.2018).

70. Задорожна-Княгницька Л. В. Теоретико-методологічні засади формування змісту деонтологічної підготовки керівників навчальних закладів на другому рівні вищої освіти. *Збірник наукових праць. Серія : педагогічні науки*. 2017. № 78. Т. 2. С. 129–136.

71. Задорожна-Княгницька Л. В. Управлінська антропологія як методологічна основа професійної підготовки керівника сільської школи. *Педагогічна освіта: теорія і практика* : зб. наук. пр. / гол. ред. П. С. Каньоса. Кам'янець-Подільський, 2013. Вип. 15. С.34–39.

72. Задорожна-Княгницька Л. В. Форми і методи деонтологічної підготовки менеджерів освіти в умовах магістратури. Теоретико-методологічні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: зб. наук. праць. – Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору. 2017. Вип. 21. Кн. 3. Том IV (78). К. С. 178–189.

73. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учебник для вузов. М., 2004. 384 с.

74. Каган В. Е. Психотерапия для всех и для каждого. М., 1998. 189 с.

75. Калашнікова С. А. Теоретико-методологічні засади професійної підготовки управлінців-лідерів в умовах сучасних суспільних трансформацій : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.06. Київ, 2011. 36 с.
76. Калініна Л. М. Теоретико-прикладні аспекти формування інформаційної культури керівника загальноосвітнього навчального закладу : монографія. Київ, 2012. 160 с.
77. Караваев В. А. Педагогические условия деонтологической подготовки студентов, обучающихся на военной кафедре в техническом вузе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Ижевск, 2011. 150 с.
78. Караханова Г. А. Формирование деонтологической культуры учителей в системе непрерывного профессионального образования : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08. М., 2007. 40 с.
79. Каташов А. І. Педагогічні основи розвитку інноваційного освітнього середовища сучасного ліцею : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Луганськ, 2001. 20 с.
80. Кертаева К. М. Основы педагогической деонтологии. Павлодар, 2011. 298 с.
81. Кертаева К. М. Педагогическая деонтология как наука. *Понятийный аппарат педагогики и образования* : сб. науч. тр. / отв. ред. Е. В. Ткаченко, М. А. Галагузова. Екатеринбург, 2010. Вып. 6. С. 111–129.
82. Кисла О. Ф. Зміст та навчально-методичне забезпечення педагогічної практики : навч.-метод посіб. Чернівці, 2010. 68 с.
83. Княжева І. А. Теоретико-методологічні засади розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін в умовах магістратури : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 ; 13.00.08. Одеса, 2014. 534 с.
84. Колісник-Гуменюк Ю. І. Формування професійно-етичної культури майбутніх фахівців у процесі гуманітарної підготовки в медичних коледжах : монографія. Львів, 2013. 296 с.
85. Коробова Е. В. Формирование деонтологической готовности студентов университетов: На основе общих положений педагогической

деонтології : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Курган, 2001. 196 с.

86. Кравченко Л. М. Наукові основи підготовки менеджера освіти у системі неперервної педагогічної освіти : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л. М. Кравченко ; АПН України, Ін-т вищої освіти. – Київ, 2008. – 526 с.

87. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. Київ, 2005. 486 с.

88. Кулюткин Ю., Тарасов С. Образовательная среда и развитие личности. *Новые знания*. 2001. № 1. С. 6–7

89. Мяндр З. Н. Психолого-педагогічні умови формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів. *Наука і освіта*. 2008. № 8–9. С. 171–176.

90. Кушнір В. А. Системний аналіз педагогічного процесу: методологічний аспект : монографія. Кіровоград, 2001. 338 с.

91. Литвин А. В. Методологічні засади поняття «педагогічні умови»: на допомогу здобувачам наукового ступеня. Львів, 2014. 76 с.

92. Луначек В. Е. Теоретико-методологічні засади професійної підготовки керівних кадрів в умовах магістратури до управління якістю освіти : дис. ... д-ра пед наук : 13.00.04. Харків, 2012. 400 с.

93. Макшанов С. И. Психология тренинга: Теория. Методология. Практика : монографія. СПб., 1997. 257 с.

94. Манько В. М. Дидактичні умови формування у студентів професійно-пізнавального інтересу до спеціальних дисциплін. *Соціалізація особистості* : зб. наук. пр. НПУ ім. М. Драгоманова. Київ, 2000. Вип. 2. С. 153–161.

95. Марцева Л. А. Теоретичні та методичні основи професійної підготовки молодших спеціалістів радіотехнічного профілю : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Житомир, 2015. 459 с.

96. Махиня Т. А. Принципи підготовки керівників навчальних закладів в умовах магістратури. *Теорія і методика професійної освіти* : електрон. фах. вид. URL: http://tmpo.ivet-ua.science/images/3_16_tmpo_9_makhynia.pdf. (Дата

звернення: 15.01.2018).

97. Мачинська Н. І. Педагогічна освіта магістрантів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю: монографія. Львів, 2013. 416 с.

98. Мачинська Н. І., Стельмах С. С. Сучасні форми організації навчального процесу у вищій школі : навч.-метод. посіб. Львів, 2012. 180 с.

99. Медведєва О. Р. Формування творчих умінь студентів у позааудиторній виховній роботі: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Харків, 2008. 19 с.

100. Мілютіна К. Л. Теорія та практика психологічного тренінгу : навч. посіб. Київ, 2004. 192 с.

101. Мороз О. Г., Сластьонін В. О., Філіпченко Л. І. Підготовка майбутнього вчителя: зміст та організація : навч. посіб. Київ, 1997. 168 с.

102. Муц Л. Б. Застосування педагогічних програмних засобів освіти у навчальному процесі вищої школи. *Медична освіта*. 2013. № 1. С. 42–46.

103. Навчальний процес у вищій педагогічній школі: навч. посіб. / за заг. ред. О. Г. Мороза. Київ, 2001. 337 с.

104. Найн А. Я. Технология работы над кандидатской диссертацией по педагогике : монография. Челябинск, 1996. 144 с.

105. Немов Р. С. Психология : слов.-справ. : в 2 ч. М., 2003. Ч. 2. 352 с.

106. Никоненко Ю. П. Теоретичні основи психологічної деонтології : навч. посіб. Ніжин, 2011. 182 с.

107. Новітній філософський словник / гол. наук. ред. А. А. Грицанов. Київ, 2009. 1292 с.

108. Огнев'юк В. О. Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку (світоглядно-методологічний аспект) : дис. ... д-ра філос. наук: 09.00.03. Київ, 2003. 412 с.

109. Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. Київ, 2009. 472 с.

110. Пасічник В. Ю., Гаргін В.В. Евристичний (частково-пошуковий) метод. Дніпропетровськ, 2009. URL: http://www.rusnauka.com/21_DNIS_2009/

Pedagogica/48697.doc.htm (Дата звернення: 15.01.2018).

111. Педагогика : учеб. пособие / под ред. П. И. Пидкасистого. М., 2011. 476 с.

112. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк, А. В. Семенова та ін. Київ, 2007. 495 с.

113. Педагогіка вищої школи : підруч. / за ред. Д. В. Чернілевського. Вінниця, 2010. 408 с.

114. Переймибіда Л. В. Організаційні засади діяльності педагогічного колективу з розвитку деонтологічної культури учнів медичного ліцею : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Київ, 2008. 18 с

115. Підготовка керівника середнього закладу освіти: навч. посіб. / за ред. Л. І. Даниленко. Київ, 2004. 212 с.

116. Полонский В. М. Словарь по образованию и педагогике. М., 2004. 512 с.

117. Полякова Г. П. Деонтологічна підготовка науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації в аспірантурі : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Кіровоград, 2011. 311 с.

118. Публічний електронний словник української мови. URL: <http://ukrlit.org/slovnuk>. (Дата звернення: 15.01.2018).

119. Савченко Л. О. Теоретико-методичні засади підготовки вчителів до педагогічної діагностики якості освіти : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Кривий Ріг, 2014. 538 с.

120. Сакалюк О. О. Формування готовності менеджерів освіти до професійної діяльності в полікультурному навчальному середовищі : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Одеса, 2012. 246 с.

121. Семиченко В. А. Концепция целостности и ее реализация в профессиональной подготовке будущих учителей (психолого-педагогический аспект) : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07. Киев, 1992. 48 с.

122. Семиченко В. А. Пріоритети професійної підготовки: діяльнісний чи особистісний підхід? *Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки,*

перспективи : монографія / за ред. І. А. Зязюна. Київ., 2000. С. 176–203, 184.

123. Семиченко В. А. Проблеми і пріоритети професійної підготовки. *Педагогічний дискурс*. 2007. Вип. 1. С. 119–127.

124. Серьожнікова Р. К., Пархоменко Н. Д., Яковицька Л. С. Основи психології і педагогіки : навч. посіб. Київ, 2003. 243 с.

125. Сисоєва С. О. Педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу непедагогічного профілю. *Компетентнісний підхід у сучасній університетській освіті* : зб. наук. пр. Рівне, 2011. С. 3–11.

126. Слободчиков В. И. Структура и состав образовательной сферы: категориальный анализ. *Психология обучения*. 2010. № 1. С. 4–24.

127. Смагін І. І. Інтегративна ідеологія та її роль у системі адміністративного реформування : автореф. дис. ... канд. наук з держ. упр. : 25.00.01. Київ, 2002. 20 с.

128. Смагін І. І. Управління освітою: синергетичні імплікації. *Андрагогічний вісник*: наук. електрон. журн. Житомир, 2014. Вип. 5. С. 62–78. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/17003/1/Андрагогічний%20вісник%205.pdf>. (Дата звернення 15.01.2018).

129. Смагін І. І. Управлінська деонтологія в контексті реформування державного управління. *Підвищення ефективності державного управління: стан, перспективи та світовий досвід* : зб. наук. пр. Київ, 2000. С. 179–184.

130. Смагін І. І. Управлінська деонтологія як аспект адміністративної реформи. *Проблеми національного виховання в системі неперервної освіти* : зб. матеріалів III Міжнар. наук.-практ. конф. Чернівці, 1999. С. 258–259.

131. Соколова І. В. Теоретичні та методичні основи професійної підготовки майбутнього учителя за двома спеціальностями на філологічних факультетах вищих навчальних закладів : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ., 2008. 609 с.

132. Сорочан Т. М. Розвиток професіоналізму управлінської діяльності керівників загальноосвітніх навчальних закладів у системі післядипломної педагогічної освіти : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Луганськ, 2005. 43 с.

133. Тренінг у системі професійної підготовки державно-управлінських кадрів : зб. тренінгів / редкол. : Ю. П. Сурмін, Р. А. Науменко, Л. М. Гогіна. Київ, 2013. 100 с.

134. Троцько Г. В. Теоретичні та методичні основи підготовки студентів до виховної діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Київ, 1997. 54 с.

135. Филатова И. А. Деонтологическая подготовка дефектологов в вузе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Екатеринбург, 2015. 268 с.

136. Философский энциклопедический словарь / Е. Ф. Губский, Г. В. Ковалева, В. А. Лутченко и др. М., 2002. 576 с.

137. Фоменко О. І. Педагогічні умови ефективної підготовки майбутніх учителів-філологів до проектної діяльності в основній школі. *Вісник Житомирського державного педагогічного університету*: зб. наук. пр. 2014. Вип. 6 (78). С. 230–236.

138. Хлестова С. С. Формування деонтологічної культури студентів вищих навчальних закладів у процесі соціально-виховної роботи : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Київ, 2011. 18 с.

139. Ходаківський Є. І., Богоявленська Ю. В., Грабар Т. П. Психологія управління : підруч. Київ, 2008. 608 с.

140. Хомич Л. О. Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів : монографія. Київ, 1998. 200 с.

141. Хоружа Л. Л. Педагогічна деонтологія : навч.–метод. посіб. Київ, 2008. 96 с.

142. Хуторской А. В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному : пособие для учителя. М., 2005. 383 с.

143. Черненко Н. М. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах : дис. ... д-ра наук : 13.00.04. Одеса, 2016. 510 с.

144. Чижевський Б. Г. Організаційно-педагогічні умови становлення ліцеїв в Україні. Київ, 1996. 249 с.

145. Чобітько М. Г. Особистісно орієнтована професійна підготовка майбутнього вчителя: теоретико-методологічний аспект : монографія. Черкаси, 2006. 560 с.

146. Шамова Т. И., Третьяков П. И., Капустин Н. П. Управление образовательными системами : учеб. пособ. для студентов вузов. М., 2002. 320 с.

147. Шепелева Л. Н. Программы социально-психологических тренингов. СПб., 2011. 160 с.

148. Щербак О. І. Професійно-педагогічна освіта: теорія і практика : : монографія. Київ, 2010. 279 с.

149. Щербак О. І. Теоретичні і методичні засади професійно-педагогічної освіти : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2012. 403 с.

150. Эверт Н. А. Этика и деонтология педагога в обновлённом образовании: учеб.-метод. пособие. Красноярск, 2008. 340 с.

151. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М., 2001. 365 с.

152. Zadorozhna-Knyagnitska L. V. Essential characteristics of the notion «deontological preparation of a head of an educational institution». *The scientific method*. Warszawa, 2017. №5 (5). Vol.1 P. 29–38.

153. Zadorozhna-Knyagnitska L. V., Andrievska-Gerlanetc R. M. The quality of the training of education managers in higher education: methodological aspect. *Science and education a new dimension*. Vo2. 1., Budapest, 2013. P. 74–79.

РОЗДІЛ 6

ОРГАНІЗАЦІЯ І РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ РОБОТИ

У розділі розкрито етапи та методику проведення педагогічного експерименту; викладено результати дослідження деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах; визначено прогностичні напрями деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах України.

6.1 Етапи та методика проведення педагогічного експерименту

Мета педагогічного експерименту полягала в перевірці ефективності системи деонтологічної підготовки менеджерів освіти на другому (магістерському) рівні вищої освіти в університетах, підтвердженні або спростуванні правильності гіпотези дослідження.

Педагогічний експеримент передбачав виконання комплексу завдань, а саме:

- експериментальну перевірку ефективності розробленої й упровадженої системи деонтологічної підготовки менеджерів освіти на другому (магістерському) рівні вищої освіти в університетах;
- визначення рівня сформованості деонтологічної компетентності у здобувачів вищої освіти в межах їх професійної підготовки в університетах;
- визначення прогностичних напрямів деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах.

Формулюючи гіпотезу дослідження, ми спиралися на те, що деонтологічна підготовка менеджерів освіти набуває ефективності, якщо вона здійснюється відповідно до обґрунтованих теоретико-методологічних засад, у яких відбиваються сучасні освітні парадигми, концепції і педагогічні теорії, враховано сучасний стан, вітчизняний досвід і зарубіжні тенденції деонтологічної підготовки; спрямована на формування деонтологічної компетентності менеджерів освіти за визначеними критеріями та рівнями; організована в системі

деонтологічної підготовки в університетах за визначених організаційно-методичних умов на другому рівні вищої освіти.

Педагогічний експеримент здійснювався протягом 2013-2018 рр. на базі Маріупольського державного університету та протягом 2016-2018 рр. – на базі Мелітопольського державного педагогічного університету ім. Богдана Хмельницького, Житомирського державного університету імені Івана Франка, Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля, Маріупольського науково-методичного центру. Усього дослідженням було охоплено 577 здобувачів вищої освіти, 45 керівників закладів загальної освіти, 47 викладачів.

На теоретико-аналітичному етапі дослідження (2012-2013рр.) виконано низку завдань, а саме: здійснено аналіз науково-методичної літератури за проблемою дослідження з метою визначення й обґрунтування його базових понять, вивчено вітчизняний і зарубіжний досвід деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах задля виявлення існуючого стану проблеми, визначено стан деонтологічної підготовки керівників закладів дошкільної, загальної середньої, позашкільної та професійної освіти.

На діагностично-пошуковому етапі дослідження (2013-2014 рр.) – теоретично обґрунтовано і розроблено систему деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах; визначено критерії та показники рівнів сформованості деонтологічної компетентності як її результату; уточнено завдання і методи дослідження; здійснено підготовку формувального етапу експерименту.

На експериментальному етапі дослідження (2014-2017 рр.) – за принципами науковості, об'єктивності, послідовності, системності, цілісності, інтеграції і диференціації здійснено педагогічний експеримент, що містив три етапи: констатувальний, формувальний та контрольний.

На констатувальному етапі педагогічного експерименту було визначено методологію дослідження і підібрано відповідний інструментарій, завдяки якому на емпіричному рівні із найбільшою ймовірністю доводилася дієвість

запропонованої системи деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах.

На формувальному етапі експерименту було здійснено перевірку ефективності системи деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах, організаційно-методичних умов її реалізації.

У межах попередньої фази формувального експерименту було здійснено:

- відбір вибірки генеральної групи здобувачів вищої освіти;
- визначення можливості тривалості експерименту;
- вибір методики експериментальної роботи й обчислювання результатів за критеріями дослідження;
- визначення ознак, за якими можна з достатньою вірогідністю стверджувати про зміни досліджуваного об'єкта під впливом запропонованих педагогічних дій [44, с. 127].

Специфіка експерименту полягала в неможливості відповідно до особливостей професійної підготовки менеджерів освіти розподілити групи респондентів на контрольну й експериментальну, оскільки прийом на навчання за освітньою програмою «Управління навчальним закладом» передбачає переважно формування однієї академічної групи.

Виходячи з цього, в процесі доведення гіпотези дослідження було проведено суцесивний (послідовний) педагогічний експеримент, у межах якого одна і та ж група є контрольною до введення експериментального фактора та експериментальною після того, як дія фактора відбулася [27, с. 326–327; 31, с. 168; 44, с. 141–142]. Після вимірювання рівня сформованості мотиваційно-ціннісного, когнітивного, діяльнісного компонентів деонтологічної компетентності, визначення на цій основі рівня сформованості цієї компетентності як інтегральної єдності зазначених компонентів засобами математичної статистики було доведено вірогідність отриманих результатів.

З цією метою було обрано одну зі схем суцесивного педагогічного експерименту – схему одиничного розходження. Логіка доведення за такою схемою полягає в наступному: якщо що при зміні одного педагогічного фактора,

змінюється один компонент педагогічного результату при збереженні незмінними усіх інших компонентів, то існують підстави вважати, що експериментальний фактор є причиною зміни експериментального результату. Отже, при зміні окремого результату змінюється загальний педагогічний результат. Збільшення чисельності введених до процесу професійної підготовки факторів призводить до суттєвих змін педагогічного результату.

Специфіка сукцесивного експерименту обумовила його перманентну циклічність, за якою кожна академічна група здобувачів вищої освіти за освітнім ступенем магістра спеціальності 073 Менеджмент (Управління навчальним закладом) (до 2015 р. – 8.18010020 Управління навчальним закладом) була контрольною на початку навчання в університеті (до введення експериментального фактора), та експериментальною в кінці навчання (після того, як дія фактора відбулася). Отже протягом 2013-2018 рр. було проведено чотири цикли експерименту.

Особливістю організації проведеного експерименту був розподіл здобувачів вищої освіти на дві групи за критерієм наявності в кожного з них досвіду управлінської чи педагогічної діяльності.

З метою визначення початкового рівня сформованості деонтологічної компетентності у здобувачів магістерського ступеню зазначених груп та перевірки гіпотези H_0 «Середні значення двох вибірок відносяться до однієї сукупності» було проведене тестування (вхідний контроль перед вивченням навчальної дисципліни «Управлінська деонтологія»). Для порівняння середніх показників двох вибірок було застосовано U-критерій Манна-Уїтні [23, с. 85–88; 33, с. 173–178], що дало можливість дізнатися, наскільки статистично значимі відмінності між двома незалежними вибірками і, відповідно, наскільки впевнено можна робити висновки про ці відмінності.

Обчислення критерію Манна-Уїтні було здійснено за допомогою програми Statistica 6.0. Результати обчислень показали, що для пари зазначених вище вибірок відмінність результатів тестування значима більш як на 0,05%. У термінах статистичних гіпотез можна стверджувати, що гіпотеза про схожість

може бути відкинута на 5-відсотковому рівні значущості [43, с. 77-86]. Відтак, у цьому випадку приймається гіпотеза H_1 «Середні значення двох вибірок не відносяться до однієї сукупності».

Виходячи з зазначеного вище, нами окремо розглянуто результати діагностики рівня сформованості деонтологічної компетентності вибірки В1 (здобувачі вищої освіти з досвідом професійної діяльності – 452 особи) та вибірки В2 (здобувачі вищої освіти без досвіду професійної діяльності – 125 осіб), що є незалежними.

У процесі *основної фази формувального експерименту*, для формування компонентів деонтологічної компетентності в процесі професійної підготовки менеджерів освіти в університетах здійснено наступне:

- розроблено концепцію, систему й модель деонтологічної підготовки, критерії та показники сформованості деонтологічної компетентності як результату деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах;

- розроблено та впроваджено зміст деонтологічної підготовки менеджерів освіти на основі обґрунтованих нами принципів та підходів через упровадження навчальної дисципліни «Управлінська деонтологія» (розроблено програми і навчально-методичне забезпечення), збагачення питаннями деонтологічної спрямованості змісту навчальних дисциплін циклу загальної та професійної підготовки (у циклі дисциплін загальної підготовки розроблено програму і навчально-методичне забезпечення навчальних курсів «Історія управління освітою», у циклі дисциплін професійної підготовки було розроблено навчальні та робочі програми навчальних дисциплін «Регіональні проблеми управління освітою», «Самоменеджмент керівника», «Креативний менеджмент», розроблено програми, навчальне і методичне забезпечення дисциплін «Інноваційна діяльність керівника навчального закладу», «Педагогічна майстерність керівника навчального закладу», «Управління початковою освітою», розроблено наскрізну програму практичної підготовки менеджерів освіти і відповідне навчально-методичне забезпечення з вираженою деонтологічною компонентою);

- здійснено комплекс заходів (організація постійно діючого науково-

методичного семінару, відкритих попередніх захистів кваліфікаційних робіт, акмеологічних та деонтологічних тренінгів), що спрямовані на розвиток деонтологічного мислення, рефлексії, емпатії, техніки прийняття деонтологічно вірних управлінських рішень.

У межах *аналітичної фази формувального експерименту* було здійснено оцінку рівня сформованості деонтологічної компетентності менеджерів освіти у процесі їх деонтологічної підготовки в університетах на другому (магістерському) рівні вищої освіти; проведено порівняльний аналіз показників рівнів сформованості деонтологічної компетентності здобувачів вищої освіти на початку та в кінці експерименту; визначено ефективність організаційно-методичних умов деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах для формування деонтологічної компетентності на другому рівні вищої освіти.

На підсумково-узагальнювальному етапі було здійснено опрацювання та систематизація результатів, одержаних у процесі теоретичного аналізу й експериментальної роботи; узагальнення результатів дослідження, порівняння їх із прогнозованими результатами, розробка прогностичних напрямів деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах України.

Аналіз наукових розвідок, присвячених проблемі деонтологічної підготовки фахівців у закладах вищої освіти [2; 3; 5; 8; 18; 19; 22; 25; 35; 45; 47; 49; 50] показав відсутність універсальної методики діагностування рівня сформованості деонтологічної компетентності майбутніх фахівців. З огляду на зазначене, нами розроблено спеціальну діагностичну методику, що дає змогу зафіксувати критерії та визначити ступінь сформованості зазначеної компетентності менеджерів освіти в університетах, виходячи зі специфіки предмету дослідження та особливостей їх професійної підготовки. В основу цієї діагностики покладено розроблену на засадах кваліметричного підходу факторно-критеріальну модель оцінки рівня сформованості деонтологічної компетентності. В її розробці ми базувалися на дослідженнях О. Л. Ануфрієвої [1], Г. В. Єльнікової [11], О. М. Касьянової [21], В. Е. Луначека [27], В. І. Міхеєва [31] та ін.

Невід'ємною складовою факторно-критеріальної моделі оцінки рівня сфор-

мованості деонтологічної компетентності менеджерів освіти є визначення простих властивостей факторів, тобто тих показників, що адекватно характеризують кожний фактор та легко піддаються спостереженням, отже, є оцінюваними. У запропонованій комплексній факторно-критеріальній моделі абсолютним показником є рівень сформованості деонтологічної компетентності менеджера освіти (P). Факторами (F) в ньому виступають відповідно окремі складові деонтологічної компетентності: сформованість мотиваційно-ціннісного, когнітивного, діяльнісного компонентів. Критеріями є мотиви, цінності, спрямованість особистості, розуміння, знання, уміння, прояви нормативної поведінки.

Розробка факторно-критеріальної моделі оцінки рівнів сформованості деонтологічної компетентності передбачала визначення експертами вагомості кожного фактору та його показників шляхом ранжування. Після знаходження сумарних рейтингових оцінок для кожного критерію було виведено важелі критерію за формулою:

$$P_k = \frac{R_k}{R_1 + R_2 + R_3} \quad k = \overline{1,3} \quad (6.1)$$

Умовні позначення:

R_1 – сумарна експертна рейтингова оцінка мотиваційно-ціннісного критерію деонтологічної компетентності;

R_2 – сумарна експертна рейтингова оцінка когнітивного критерію деонтологічної компетентності;

R_3 – сумарна експертна рейтингова оцінка діяльнісного критерію деонтологічної компетентності.

Важливою умовою експертних процедур є оцінка узгодженості дій експертів, яку в нашому дослідженні було знайдено за допомогою коефіцієнта конкордації:

$$W = \frac{(R_1 - \frac{1}{2}n(l+1))^2 + (R_2 - \frac{1}{2}n(l+1))^2 + (R_3 - \frac{1}{2}l(m+1))^2}{\frac{1}{12}n^2n(l^2 - 1)} \quad (6.2),$$

де n – кількість критеріїв, l – кількість експертів.

Після обробки даних спочатку за інтервалами, а потім на підставі визначення середньої величини стосовно кожного інтервалу було ранжовано фактори за вагомістю (m): когнітивний – 0,26; мотиваційно-ціннісний – 0,33; діяльнісний – 0,41. За тією самою процедурою було виявлено вагомість критеріїв кожного фактора (v). Після обробки даних і зведення їх до єдиної системи обчислення, здобуто ранжовані ряди вагомостей або значущості критеріїв.

Факторно-критеріальну модель оцінки рівня сформованості деонтологічної компетентності менеджерів освіти в університетах з урахуванням вагомості факторів та їх критеріїв представлено у вигляді таблиці 6.1.

Таблиця 6.1

**Факторно-критеріальна модель оцінки рівня сформованості
деонтологічної компетентності менеджерів освіти в університетах**

Параметр (абсолютний показник) Р – деонтологічна компетентність				
Фактори, F	Ваго- мість, m	Критерії	Ваго- мість, v	Коефіці- єнт відповід- ності
F₁ Мотиваційно- ціннісний (рівень сформованості деонтологічних мотивів та цінностей)	$m_1=0,33$	1. Професійна спрямованість на здійснення нормативної поведінки.	$v_1=0,18$	$K_1=$
		2. Сформованість цінностей-сентів і цінностей-норм, що обумовлюють належне виконання професійного обов'язку.	$v_2=0,18$	$K_2=$
		3. Сформованість морально-етичної відповідальності.	$v_3=0,24$	$K_3=$
		4. Сформованість громадянської позиції як внутрішнього переконання діяти у відповідності до суспільних очікувань.	$v_4=0,16$	$K_4=$
		5. Переважаючі засоби здобуття професійного авторитету.	$v_5=0,11$	$K_5=$
		6. Позитивна внутрішня мотивація щодо оволодіння комплексом деонтологічних знань та вироблення необхідних практичних навичок нормативної поведінки.	$v_6=0,13$	$K_6=$
F₂ Когнітивний (рівень сформованості деонтологічних знань)	$m_2=0,26$	1. Ступінь оволодіння деонтологічними знаннями, що презентуються в межах дисципліни «Управлінська деонтологія».	$v_7=0,47$	$K_7=$
		2. Ступінь оволодіння деонтологічно значущими знаннями, що презентуються в межах окремих змістових модулів навчальних дисциплін загальної та професійної підготовки.	$v_8=0,3$	$K_8=$

Продовження табл.6.1

		3.Знання й усвідомлення сутності й змісту професійної відповідальності менеджера освіти.	$v_9=0,23$	$K_9=$
F_3 Діяльнісний (рівень сформованості деонтологічних умінь, навичок, поведінки)	$m_3=0,41$	1. Сформованість деонтологічно значущих умінь та навичок.	$v_{10}=0,41$	$K_{10}=$
		2. Ступінь сформованості самоефективності як здатності управляти своїм розвитком і діяльністю, уміння створювати власні способи побудови нормативної поведінки.	$v_{11}=0,24$	$K_{11}=$
		3. Ступінь сформованості локусу суб'єктивного контролю як показника загальної інтернальності.	$v_{12}=0,35$	$K_{12}=$

Кожний критерій характеризується відносним показником (K), якому в нашому випадку відповідає відсоток виконання відповідного тесту або іншого завдання. У факторно-критеріальній моделі, що розглядається, кожному критерію відповідає максимально число 1, що відображає 100% сформованості певної компетентності. Таким чином, коефіцієнт прояву критерію лежить у числових межах від 0 до 1.

Комплексна оцінка складає середньозважену арифметичну залежність вигляду:

$$P = \sum_{i=1}^3 m_i F_i \quad (6.3),$$

де $i = 1 \dots 3$ – кількість факторів;

m_i – вагомість i -того фактору за умовою нормування $\sum_{i=1}^3 m_i = 1$;

F_i – i -тий фактор.

У свою чергу кожен з факторів F_i характеризується сумою критеріїв, що мають відповідні коефіцієнти проявлення K_j :

$$F_i = m_i(v_{i1} \times K_{j1} + \dots + v_{ij} \times K_{j_i}) \quad (6.4)$$

У зв'язку з тим, що для вимірювання кожного фактора було використано комплекс різноманітних методів дослідження, виникла необхідність уніфікації системи їх оцінювання. Для вимірювання кожного фактора було окремо інтерпретовано результати за відповідною методикою, а далі – переведено отримані результати у чотирибальну шкалу відповідно до попередньо

визначених рівнів сформованості деонтологічної компетентності (0, 1, 2, 3).

Матрицю оцінювання виконаних здобувачами вищої освіти завдань у відповідності до обґрунтованих нами рівнів сформованості деонтологічної компетентності представлено у таблиці 6.2.

Таблиця 6.2

Матриця оцінювання виконаних менеджерами освіти завдань

Форма завдання	Критерій оцінки	Оцінка
Закриті тестові завдання, що містять 4 відповіді, 2 з яких є вірними.	неправильна відповідь	0
	одна правильна та одна неправильна відповідь	1
	одна правильна відповідь	2
	дві правильні відповіді	3
Відкриті тестові завдання	залежно від повноти відповіді	0, 1, 2, 3
Спеціально розроблені тести	кількість правильних і неправильних відповідей представлено безпосередньо у тесті	0, 1, 2, 3
Практичні завдання	не приступив до виконання завдання (завдання виконано неправильно)	0
	завдання виконано частково (містить грубі помилки)	1
	завдання виконано в цілому, але містить незначні помилки	2
	завдання виконано в повному обсязі без помилок	3
Розробка деонтологічного кодексу керівника закладу освіти	роботу не виконано	0
	роботу виконано частково (розроблений кодекс містить положення, що суперечать нормам управлінської деонтології)	1
	роботу виконано в цілому, але вона містить неповні частини, некоректні формулювання	2
	роботу виконано повністю	3

Описана факторно-критеріальна модель оцінювання рівня сформованості деонтологічної компетентності менеджерів освіти в університетах передбачає використання стандартної процедури оцінки, що полегшує порівняння отриманих результатів. Вона є простою щодо заповнення оцінних форм, легкою в обчисленнях отриманих результатів, а показники шкали збалансовані.

Математичну модель педагогічного експерименту визначено виходячи з напрацювань В. І. Міхеєва [31, с. 76]. Її доцільність у межах нашого дослідження обумовлено наступними аргументами:

- об'єктом дослідження є деонтологічна компетентність менеджера освіти у складі мотиваційно-ціннісного, когнітивного та діяльнісного компонентів, що відтворюють відповідну шкалу педагогічного експерименту;
- емпіричні заміри проводилися із використанням неоднорідних методів

(тест, анкета, аналіз деонтологічно насичених професійних ситуацій тощо), що обумовило необхідність уніфікації отриманих результатів та приведення їх до єдиної шкали через умовні критерії (0, 1, 2, 3);

– оскільки в межах нашого дослідження експериментальна вибірка дорівнювала генеральній сукупності, завдання формування вибірки та статистичного групування здобувачів вищої освіти не ставилось;

– обрану модель побудовано на факторно-критеріальному підході, в якому за допомогою матриці парних порівнянь формуються відповідні інтервали, які і визначають ступінь успішності експериментального фактора.

Подамо методику використання цієї моделі у межах нашого дослідження.

В основі розрахунків покладено правило, згідно з яким кожному об'єкту a_i може бути приписаний лише відповідний бал w_i . Отже, виходячи з обраної нами шкали оцінювання (0, 1, 2, 3), кожному об'єкту з урахуванням його рівня вираховується відповідне значення w_i , що суттєво спрощує проведення замірів кожного з компонентів деонтологічної компетентності за визначеними критеріями.

За результатами вимірювань для кожного респондента було заповнено форми, узагальнення яких уможливило висновки про середній рівень сформованості деонтологічної компетентності менеджерів освіти в тій чи іншій групі.

Підготовчий етап використання зазначеної вище математичної моделі передбачав побудову шкали рангів успішності, що значно підвищує достовірність отриманих результатів. Її побудова здійснювалася засобами наступних розрахунків.

Маємо похідну матрицю W порядку $n \times m$, у якій кожний елемент w_{ij} ($i = \overline{1, n}, j = \overline{1, m}$) виступає k -бальною оцінкою, що характеризує рівень виконання x_i слухачем (об'єктом) y_i відповідного завдання.

Похідна матриця F будується за принципом «властивість – фактор», і має такий вигляд:

$$h_{ki} = \frac{1}{\lambda_i} \sum_{j=1}^m w_{kij} = \frac{1}{\lambda_j} (w_{k1f1j} + w_{k2f2j} + \dots + w_{kmfmj}) \quad (6.5).$$

Оцінка w_{ki} k -го об'єкта з i -ю властивістю помножується на значення f_{ij} j -го фактора в i -ту ознаку і поділяється на загальну величину внеску j -го фактора в усі властивості, тобто рівень прояву властивості помножується на відносну величину внеску фактора в дану ознаку.

Розглянемо зазначений алгоритм на конкретному прикладі.

Для оцінки рівня сформованості певного компоненту деонтологічної компетентності групі здобувачів магістерського ступеню ($i = 20$) надано для виконання тест, який включає певну сукупність завдань ($J = 30$), кожне з яких орієнтовано на відповідну емпіричну ознаку відповідно до об'єкта дослідження.

При виконанні кожного завдання тесту кожному i -му слухачу по j -му завданню в залежності від правильності чи якості виконання завдання виставляється відповідний бал (0, 1, 2, 3). Це дозволяє сформувати таблицю результатів попередніх вимірів у формі матриці $W = \|w_{ij}\|$ при $i = \overline{1,20}$ та $j = \overline{1,30}$ (таблиця 6.3).

Таблиця 6.3

**Результати попередніх замірів рівня сформованості певної складової
деонтологічної компетентності за окремим критерієм
(за результатами виконання тесту)**

Об'єкт (i)	Ознака (j)								
	1	2	3	4	5	6	7	...	30
1	2	3	2	1	2	3	1	...	2
2	3	2	1	3	2	1	0	...	2
3	1	2	3	1	3	0	2	...	2
...
20	1	2	3	0	1	2	3	...	3

Для аналізу первинних даних використовуємо коефіцієнт рангової кореляції Кендела (τ):

$$\tau = \frac{s}{\sqrt{\frac{1}{2}n(n-1)-T} \sqrt{\frac{1}{2}n(n-1)-V}} \quad (6.6),$$

s – сума критеріїв за відповідними факторами;

n – загальна сукупність об'єктів;

t – кількість об'єктів j -ї вибірки;

v – кількість об'єктів v -ї вибірки відповідного рангу.

Такий метод дозволяє трансформувати матрицю інтегральних оцінок у дві кореляційні матриці та скласти на цій основі факторну матрицю S найбільш значущих факторів F та H , що відображено в таблицях 6.4 – 6.7.

Таблиця 6.4

Факторне рішення F

Фактор	$J1$	$J2$...	$J30$
1	0,38	– 0,03	...	0,13
2	0,36	– 0,41	...	– 0,05
...
20	0,44	0,18	...	0,02

Подальша інтерпретація факторної структури F дозволяє змістовно проаналізувати окремо мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний компоненти деонтологічної компетентності менеджерів освіти.

Далі за допомогою формули (6.5) за кожною j -ю вибіркою інтегральних оцінок визначається зведена характеристика P :

$$\Phi_i = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n c_{ij} \quad (6.7)$$

Таблиця 6.5

Факторне рішення H

Фактор	$J1$	$J2$...	$J30$
1	0,67	– 0,015	...	0,04
2	0,54	– 0,46	...	– 0,02
...
20	0,53	0,06	...	– 0,03

Таблиця 6.6

Матриця інтегральних оцінок S

Фактор	1	2	...	30
1	0,51	0,52	...	0,68
2	0,47	0,29	...	0,39
...
20	0,35	0,54	...	0,47

Результати аналізу дослідно-експериментальної роботи, здійсненої за описаною методикою, представлено в п.п. 6.2.

Для одержання достовірної інформації про рівень сформованості деонтологічної компетентності менеджерів освіти в університетах ми використали:

– комплекс методик («Методика діагностики спрямованості особистості» (Б. Басс) [20, с. 28–31], методика «Ціннісні орієнтації» (М. Рокич) (модифікована) [42, с. 176–180], «Методика «незакінчених речень» (Дж. Сакс) (модифікована) [29, с. 107–110], методика «Управлінські задачі» (С. В. Соловйов) [46, с. 396–405], методика «Шкала самооефективності» (Р. Шварцер та М. Єрусалем);

– тести (авторський тест підсумкового контролю з навчальної дисципліни «Управлінська деонтологія», авторський комплекс субтестів на визначення глибини знань деонтологічної складової навчальних дисциплін «Інноваційна діяльність керівника закладу освіти», «Самоменеджмент керівника», «Педагогічна майстерність керівника закладу освіти», «Історія управління освітою в Україні», «Регіональні проблеми управління освітою»);

– опитувальники («Діагностика рівня морально-етичної відповідальності» (І. Г. Тимощук) (модифікована) [17, с. 74], «Рівень суб'єктивного контролю» (Дж. Роттер) [9, с. 413-417]).

Опис зазначених вище методик та тестів подано у додатках К – К 2.

Тести підсумкового контролю з навчальної дисципліни «Управлінська деонтологія», субтести з дисциплін «Інноваційна діяльність керівника закладу освіти», «Самоменеджмент керівника», «Педагогічна майстерність керівника закладу освіти», «Історія управління освітою в Україні», «Регіональні проблеми управління освітою» дозволяють визначити рівень та глибину деонтологічних знань, що відображає когнітивний компонент деонтологічної компетентності менеджерів освіти.

Тест на визначення локусу контролю (Дж. Роттер), методика діагностики спрямованості особистості (Б. Басс), методика дослідження ціннісних орієнтацій (М. Рокич), методика «незакінчених речень» (Дж. Сакс), методика

С. В. Соловійова «Управлінські задачі», опитувальники «Діагностика рівня морально-етичної відповідальності» (І. Г. Тимощук) та «Рівень суб'єктивного контролю» (Дж. Роттер), методика «Шкала самоефективності» (Р. Шварцер та М. Єрусалем) спрямовані на визначення неінтелектуальних особливостей особистості [6; 10; 17; 20; 32; 41; 42; 46; 48]. Їх використання у межах нашого дослідження обумовлюється наступними чинниками.

Методика С. В. Соловійова «Управлінські задачі» є проектною методикою і спрямовується на визначення наявності умінь організації діяльності колективу, управлінських навичок, стилю управління, управлінських дій [46, с. 34]. Опитувальник «Рівень суб'єктивного контролю» (Дж. Роттер) та методика «Шкала самоефективності» (Р. Шварц та М. Єрусалем) належать до ситуаційних тестів [32; 39; 41], що передбачають вибір варіанту поведінки в певній соціальній (професійній) ситуації, близькій до реальної. За допомогою зазначених методик діагностуються, зокрема, такі аспекти особистості, як схильність до стабільних, стійких рішень і дій. Методика визначення локусу контролю Дж. Роттера використовується з метою визначення причинно-наслідкової інтерпретації поведінки (каузальної атрибуції) [6; 10; 41], ключову роль у якій відіграє локус суб'єктивного контролю. Саме локус контролю є показником загальної інтернальності, тобто поведінки особи, яка приймає відповідальність за те, що з нею відбувається, отже відображає вміння брати на себе відповідальність [41; 42; 48]. Цільова зорієнтованість зазначених діагностичних методик на визначення практичних умінь та навичок, здатності брати на себе відповідальність обумовлює їх використання у нашому дослідженні для оцінки рівня сформованості діяльнісного компоненту деонтологічної компетентності.

Методика визначення спрямованості особистості (Б. Басс), методика ціннісних орієнтації (М. Рокич), методика діагностики рівня морально-етичної відповідальності (І. Г. Тимощук) належать до особистісних опитувальників і мають на меті визначення окремої властивості особистості (мотиви, переконання, цінності, установки тощо). Особливістю методик є угруповання запитань (шкал), що розрізняються за найменуванням досліджуваної властивості

особистості (шкали особистісної спрямованості (методика Б. Басс), шкала цінностей (методика М. Рокича), шкала відповідальності (методика І. Г. Тимощука) [6; 10; 17; 20; 48]. Зазначене обумовлює використання означених вище методик як інструментарію для дослідження рівня сформованості мотиваційно-ціннісного компоненту деонтологічної компетентності менеджерів освіти.

Матрицю оцінювання рівня сформованості деонтологічної компетентності менеджерів освіти в університетах у відповідності до її структурних елементів з використанням зазначених вище методик представлено в додатку 3.

Базовим (еталонним) показником нами було обрано 4 бали (за кількістю рівнів сформованості деонтологічної компетентності: критичний, базовий, функціональний, оптимальний. Отже, у межах дослідження, оцінюючи рівень сформованості деонтологічної компетентності менеджерів освіти, ми використовували таку шкалу:

– $0 < P \leq 0,49$ – сформованість компетентності є недостатньою (критичний рівень);

– $0,50 < P \leq 0,74$ – сформованість компетентності є задовільною (базовий рівень);

– $0,75 < P \leq 0,89$ – сформованість компетентності є достатньою (функціональний рівень).

– $0,90 < P \leq 1$ – сформованість компетентності є високою (оптимальний рівень).

Таким чином, методика експериментальної роботи полягала у виділенні та реалізації завдань дослідження рівня сформованості деонтологічної компетентності менеджерів освіти; застосуванні факторного, параметричного, порівняльного видів аналізу; розробка матриці оцінювання рівня сформованості деонтологічної компетентності менеджерів освіти в університетах з метою встановлення динаміки зрушень за визначеними критеріями та показниками.

6.2. Аналіз результатів дослідження деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах

Метою проведеної експериментальної роботи була апробація розробленої системи деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах, що передбачало визначення рівня сформованості деонтологічної компетентності як її результату в єдності мотиваційно-ціннісного, когнітивного, діяльнісного компонентів.

У процесі реалізації *констатувального експерименту* проведено вимірювання вхідного рівня деонтологічної компетентності здобувачів вищої освіти – менеджерів освіти, проаналізовано отримані результати. Заміри вхідного рівня деонтологічної компетентності здійснювалися упродовж першого місяця навчання, тобто до упровадження системи деонтологічної підготовки. З метою забезпечення більшої ілюстративності та зручності висвітлення отриманих результатів відповідні заміри нами згруповано за роками протягом усього терміну експериментального дослідження (в таблицях 6.7–6.10, поданих у розділі, представлено узагальнені результати за 2013–2016 рр.)).

З метою визначення рівня сформованості мотиваційно-ціннісного компоненту деонтологічної компетентності ми визначили такі показники: наявність професійної спрямованості на здійснення нормативної поведінки; превалювання в ціннісних орієнтирах цінностей-сенсів та цінностей-норм, що обумовлюють нормативну поведінку менеджера освіти і належне виконання ним професійного обов'язку; сформованість морально-етичної відповідальності менеджера освіти, що є основою нормативної поведінки; сформованість громадянської позиції як внутрішнього переконання діяти у відповідності до суспільних очікувань; прагнення до здобуття авторитету деонтологічно виправданими засобами; наявність позитивної внутрішньої мотивації щодо оволодіння комплексом деонтологічних знань та вироблення необхідних практичних навичок нормативної поведінки.

Для виконання програми дослідження нами використовувалися: «Методика діагностики спрямованості особистості» (Б.Басс) [20, с. 28–31]; методика

«Ціннісні орієнтації» (М. Рокич) [42, с. 176–180]; модифікований опитувальник «Діагностика рівня морально-етичної відповідальності особистості» (І. Г. Тимошук) [17, с. 74]; авторську проектну методику на основі методу «незакінчених речень» (Дж. Сакс) [29, с. 107–110] (додаток К).

Для всіх експериментальних груп у межах конкретного циклу експерименту було використано однакові методики. Для кожного тесту було визначено чотирирівневу систему оцінювання відповідно до умов завдання. За допомогою самодіагностики ми встановили спрямованість особистості на здійснення нормативної поведінки, превалювання певних цінностей як базису професійної поведінки, отже обраний інструментарій мав як кількісні, так і якісні виміри.

Узагальнені результати вимірювання вхідного рівня мотиваційно-ціннісного компонента деонтологічної компетентності менеджерів освіти представлено в таблиці 6.7.

Таблиця 6.7

Узагальнені результати вимірювання вхідного рівня мотиваційно-ціннісного компонента деонтологічної компетентності менеджерів освіти

Мотиваційно-ціннісний компонент деонтологічної компетентності		Рівень сформованості мотиваційно-ціннісного компонента					
		2013	2014	2015		2016	
		B1	B1	B1	B2	B1	B2
P ₁		0,58	0,54	0,57	0,35	0,57	0,35
F ₁	Професійна спрямованість на здійснення нормативної поведінки.	0,52	0,50	0,51	0,32	0,54	0,31
F ₂	Сформованість цінностей-сентиментів і цінностей-норм, що обумовлюють належне виконання професійного обов'язку.	0,58	0,54	0,56	0,34	0,57	0,32
F ₃	Сформованість морально-етичної відповідальності.	0,67	0,62	0,65	0,36	0,64	0,37
F ₄	Сформованість громадянської позиції як внутрішнього переконання діяти у відповідності до суспільних очікувань.	0,52	0,50	0,53	0,38	0,54	0,39
F ₅	Переважаючі засоби здобуття професійного авторитету.	0,59	0,54	0,58	0,36	0,56	0,35
F ₆	Позитивна внутрішня мотивація щодо оволодіння комплексом деонтологічних знань та вироблення необхідних практичних навичок нормативної поведінки.	0,58	0,54	0,57	0,35	0,57	0,36

Звертаємо увагу на те, що в таблицях, що розкривають результати

експерименту, представлено дані окремо за вибіркою В1 (здобувачі вищої освіти з досвідом професійної діяльності) та В2 (здобувачі вищої освіти без досвіду професійної діяльності (вони почали вступати на навчання за цією спеціальністю з 2015 р.)).

Аналіз отриманих експериментальних даних свідчить про базовий рівень сформованості мотиваційно-ціннісного компоненту деонтологічної компетентності за вибіркою В1 ($P_1 = 0,56$) та критичний рівень – за вибіркою В2 ($P_1 = 0,35$).

Пропорції розподілу за рівнями сформованості мотиваційно-ціннісного компоненту деонтологічної компетентності менеджерів освіти в університетах за результатами вхідних замірів за 2013–2016 рр. (у %) представлено в додатку М (рис. М.1).

Вважаємо за доцільне зосередитися на аналізі результатів, отриманих на основі використання зазначених вище методик.

Діагностична методика визначення професійної спрямованості особистості Б.Басс дала можливість визначити тип спрямованості здобувачів магістерського ступеня за одним з трьох варіантів: на себе (Я), на спілкування (С), на справу (Сп) (вирішення ділових проблем). Оскільки підставою для нормативної поведінки менеджера освіти є спрямованість на справу, відповіді респондентів, у яких ця спрямованість чітко виражена, були оцінені балом 3; відповіді, що врівноважували С та Сп з незначним переважанням Сп – 2; спрямованість С – 1; Я – 0 балів.

Дослідження виявило значну розбіжність у показниках вибірки В1 та В2. Спрямованість на справу виявили 62% респондентів з досвідом професійної діяльності і лише 22% – без такого досвіду. Натомість у таких здобувачів вищої освіти переважає спрямованість на себе та на спілкування (37% та 39%), у той час, як лише 8% здобувачів вищої освіти з досвідом професійної діяльності обрали спрямованість на спілкування та 30% – на себе, що є свідченням відсутності у значної частини респондентів зацікавленості у вирішенні ділових проблем, орієнтації на ділову співпрацю, здатності відстоювати в інтересах

справи власну думку, корисну для досягнення загальної мети.

З метою дослідження ціннісних орієнтирів респондентів було використано модифіковану методику «Ціннісні орієнтації» (М. Рокич), яка дала можливість визначити наявність у здобувачів вищої освіти – менеджерів освіти цінностей-сенси, що являють собою предметні якості явищ, в основі яких лежить деонтологічне ставлення людини до них, та цінностей-норм, що є по-суті деонтологічними категоріями, які характеризують деонтологічно актуальні риси людини. У кожному з двох запропонованих для ранжування переліків цінностей (термінальних (18) та інструментальних (18)), в довільному порядку було вміщено зазначені вище, а саме:

- у переліку термінальних цінностей – людина, влада, авторитет, обов’язок, колектив, мораль;

- у переліку інструментальних цінностей – норма, відповідальність, честь, гідність, справедливість.

У процесі аналізу отриманих результатів вирішувалися дві групи дослідницьких завдань: проранжувати в порядку зростання термінальні й інструментальні цінності менеджерів освіти в цілому за вибірками; визначити рівень превалювання у ранжованих групах цінностей-сенси та цінностей-норм. Результати, отримані за допомогою ранжування середніх математичних значень рангів цінностей, представлено в додатку Л.

Аналіз результатів дослідження показав, що цінності-сенси та цінності-норми в цілому не посідають перших позицій у ранжуванні. Лише 28% респондентів групи В1 та 12% – групи В2 обрали ці цінності в якості найбільш значущих у професійній діяльності. При цьому в респондентів першої групи спостерігається певна щільність у ранжуванні цінностей-сенси (з 4 по 7 позицію займають цінності «авторитет», «влада», «колектив», «мораль», «професійний обов’язок») та цінностей-норм (з 2 по 5 позиції займають «відповідальність», «честь», «справедливість», «гідність»). Достатньо значною є розбіжність у ранжуванні між цінностями-сенсами і цінностями-нормами у межах кожного рангу в респондентів другої групи. Так, цінності-сенси займають позиції 4, 8, 9,

11, 13, 16; цінності-норми – 2, 6, 14, 15, 18. Зазначене засвідчує достатньо слабку ціннісно-деонтологічну орієнтацію респондентів групи В2.

У процесі експериментальної роботи було виявлено також рівень сформованості морально-етичної відповідальності особистості. З цією метою було використано модифікований опитувальник «Діагностика рівня морально-етичної відповідальності особистості» (І. Г. Тимошук). Відповіді респондентів було розподілено за 6-ма шкалами (рефлексія на морально-етичні ситуації, інтуїція в морально-етичній сфері, екзистенційний аспект відповідальності, альтруїстичні емоції, морально-етичні цінності, шкала брехні (соціальної бажаності)), за результатами аналізу яких відповідно до зазначених у методиці ключів було визначено рівень сформованості морально-етичної відповідальності кожного з респондентів та за вибірками в цілому.

Ми виходили з того, що високий рівень сформованості відповідальності пов'язаний із самоусвідомленням належного виконання професійних обов'язків, високим рівнем саморозуміння, низьким рівнем соціальної бажаності. Результати дослідження засвідчили низькі показники такого рівня в групі В1 (14%) та відсутність респондентів з високим рівнем сформованості морально-етичної відповідальності в групі В2. Встановлено, що в переважній більшості респондентів групи В1 наявний функціональний рівень сформованості морально-етичної відповідальності – 55%, базовий рівень виявлено у 31% респондентів, респонденти з критичним рівнем у зазначеній групі відсутні.

Кількісні показники групи В2 значно відрізняються від В1: переважна більшість респондентів виявила критичний рівень сформованості морально-етичної відповідальності – 48%, базовий рівень – 36%, функціональний – 16%. Респонденти з оптимальним рівнем у зазначеній групі відсутні.

Для визначення ступеню усвідомлення здобувачами вищої освіти сутності честі і гідності, патріотизму, національної самосвідомості, переважаючих засобів здобуття професійного авторитету, позиції щодо оволодіння комплексом деонтологічних знань та вироблення необхідних практичних навичок нами було розроблено проектну методику на основі методу «незакінчених речень»

Дж. Сакса.

За результати здійсненого аналізу отриманих даних зроблено такі висновки:

– респонденти в цілому вірно розуміють сутність понять «професійний обов'язок», «честь», «гідність», «відповідальність» (82% респондентів групи В1 та 65% – групи В2), але вони виявили поверхове розуміння зв'язку між поняттями «професійний обов'язок» та «патріотизм», «професійний обов'язок» та «честь», «норма» та «відповідальність», «відповідальність» та «гідність», що свідчить про розмитий деонтологічний світогляд більшості респондентів, нерозуміння поняття «норма» в управлінській діяльності;

– переважаючими засобами здобуття авторитету респонденти назвали власний позитивний приклад, добросовісне виконання професійного обов'язку, використання знань теорії управління, наявність високих моральних якостей (такі засоби визнали найбільш ефективними 90% респондентів групи В1 та 72% – групи В2), але 52% респондентів групи В1 визнали наявність у себе недоліків, що заважають належному виконанню професійного обов'язку. 86% респондентів групи В2 не готові морально до виконання професійних функцій;

– більшість здобувачів вищої освіти (58% групи В1 та 75% В2 констатували брак у себе необхідних знань чи вмінь (у тому числі деонтологічних) для здобуття авторитету та належного виконання професійного обов'язку.

З метою визначення рівня сформованості когнітивного компоненту деонтологічної компетентності, її реалізації ми визначили такі критерії: ступінь оволодіння деонтологічно значущими знаннями, що презентуються в межах навчальної дисципліни «Управлінська деонтологія»; ступінь оволодіння деонтологічно значущими знаннями, що презентуються в межах окремих змістових модулів навчальних дисциплін загальної і професійної підготовки; розуміння сутності і змісту професійної відповідальності менеджера освіти.

Для виконання програми дослідження було використано тестові завдання з навчальної дисципліни «Управлінська деонтологія», субтести вхідного контролю з навчальних дисциплін «Регіональні проблеми управління освітою», «Самоменеджмент керівника», «Інноваційна діяльність керівника закладу

освіти», «Педагогічна майстерність керівника закладу освіти», «Управління початковою освітою». Зазначені тестові завдання вміщено в додатку К 1.

Аналіз отриманих експериментальних даних свідчить про базовий рівень сформованості когнітивного компонента деонтологічної компетентності респондентів групи В1 ($P_2=0,50$), що свідчить про наявність у них фрагментарних деонтологічних знань, та критичний – групи В2 ($P_2=0,36$), що свідчить про гранично низьку обізнаність здобувачів вищої освіти в питаннях деонтології.

Узагальнені результати вимірювання вхідного рівня сформованості когнітивного компонента деонтологічної компетентності представлено в таблиці 6.8.

Таблиця 6.8

Узагальнені результати вимірювання вхідного рівня когнітивного компонента деонтологічної компетентності менеджерів освіти

Когнітивний компонент деонтологічної компетентності		Рівень сформованості когнітивного компонента							
		2013		2014		2015		2016	
		B1	B1	B1	B2	B1	B2		
P_2		0,50	0,48	0,50	0,36	0,51	0,36		
F_1	Ступінь оволодіння деонтологічно значущими знаннями в межах навчальної дисципліни «Управлінська деонтологія»	0,47	0,46	0,44	0,32	0,48	0,31		
F_2	Ступінь оволодіння деонтологічно значущими знаннями в межах окремих змістових модулів навчальних дисциплін загальної і професійної підготовки.	0,45	0,43	0,46	0,29	0,47	0,31		
F_3	Розуміння й усвідомлення сутності і змісту професійної відповідальності менеджера освіти.	0,59	0,56	0,59	0,46	0,59	0,47		

Як видно з таблиці, респонденти групи В1 продемонстрували більш глибокі, ніж респонденти групи В2, знання з питань, що стосувалися сфери відповідальності керівника закладу освіти відповідно до чинної нормативно-правової бази. Вони краще обізнані в питаннях професійної поведінки керівника (зокрема в контексті забезпечення інноваційної діяльності педагогічного колективу, в межах вирішення проблеми професійної взаємодії в умовах полікультурного простору закладу освіти), дали розгорнуті й змістовні відповіді на запитання про зміст професійного обов'язку керівника.

Обидві групи продемонстрували в цілому правильне розуміння сутності

деонтологічних категорій «честь», «гідність», «відповідальність», «авторитет». Складними для обох груп виявилися питання, що стосувалися сутності управлінської деонтології, її предмету та зв'язку деонтології з етикою, поняття норми в управлінській діяльності.

Переважає більшість респондентів групи В1 виявила базовий рівень деонтологічних знань – 57%, 32% склали респонденти з функціональним та 11% – з оптимальним рівнем. У межах групи В2 респонденти розподілилися наступним чином: критичний рівень – 46%, базовий – 44%, функціональний – 10% .

Результати вимірювання рівнів сформованості когнітивного компоненту деонтологічної компетентності відображено у додатку М (рис. М.2).

У процесі експериментальної роботи було виявлено також рівень сформованості діяльнісного компоненту деонтологічної компетентності менеджерів освіти. З цією метою було використано методику С. В. Соловйова «Управлінські задачі» [46, с. 34–35] (модифіковану), методику «Шкала самофективності» Р. Шварцера та М. Єрусалема [40, с. 106], методику дослідження рівня суб'єктивного контролю» Дж. Роттера [24, с. 92–96] (додаток К 2). Узагальнені результати вимірювання вхідного рівня діяльнісного компоненту деонтологічної компетентності менеджерів освіти представлено в таблиці 6.9.

Таблиця 6.9

**Узагальнені результати вимірювання вхідного рівня діяльнісного
компоненту деонтологічної компетентності менеджерів освіти**

Діяльнісний компонент деонтологічної компетентності		Рівень сформованості діяльнісного компоненту					
		2013	2014	2015		2016	
		В1	В1	В1	В2	В1	В2
Р ₃		0,57	0,54	0,56	0,35	0,54	0,35
F ₁	Сформованість деонтологічно значущих умінь та навичок.	0,47	0,46	0,44	0,32	0,42	0,31
F ₂	Ступінь сформованості самофективності як здатності управляти своїм розвитком і діяльністю, уміння створювати власні способи побудови нормативної поведінки	0,55	0,51	0,56	0,36	0,54	0,36
F ₃	Ступінь сформованості локусу суб'єктивного контролю як показника загальної інтернальності.	0,69	0,66	0,68	0,36	0,67	0,37

Наші розвідки свідчать, що в більшості респондентів (58,5%) групи В1

наявний базовий рівень сформованості діяльнісного компоненту деонтологічної компетентності, 25% склали респонденти з функціональним, 13% – з оптимальним рівнем; було виявлено і незначний відсоток респондентів з критичним рівнем – 3,5%. У межах групи В2 респонденти розподілилися наступним чином: критичний рівень – 54%, базовий рівень – 36%, функціональний – 10%.

Пропорції розподілу за рівнями сформованості діяльнісного компоненту деонтологічної компетентності здобувачів магістерського ступеню за результатами вхідних замірів за 2013–2016 рр. (у %) відображено у додатку М (рис. М.3).

У процесі аналізу результатів дослідження було виявлено суттєвий дисбаланс між рівнем сформованості деонтологічно значущих умінь і навичок та рівнем самоефективності менеджерів освіти, що розуміється як продуктивний процес інтеграції когнітивних, соціальних та поведінкових компонентів задля здійснення оптимальної стратегії в різноманітних ситуаціях управлінської взаємодії.

Рівень сформованості самоефективності відображає наявність у менеджера освіти вміння створювати власні варіанти поведінки, що відповідає специфічній управлінській ситуації [24, с. 305–306].

Результати дослідження засвідчують наявність високої та помірної самоефективності в більшості респондентів групи В1 (відповідно 48% та 52%), що свідчить про наявність очікування успіху, впевненості у правильності власних дій, самостійності у виборі стратегії професійної поведінки. Однак респонденти цієї групи не продемонстрували високого ступеню сформованості деонтологічно значущих умінь та навичок у межах розв'язання деонтологічно актуальних задач професійної діяльності. У цій групі лише 13 % респондентів виявили оптимальний рівень сформованості таких умінь та навичок, функціональний – 25%, базовий – 58,5%, 3,5% – критичний рівень.

У групі В2 такий дисбаланс відсутній, однак більшість респондентів цієї групи виявили базовий (36%) та критичний (54%) рівень сформованості

деонтологічно значущих умінь та навичок, що свідчить про наявність невпевненості у правильності своїх дій, визнанні власної нездатності або часткової здатності справлятися зі складними управлінськими ситуаціями, постійної самокритики з приводу власної некомпетентності. Лише 10 % респондентів мають функціональний рівень сформованості деонтологічно значущих умінь та навичок.

Узагальнені результати вимірювання вхідного рівня сформованості деонтологічної компетентності здобувачів магістерського ступеню представлено в таблиці 6.10.

Таблиця 6.10

Узагальнені результати вимірювання вхідного рівня сформованості деонтологічної компетентності менеджерів освіти

Деонтологічна компетентність менеджера освіти як інтегральна єдність компонентів		Рівень сформованості деонтологічної компетентності					
		2013	2014	2015		2016	
		B1	B1	B1	B2	B1	B2
P ₁	Мотиваційно-ціннісний компонент	0,58	0,54	0,57	0,35	0,57	0,35
P ₂	Когнітивний компонент	0,50	0,48	0,50	0,36	0,51	0,36
P ₃	Діяльнісний компонент	0,57	0,54	0,56	0,35	0,54	0,35
P _{заг}	Деонтологічна компетентність	0,55	0,52	0,54	0,35	0,54	0,35

Таким чином, результати вимірювання вхідного рівня сформованості деонтологічної компетентності менеджерів освіти засвідчили, що у групі B1 13% респондентів мають оптимальний рівень, 37% – функціональний, 49% – базовий, 1% – критичний рівень. У групі B2 здобувачів вищої освіти з оптимальним рівнем сформованості деонтологічної компетентності не виявлено, 12% мають функціональний рівень, 39% – базовий рівень, 49% – критичний рівень.

Узагальнені результати вимірювання рівнів сформованості деонтологічної компетентності менеджерів освіти в університетах за результатами вхідних замірів за 2013–2016 рр. (у %) представлено у додатку М (рис. М.4).

Метою *формульовального етапу* дослідно-експериментальної роботи було упровадження системи деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах. Формування деонтологічної компетентності менеджерів освіти

здійснювалося за етапами, що склали процесуальний блок системи деонтологічної підготовки менеджерів освіти та відбувалася в організаційно-методичних умовах, детально описаних у п. 5.1, що передбачали:

1. Організаційно-методичний супровід освітнього процесу за зазначеною вище спеціальністю реалізується через дотримання комплексу умов, а саме:

1. 1. Розробку освітньо-професійної програми «Управління закладом освіти» для другого рівня вищої освіти з метою забезпечення легітимізації деонтологічної складової професійної підготовки менеджерів освіти в університетах;

1.2. Використання форм навчання, що забезпечують деонтологічну підготовку: лекції (проблемна, інтерактивна, мультимедійна, лекція з запланованими помилками, лекція-конференція), семінари (семінар-дискусія, форум, дебати, симпозіум, семінар-«круглий стіл», міжпредметі семінари, семінарсько-практичні заняття).

1.3. Упровадження комплексу різнорівневих завдань деонтологічної насиченості (самостійна робота за зразком, конструктивно-варіативні, евристичні, дослідницькі завдання) у межах аудиторної та позааудиторної роботи) з метою забезпечення формування деонтологічно актуальних умінь та навичок.

1.4. Розроблення й упровадження тематики різнорівневих індивідуальних навчально-дослідних завдань з деонтологічною насиченістю (підготовка тез та їх мультимедійна презентація, підготовка наукової статті з актуальних питань управлінської деонтології для публікації у збірнику наукових праць викладачів та здобувачів вищої освіти, фахових виданнях, розробка та презентація деонтологічного кодексу керівника закладу освіти, організація та проведення «круглого столу» з актуальних питань управління закладом освіти).

2. Створення деонтологічно насиченого освітнього середовища.

2.1. Матеріально-технічне та інформаційне забезпечення освітнього процесу, передбаченого чинними ліцензійними умовами.

2.2. Професійна діяльність педагогів високої кваліфікації, які забезпечують

надання якісних освітніх послуг; освітній процес за освітньою програмою «Управління навчальним закладом» забезпечує професорсько-викладацький склад не лише випускових кафедр, а й кафедр практичної психології, права та публічного адміністрування, менеджменту, культурології та інформаційної діяльності, математичних методів та системного аналізу.

2.3. Гнучка побудова освітнього процесу відповідно до запитів здобувачів магістерського ступеню (аудиторні заняття за денною формою навчання відбуваються тричі на тиждень (у вівторок та п'ятницю в другу половину дня, в суботу – в першу половину дня), що максимально враховує зайнятість здобувачів вищої освіти, які є педагогами та керівниками закладів освіти.

2.4. Залучення до освітнього процесу в якості експертів та рецензентів партнерів освітньої програми, якими є керівники закладів дошкільної, загальної середньої та позашкільної освіти.

2.5. Постійна турбота про педагогів щодо підтримання деонтологічної репутації своєї та закладу освіти в цілому.

3. Забезпечення міжпредметної інтеграції через введення деонтологічної тематики в навчальні дисципліни («Трудове та контрактне право», «Іміджелогія», «Піар-технології та реклама в галузі освіти», «Соціологія управління», «Інформаційне забезпечення в галузі освіти», «Психологія управління», «Психологія конфлікту», «Маркетинг освітніх послуг» тощо), що обумовлює засвоєння здобувачами вищої освіти їх змісту через поняття морального обов'язку, громадянської та професійної відповідальності менеджерів освіти.

Відповідно до логіки здійснення експерименту на *контрольному етапі* було визначено показники рівнів сформованості деонтологічної компетентності в менеджерів освіти. Вимірювання здійснювалося за допомогою тих самих діагностичних методик і згідно з тими ж факторами і критеріями, що й на констатувальному етапі експерименту. Узагальнення отриманих експериментальних даних було здійснене за допомогою факторно-критеріальних моделей оцінки рівня сформованості мотиваційно-ціннісного, когнітивного,

діяльнісного компонентів деонтологічної компетентності.

На основі аналізу результатів формувального експерименту було виявлено, що показники рівня сформованості деонтологічної компетентності здобувачів вищої освіти зазнали суттєвих позитивних змін. Якщо при вхідному діагностуванні загальний рівень сформованості деонтологічної компетентності становив у групі В1 0,54 ($P_{1зар.}=0,54$), а в групі В2 0,35 ($P_{1зар.}=0,35$), то за результатами вихідних замірів його рівень підвищився на + 0,39 ($P_{1зар.}=0,93$) у групі В1 та на + 0,45 ($P_{1зар.}=0,80$) у групі В2.

За результатами здійсненого порівняльного аналізу динаміки сформованості окремих компонентів деонтологічної компетентності здобувачів вищої освіти за результатами упровадження системи деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах зроблено такі висновки:

а). Найбільш розвиненим виявився когнітивний компонент, що відображає наявність у менеджерів освіти системи знань про сутність управлінської деонтології, її категоріального апарату, принципи, специфіку формування норм управлінської поведінки, зміст нормативно-правових та інших документів деонтологічного характеру, що регламентують поведінку керівника закладу освіти, її особливості в різних ситуаціях управлінської взаємодії тощо.

На час закінчення навчання, тобто після реалізації системи деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах, було виявлено найбільшу позитивну динаміку рівня сформованості саме такого компоненту ($P_{1зар.} + 0,46$ за вибіркою В1 та $P_{1зар.} + 0,50$ – за вибіркою В2). Аналіз отриманих експериментальних даних свідчить про оптимальний рівень сформованості когнітивної складової деонтологічної компетентності респондентів групи В1 ($P_2=0,95$) та функціональний – групи В2 ($P_2=0,86$). Зазначений факт доводить доцільність запропонованого деонтологічно насиченого навчального контенту.

Узагальнені результати вимірювання вихідного рівня сформованості когнітивного компоненту деонтологічної компетентності менеджерів освіти в університетах представлено в таблиці 6.11.

Таблиця 6.11

**Узагальнені результати вимірювання вихідного рівня сформованості
когнітивного компоненту деонтологічної компетентності менеджерів освіти**

Когнітивний компонент деонтологічної компетентності		Рівень сформованості когнітивного компоненту					
		2015	2016	2017		2018	
		B1	B1	B1	B2	B1	B2
P ₂		0,96 (+0,46)	0,92 (+0,44)	0,95 (+0,45)	0,87 (+0,51)	0,98 (+0,47)	0,85 (+0,49)
F ₁	Ступінь оволодіння деонтологічно значущими знаннями в межах навчальної дисципліни «Управлінська деонтологія»	0,93 (+0,46)	0,90 (+0,44)	0,92 (+0,48)	0,82 (+0,50)	0,96 (+0,48)	0,83 (+0,52)
F ₂	Ступінь оволодіння деонтологічно значущими знаннями у межах окремих змістових модулів навчальних дисциплін загальної і професійної підготовки.	0,97 (+0,52)	0,92 (+0,49)	0,94 (+0,48)	0,83 (+0,54)	0,99 (+0,52)	0,79 (+0,48)
F ₃	Розуміння сутності й змісту професійної відповідальності менеджера освіти.	0,98 (+0,39)	0,94 (+0,38)	0,98 (+0,39)	0,96 (+0,50)	0,99 (+0,40)	0,94 (+0,47)

Результати вимірювання рівнів сформованості когнітивного компоненту деонтологічної компетентності за результатами вихідних замірів показано на рис. Н.1 додатку Н.

б). Було виявлено позитивну динаміку рівня сформованості діяльнісного компоненту деонтологічної компетентності, що відображає наявність у менеджерів освіти системи прийомів, умінь та навичок, що забезпечують нормативну професійну поведінку. За вибіркою B1 така динаміка становила + 0,35 ($P_{\text{заг.}}=0,90$), за вибіркою B2 + 0,40 ($P_{\text{заг.}}=0,75$).

Окрім того, у процесі аналізу результатів дослідження було виявлено відсутність у групі B1 дисбалансу між рівнем сформованості деонтологічно значущих умінь і навичок та рівнем самоефективності здобувачів вищої освіти, що мав місце на початку експерименту.

Узагальнені результати вимірювання вихідного рівня сформованості діяльнісного компоненту деонтологічної компетентності представлено в таблиці 6.12.

Узагальнені результати вимірювання вихідного рівня сформованості діяльнісного компоненту деонтологічної компетентності

Діяльнісний компонент деонтологічної компетентності		Рівень сформованості діяльнісного компоненту					
		2015	2016	2017		2018	
		B1	B1	B1	B2	B1	B2
P ₃		0,97 (+0,40)	0,83 (+0,29)	0,91 (+0,35)	0,73 (+0,39)	0,90 (+0,36)	0,76 (+0,41)
F ₁	Сформованість деонтологічно значущих умінь і навичок.	0,99 (+0,52)	0,77 (+0,31)	0,82 (+0,38)	0,72 (+0,40)	0,82 (+0,40)	0,69 (+0,38)
F ₂	Володіння технологією деонтологічно виправданої управлінської поведінки.	0,93 (+0,38)	0,83 (+0,32)	0,91 (+0,35)	0,76 (+0,40)	0,94 (+0,40)	0,82 (+0,46)
F ₃	Володіння методиками здійснення рефлексивного аналізу власної діяльності	1 (+0,31)	0,89 (+0,23)	1 (+0,32)	0,72 (+0,36)	0,94 (+0,27)	0,77 (+0,40)

Загальну тенденцію щодо рівня сформованості діяльнісного компоненту деонтологічної компетентності за результатами вхідного й вихідного замірів представлено у вигляді діаграми (рис. 6.2).

У більшості респондентів (52%) групи B1 наявний оптимальний рівень сформованості діяльнісного компоненту деонтологічної компетентності, 46 % склали респонденти з функціональним рівнем; було виявлено і незначний відсоток респондентів з базовим рівнем – 2%. У межах групи B2 респонденти розподілилися наступним чином: базовий рівень – 46%, функціональний – 34%, оптимальний – 20%.

У більшості респондентів (52%) групи B1 наявний оптимальний рівень сформованості діяльнісного компоненту деонтологічної компетентності, 46 % склали респонденти з функціональним рівнем; було виявлено і незначний відсоток респондентів з базовим рівнем – 2%. У межах групи B2 респонденти розподілилися наступним чином: базовий рівень – 46%, функціональний – 34%, оптимальний – 20%.

Пропорції розподілу за рівнями сформованості діяльнісного компоненту деонтологічної компетентності за результатами вихідних замірів за 2015–2018 рр. (у %) відображено в додатку Н (рис. Н.2).

Динаміка зрушень у показниках рівнів сформованості діяльнісного

компоненту деонтологічної компетентності здобувачів вищої освіти підтверджує загальну гіпотезу педагогічного експерименту і доводить дієвість системи деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах.

в). Результати вимірювання рівня сформованості мотиваційно-ціннісного компоненту деонтологічної компетентності менеджерів освіти надають можливість зробити висновок, що показники цього компоненту зазнали суттєвих позитивних змін: якщо при вхідному діагностуванні здобувачів вищої освіти рівень мотиваційно-ціннісного компоненту деонтологічної компетентності складав 0,57 – у групі В1 ($P_{1зар.}=0,57$) та 0,35 – у групі В2 ($P_{1зар.}=0,35$), то за результатами вихідних замірів його рівень підвищився на 0,36 ($P_{2зар.}=0,93$) у групі В1 (оптимальний рівень сформованості мотиваційно-ціннісного компоненту деонтологічної компетентності) та на 0,44 ($P_{1зар.}=0,79$) – у групі В2 (функціональний рівень).

Узагальнені результати вимірювання вихідного рівня сформованості мотиваційно-ціннісного компоненту деонтологічної компетентності відображено в таблиці 6.13.

Таблиця 6.13

Узагальнені результати вимірювання вихідного рівня сформованості мотиваційно-ціннісного компоненту деонтологічної компетентності

Мотиваційно-ціннісний компонент деонтологічної компетентності		Рівень сформованості мотиваційно-ціннісного компоненту					
		2015	2016	2017		2018	
		B1	B1	B1	B2	B1	B2
P_1		0,93 (+0,35)	0,89 (+0,35)	0,94 (+0,37)	0,83 (+0,48)	0,94 (+0,37)	0,74 (+0,39)
F_1	Професійна спрямованість на здійснення нормативної поведінки.	0,94 (+0,42)	0,87 (+0,37)	0,96 (+0,45)	0,71 (+0,39)	0,88 (+0,34)	0,73 (+0,42)
F_2	Сформованість цінностей-сенсиб і цінностей-норм, що обумовлюють належне виконання професійного обов'язку.	0,99 (+0,41)	0,90 (+0,28)	0,95 (+0,39)	0,86 (+0,52)	0,94 (+0,37)	0,74 (+0,42)
F_3	Сформованість морально-етичної відповідальності.	1 (+0,33)	0,91 (+0,39)	0,98 (+0,33)	0,83 (+0,47)	0,99 (+0,35)	0,77 (+0,40)
F_4	Сформованість громадянської позиції як внутрішнього переконання діяти у відповідності до суспільних очікувань.	0,87 (+0,35)	0,81 (+0,31)	0,90 (+0,37)	0,88 (+0,50)	0,98 (+0,44)	0,77 (+0,38)

Продовження табл. 6.13

F ₅	Переважаючі засоби здобуття професійного авторитету.	0,91 (+0,32)	0,82 (+0,28)	0,92 (+0,34)	0,79 (+0,43)	0,96 (+0,40)	0,72 (+0,37)
F ₆	Позитивна внутрішня мотивація щодо оволодіння комплексом деонтологічних знань та вироблення необхідних практичних навичок нормативної поведінки.	0,88 (+0,30)	0,91 (+0,37)	0,92 (+0,35)	0,90 (+0,55)	0,89 (+0,32)	0,72 (+0,36)

Пропорції розподілу за рівнями сформованості мотиваційно-ціннісного компоненту деонтологічної компетентності за результатами вихідних замірів за 2015–2018 рр. (у %) представлено в додатку Н (рис. Н 3).

Результати вихідного вимірювання рівня сформованості мотиваційно-ціннісного компоненту деонтологічної компетентності виявив суттєві зміни в типі спрямованості здобувачів вищої освіти, що полягають в орієнтації їх більшості на справу, тобто відображають спрямованість на нормативну управлінську поведінку. Дослідження виявило незначну відмінність у відповідях респондентів групи В1 та В2: спрямованість на справу виявили 94% респондентів групи В1 та 90% групи В2.

Суттєво наблизилися показники сформованості деонтологічних цінностей, що за результатами вихідного контролю посідають перші позиції у групах В1 та В2. 78% респондентів групи В1 та 62% – групи В2 обрали ці цінності в кисті найбільш значущих у професійній діяльності. При цьому у респондентів обох груп спостерігається певна щільність у ранжуванні зазначених цінностей.

Суттєво виріс рівень сформованості морально-етичної відповідальності особистості. Результати дослідження засвідчили високі показники такого рівня у в обох групах: у групі В1 – 84%, у групі В2 – 79%.

Динаміка зрушень у показниках рівнів сформованості мотиваційно-ціннісного компоненту деонтологічної компетентності здобувачів вищої освіти підтверджує загальну гіпотезу педагогічного експерименту і доводить дієвість авторської системи деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах.

г).Результати вихідного вимірювання мотиваційно-ціннісного, когнітивного,

діяльнісного компонентів деонтологічної компетентності здобувачів магістерського рівня виявили тенденцію до «розмивання» розбіжності в показниках їх сформованості в групі В1 та групі В2. Якщо на початку експерименту, тобто до введення експериментальних факторів, відмінності в показниках сформованості цих компонентів становили: 0,25 (мотиваційно-ціннісний компонент), 0,14 (когнітивний компонент), 0,19 (діяльнісний компонент); то за результатами вихідного вимірювання така різниця склала 0,14 (мотиваційно-ціннісний компонент), 0,09 (когнітивний компонент); 0,15 (діяльнісний компонент).

Зазначений факт може бути пояснений тією обставиною, що в керівників закладів освіти і педагогів з досвідом професійної діяльності (група В1) мають місце певні стереотипи, що склалися упродовж набуття ними цього досвіду та утворили певні гальмівні механізми у формуванні деонтологічної компетентності. У групі В2 такі стереотипи відсутні, що створює підстави для більш ефективної деонтологічної підготовки здобувачів вищої освіти без досвіду управлінської діяльності, незважаючи на їх низькі показники вхідного контролю.

Таким чином, за результатами реалізації системи деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах при вихідному вимірюванні деонтологічної компетентності як інтегративної єдності її мотиваційно-ціннісного, когнітивного і діяльнісного компонентів ми отримали значне підвищення рівня її сформованості (табл. 6.14).

Таблиця 6.14

Узагальнені результати вимірювання вхідного і вихідного рівнів сформованості деонтологічної компетентності менеджерів освіти

Деонтологічна компетентність менеджера освіти		Рівень сформованості деонтологічної компетентності							
		2013/2015		2014/2016		2015/2017		2016/2018	
		B1	B1	B1	B2	B1	B2		
P ₁	Мотиваційно-ціннісний компонент	0,58/0,93 (+0,35)	0,54/0,89 (+0,35)	0,57/0,94 (+0,37)	0,35/0,83 (+0,48)	0,57/0,94 (+0,37)	0,35/0,74 (+0,39)		
P ₂	Когнітивний компонент	0,50/0,96 (+0,46)	0,48/0,92 (+0,44)	0,50/0,95 (+0,45)	0,36/0,87 (+0,51)	0,51/0,98 (+0,47)	0,36/0,85 (+0,49)		

Продовження табл. 6.14

P_3	Діяльнісний компонент	0,57/0,97 (+0,40)	0,54/0,83 (+0,29)	0,56/0,91 (+0,35)	0,35/0,73 (+0,39)	0,54/0,90 (+0,36)	0,35/0,76 (+0,41)
$P_{\text{заг}}$	Дентологічна компетентність	0,55/0,95 (+0,40)	0,52/0,88 (+0,36)	0,54/0,93 (+0,39)	0,35/0,81 (+0,46)	0,54/0,94 (+0,40)	0,35/0,78 (+0,33)

Для порівняння результатів, отриманих на констатувальному та контрольному етапах експерименту та визначення статистичної значущості змін у рівнях сформованості деонтологічної компетентності менеджерів освіти в університетах було використано критерій χ^2 (хі-квадрат), який є найбільш загальним критерієм для порівняння розподілу об'єктів за станом будь-якої властивості. Його застосування в нашому дослідженні обумовлено наявністю лінійного зв'язку між результатами констатувального і формувального експериментів та розподілу вибіркового даних за нормальним законом, шкала вимірювань може бути самою простою – номінативною дихотомічною шкалою [4, с. 85].

У процесі використання критерію Пірсона було дотримано усіх вимог щодо його застосування, а саме:

- об'єм вибірки є достатньо великим та складає 452 особи групи В1 та 125 осіб групи В2 ($N \geq 30$);
- теоретична частота для кожної клітинки таблиці не була меншою за 5;
- обрані розряди вичерпують усі розподіли, тобто охоплюють увесь діапазон варіативності ознак;
- групування на розряди є однаковим для розподілів, що співставляються;
- внесено поправку на неперервність у співставленні розподілів ознак, що набувають двох значень;
- розряди не є перехресними [34, с. 54].

Коефіцієнт кореляції Пірсона розраховується за формулою:

$$r = \frac{n \sum_{i=1}^k \sum_{j=1}^m x_i y_j n_{ij} - \left(\sum_{i=1}^k x_i n_i \right) \left(\sum_{j=1}^m y_j n_j \right)}{\sqrt{n \sum_{i=1}^k x_i^2 n_i - \left(\sum_{i=1}^k x_i n_i \right)^2} \sqrt{n \sum_{j=1}^m y_j^2 n_j - \left(\sum_{j=1}^m y_j n_j \right)^2}} \quad (6.8),$$

x – вибіркоче середнє величини X (властивість об’єкту за певною ознакою до введення експериментального фактору);

y – вибіркоче середнє величини Y (властивість об’єкту за певною ознакою після введення експериментального фактору);

x_y – вибіркоче середнє величини XU ;

S_x – вибіркоче середнє квадратичне відхилення величини X ;

S_y – вибіркоче середнє квадратичне відхилення величини Y .

Дані таблиці 6.16 є вибіркою значень X та відповідних значень Y у групі В1. Оскільки кількість даних є значною, то їх було згруповано.

Вибірку значень X і відповідних значень Y у групі В1 представлено в таблиці 6.15.

Таблиця 6.15

Вибірка значень X і відповідних значень Y у групі В1

Ознака	x	y	$x_i n_i$	$y_j n_j$	x_i^2	$x_i^2 n_i$	y_j^2	$y_j^2 n_j$
P₁	Рівень сформованості мотиваційно-ціннісного компоненту							
F ₁	0,518	0,848	66	237	0,268	34	0,719	221
F ₂	0,563	0,905	158	233	0,317	89	0,819	211
F ₃	0,645	0,916	160	245	0,416	104	0,839	224
F ₄	0,523	0,872	194	256	0,274	102	0,760	223
F ₅	0,568	0,853	165	259	0,323	94	0,728	221
F ₆	0,565	0,873	136	181	0,319	77	0,762	245
P₂	Рівень сформованості когнітивного компоненту							
F ₁	0,463	0,893	94	328	0,214	44	0,797	293
F ₂	0,453	0,906	117	295	0,205	53	0,820	167
F ₃	0,583	0,965	164	306	0,340	95	0,931	295
P₃	Рівень сформованості діяльнісного компоненту							
F ₁	0,448	0,806	103	197	0,201	46	0,650	159
F ₂	0,540	0,866	139	192	0,291	75	0,750	167
F ₃	0,675	0,890	199	206	0,456	134	0,712	165
	Сума							
			1695	2935		947		2591

Окремо розрахуємо $\sum_{i=1}^k \sum_{j=1}^m x_i y_j n_{ij}$ та, використовуючи формулу 6.8, знаходимо коефіцієнт кореляції, який приймає значення на проміжку $[-1;1]$ [4, с. 89] і дорівнює 0,917. За цим значенням можна зробити висновок, що між X і Y існує сильний додатній зв’язок. Згідно з правилом прийняття рішення, отриманий результат дає достатні підстави для відхилення нульової гіпотези, тобто деонтологічна підготовка, що мала цілеспрямований та планомірний

характер і здійснювалася в межах розробленої автором системи, сприяла формуванню деонтологічної компетентності здобувачів магістерського ступеню, що виявилася в їхній здатності до здійснення нормативної поведінки в професійній діяльності.

Аналогічно ми здійснили обчислення для групи В2.

Таблиця 6.16

Вибірка значень X і відповідних значень Y у групі В2

Ознака	x	y	$x_i n_i$	$y_j n_j$	x_i^2	$x_i^2 n_i$	y_j^2	$y_j^2 n_j$
P₁	Рівень сформованості мотиваційно-ціннісного компоненту							
F ₁	0,325	0,720	16	59	0,106	5	0,518	30
F ₂	0,330	0,800	28	71	0,109	9	0,640	57
F ₃	0,365	0,801	22	65	0,133	8	0,642	52
F ₄	0,385	0,825	23	58	0,148	9	0,681	48
F ₅	0,355	0,755	20	49	0,126	7	0,570	37
F ₆	0,356	0,810	9	58	0,128	8	0,656	47
P₂	Рівень сформованості когнітивного компоненту							
F ₁	0,315	0,825	20	54	0,099	6	0,680	45
F ₂	0,301	0,811	17	47	0,091	5	0,858	49
F ₃	0,465	0,950	24	53	0,216	11	0,903	52
P₃	Рівень сформованості діяльнісного компоненту							
F ₁	0,316	0,721	21	35	0,100	6	0,519	25
F ₂	0,361	0,781	26	49	0,131	9	0,609	38
F ₃	0,366	0,755	23	44	0,134	8	0,570	33
	Сума							
			249	642		91		513

Окремо розрахуємо $\sum_{i=1}^k \sum_{j=1}^m x_i y_j n_{ij}$ та, використовуючи формулу 6.8, знаходимо коефіцієнт кореляції, який дорівнює 0,924, що також підтверджує наявність сильного додатнього зв'язку між X і Y та дає підстави для відхилення нульової гіпотези.

Порівнюючи розрахункове і критичне значення статистичного критерію з урахуванням правобічної критичної області, приймається гіпотеза H_1 : з ймовірністю 0,99 можна стверджувати, що тенденція збільшення рівня сформованості деонтологічної компетентності в експериментальних групах спостерігається і не є випадковою. Таким чином, у процесі експерименту було підтверджено гіпотезу дослідження.

6.3. Прогностичні напрями деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах

Верифікація розробленої нами концепції деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах здійснювалася в процесі упровадження відповідної системи та аналізу отриманих результатів, що уможливили висновки щодо її ефективності. Зазначене обумовлює необхідність обґрунтування прогностичних напрямів деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах.

Розкриваючи їх, ми спиралися на принципи загального і спеціального призначення, що використовуються для обґрунтування прогнозів розвитку педагогічних об'єктів, виділених Л. А. Онищук [34, с. 16]:

1. Принцип об'єктивності, який у межах нашого дослідження спрямований на подолання суперечностей між:

– суспільною потребою підвищення ефективності управлінської діяльності, соціально детермінованими вимогами до менеджерів освіти, здатних реалізувати концепцію Нової української школи, ефективно діяти в мінливих умовах функціонування закладу освіти та відсутністю концепції, нерозробленістю системи деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах;

– посиленням вимог до професійної поведінки менеджерів освіти, здатних до деонтологічного саморозвитку і професійного поступу та нерозробленістю змісту деонтологічної підготовки, що ускладнює формування їх ціннісних орієнтирів та стійкої моральної-правової позиції в управлінській діяльності;

– необхідністю формування деонтологічної компетентності в менеджерів освіти як однієї із складових професіоналізму та невизначеністю структури деонтологічної компетентності, відсутністю системи їх деонтологічної підготовки на другому рівні вищої освіти;

– зростаючими потребами в оволодінні менеджерами освіти деонтологічними знаннями й уміннями діяти професійно та відповідно до

етичних і правових норм і стандартів професійної поведінки та нерозробленістю методики формування досвіду такої поведінки на другому рівні вищої освіти в університетах.

2. Принцип пізнання, пов'язаний з вирішенням проблеми перевірки верифікації запропонованої системи деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах, що в межах нашого дослідження передбачає не тільки формулювання висновків про достовірність отриманих у ході дослідження результатів, а і доведення на їх основі доцільності, надійності і практичної придатності пропонованих прогностичних напрямів деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах.

3. Принцип детермінізму, що фіксує наявність об'єктивних зв'язків між рівнем деонтологічної підготовки керівників закладів освіти та ефективністю управління цими закладами, між введеними у процесі дослідження експериментальними факторами та результатами експерименту.

4. Принцип історизму, що в межах нашого дослідження реалізується через вивчення управлінської деонтології у генетичному аспекті, розкриття єдності і зв'язку різних етапів її розвитку, відображення соціально-історичних чинників цього розвитку.

5. Принцип єдності теорії і практики, що передбачає визначення методологічного орієнтиру прогностичної діяльності у вигляді системного підходу до деонтологічної підготовки освітньою програмою «Управління закладом освіти».

З огляду на зазначене, вважаємо за потрібне розкрити прогностичні напрями деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах у контексті вирішення наступних проблем.

Проблема 1: відсутність етико-деонтологічних вимог до керівників закладів освіти (менеджерів освіти), сформульованих на рівні державного стандарту, що призводить до «розмитості» його професійного профілю та обумовлює нівелювання деонтологічних вимог до його особистості у межах процедури обрання за конкурсом на керівну посаду, отже, позиціонує сам

процес деонтологічної підготовки менеджерів освіти як другорядний чи непотрібний.

Результати здійсненого нами дослідження переконливо доводять, що розробка такого професійного стандарту є назрілою потребою сьогодення з кількох причин:

– Кваліфікаційні характеристики посад педагогічних та науково-педагогічних працівників навчальних закладів та установ освіти [37] не містять у собі деонтологічних вимог до керівників закладів освіти, отже, не відображають повною мірою змісту відповідності особи керівника вимогам, сформульованим у державній нормативній базі з питань управління освітою;

– на сьогодні в Україні відсутній Стандарт вищої освіти другого (магістерського) рівня за спеціальністю 073 Менеджмент. Аналіз проекту такого документу, що його розміщено на офіційному сайті Міністерства освіти і науки України, показав, що в його змісті фактично не відображено специфіки професійної підготовки менеджера освіти, а деонтологічний компонент професійної підготовки здобувача вищої освіти сформульовано у межах загальних компетентностей як «здатність діяти на основі етичних міркувань, соціально відповідально і свідомо» [37];

– відповідність складових освітнього та професійного стандартів стосується: методологічних підходів до визначення компетентнісного підходу на основі НРК; визнання освітнього і професійного стандартів як освітньо-професійної «конституції», що є основним і єдиним документом, який являє собою сукупність норм, що визначають зміст вищої освіти, зміст навчання, засоби діагностики якості вищої освіти та нормативний термін навчання [29], встановлює визначені професійною кваліфікацією вимоги до знань, умінь, навичок, досвіду, системи цінностей і особистих якостей [28]; отриманих кваліфікацій, компетентностей фахівців, випускників закладів вищої освіти вимогам одиниць професійного стандарту (основних трудових функцій), критеріїв виконання їх вимог, що виступають «вихідними» даними з професійного та «вхідними» даними до кваліфікаційного (освітньо-

кваліфікаційного) стандарту; визначення компетентностей, що характеризують вимоги до професії (професійної назви роботи, посади) [16].

З огляду на зазначене, *стратегію дій Міністерства освіти і науки України* у вирішенні зазначеної проблеми вбачаємо в розробленні Кваліфікаційної характеристики керівника Нової української школи, узгодженої з Національною рамкою кваліфікацій; прийняття Державного стандарту для другого рівня вищої освіти, спеціальності Менеджмент, враховуючи специфіку галузі – освітній менеджмент.

Стратегічним завданням закладів вищої освіти, які здійснюють підготовку менеджерів освіти, ми вбачаємо *розробленні* освітньої програми «Управління закладом освіти», що ґрунтується на компетентнісному, студентоцентрованому, орієнтованому на результат підходах, індивідуальна композиція компонентів якої, методів і технологій у сукупності забезпечать формування деонтологічної компетентності менеджера освіти як складової його професійної компетентності.

Значущим у зазначеному контексті виступає зарубіжний досвід, зокрема рекомендації Європейської Комісії [51] щодо розробки загальної схеми проектування освітніх програм для менеджерів освіти за доменним принципом (кожний домен відображає певний компонент змісту освіти). Результати зазначеного дослідження детально викладено нами в п.п. 3.1.

Відповідно до зазначених вище рекомендацій навчальні дисципліни слід умовно поділити на три групи (рис. 6.5).

1. Дисципліни, що забезпечують формування і розвиток необхідних якостей менеджера освіти, деонтологічну спрямованість його особистості (у схемі цей домен позначено як «С»).

2. Дисципліни, що забезпечують знання нормативно-правових аспектів діяльності закладу освіти, його адміністративних проблем, взаємодії з учасниками управлінського процесу, усвідомлення посадових вимог у контексті забезпечення національних освітніх стандартів, індивідуальної, спеціальної та інклюзивної освіти тощо («НПА»).

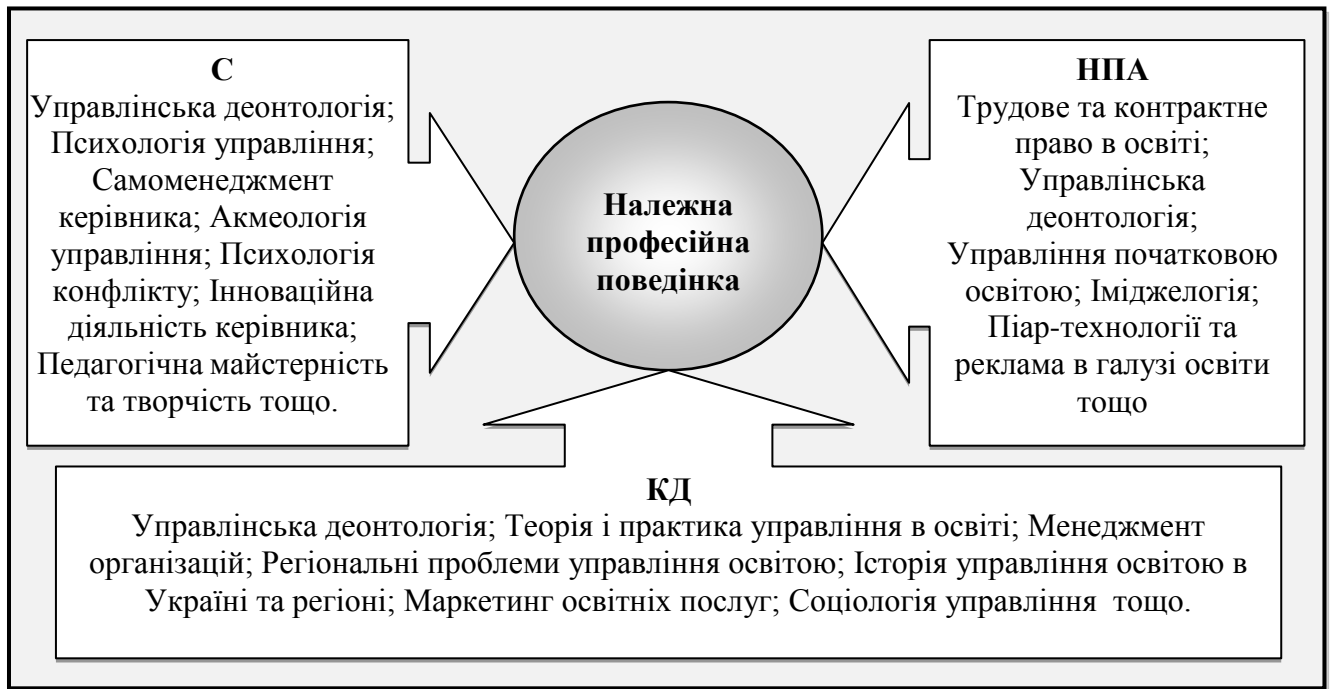


Рис.6.5. Схема розподілу змісту деонтологічної підготовки менеджерів освіти на рівні навчальних предметів (за рекомендаціями Європейської Комісії в авторській інтерпретації)

3. Дисципліни, що забезпечують знання контексту діяльності закладу освіти за різних соціально-економічних та соціально-культурних обставин (економічні умови регіону, демографічний склад населення, особливості полікультурного середовища тощо) («КД»).

Вважаємо, що здійснене відповідно до рекомендацій Європейської Комісії корегуванні змісту освітньо-професійних програм з метою посилення в ньому деонтологічної складової стане вагомим чинником забезпечення деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах.

Проблема 2: низький рівень сформованості деонтологічної компетентності керівників закладів освіти, що ускладнює процес реалізації професійних функцій в умовах посилення вимог до них у зв'язку з реформаційними процесами в освіті.

Стратегічним завданням закладів вищої освіти в зазначеному контексті є формування змісту професійної підготовки на міждисциплінарній основі з обов'язковим визначенням наскрізної деонтологічної складової у компонентах загальної і професійної підготовки; організацію середовища безперервної практики набуття досвіду деонтологічно виправданої поведінки, а саме:

– введення до змісту освітньо-професійної програми навчальної дисципліни «Управлінська деонтологія», в межах викладання якої здійснюється цілеспрямоване формування та розвиток деонтологічної компетентності здобувачів магістерського ступеню;

– посилення деонтологічної складової змісту навчальних дисциплін обов'язкового і вибіркового компонентів загальної і професійної підготовки, внесення до нього навчального контенту, що відображає різні аспекти професійного обов'язку та відповідальності керівника закладу освіти;

– забезпечення деонтологічної складової безперервної виробничої практики здобувачів магістерського ступеню засобами вивчення й аналізу практики управління у ситуаціях деонтологічної насиченості;

– усунення предметної спрямованості змісту професійної підготовки менеджерів освіти в університетах через упровадження логіки викладання компонентів освітньо-професійної програми, що відображено у вигляді денотантного графу (рис. 6.6.).

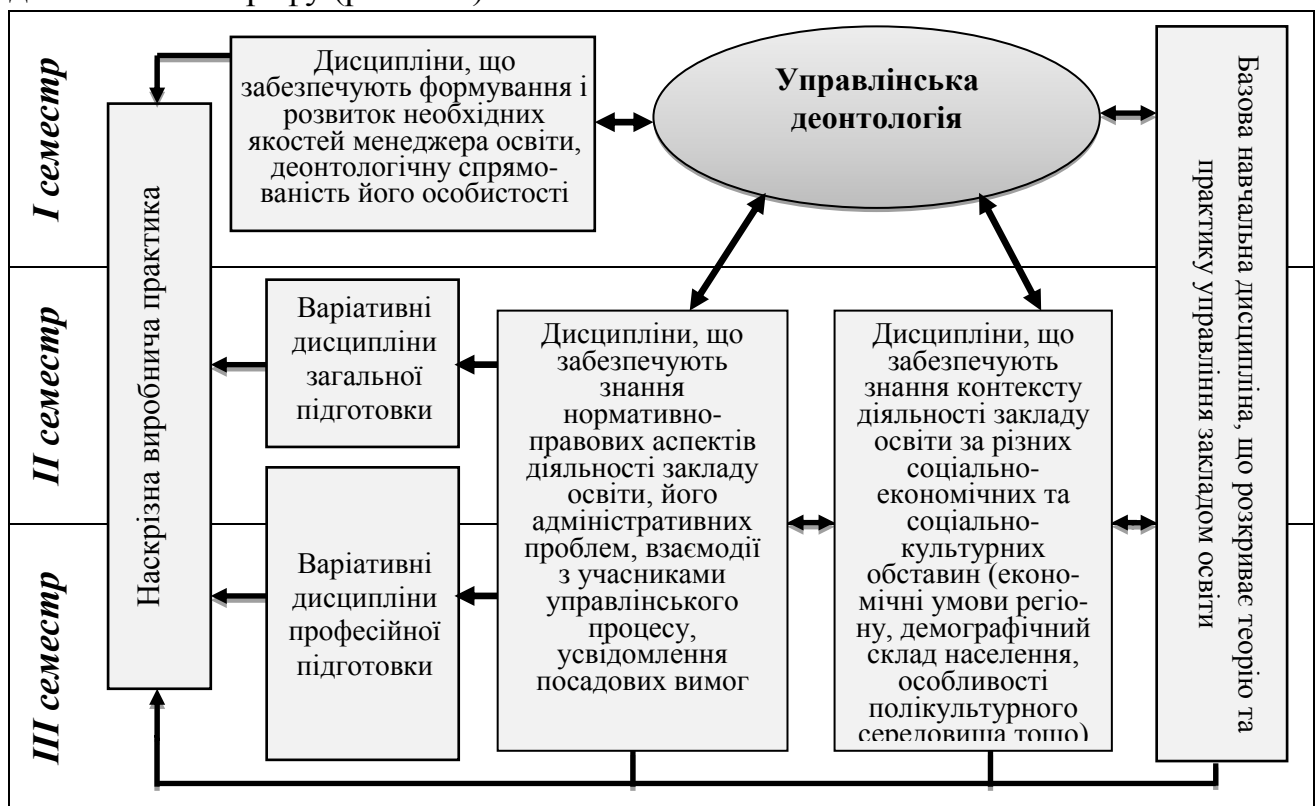


Рис. 6.5. Логіка викладання компонентів освітньо-професійної програми професійної підготовки менеджерів освіти з деонтологічною компонентою

Проблема 3: здійснення деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах ускладнюється наявністю в академічних групах здобувачів вищої освіти з різним досвідом управлінської діяльності, або тих, в яких такий досвід відсутній.

Стратегію дій Міністерства освіти і науки України у вирішенні зазначеної проблеми вбачаємо в забезпеченні можливостей для диверсифікації освітньо-професійних програм, орієнтованих на різні цільові групи (керівників зі стажем управлінської діяльності, новопризначених\ молодих керівників, педагогів з досвідом роботи у закладах освіти, бакалаврів освіти тощо) і забезпечують індивідуальні освітні траєкторії опанування програмою і постійний навчально-методичний супровід здобувачів.

Стратегічним завданням закладів вищої освіти, що здійснюють підготовку менеджерів освіти, ми вбачаємо у забезпеченні розробки й упровадження індивідуальної освітньої траєкторії для кожного здобувача магістерського ступеню на основі результатів діагностування потреб, можливостей та запитів кожного з них.

Проблема 4: здійснення деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах враховує вимоги міжнародних стандартів вищої освіти виключно в частині формування змісту компетентностей здобувачів вищої освіти й забезпечення варіативної складової освітньо-професійної програми у межах 25%. Натомість у світовому освітньому просторі накопичено значний позитивний досвід професійної підготовки менеджерів освіти, використання якого сприятиме ефективності професійної підготовки менеджерів освіти в університетах у цілому та їх деонтологічної підготовки зокрема.

Стратегію дій Міністерства освіти і науки України у вирішенні зазначеної проблеми вбачаємо в розробці стратегії екстраполяції позитивного зарубіжного досвіду в практику професійної підготовки менеджерів освіти в Україні. Зокрема, екстраполяцію зарубіжного досвіду формування змісту й організації деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах України ми вбачаємо у широкому використанні курсів за вибором, що

максимально враховують регіональні проблеми управління освітою та індивідуальні запити здобувачів вищої освіти; посилення деонтологічної підготовки менеджерів освіти засобами упровадження окремих цільових курсів та забезпечення проблематики управлінської деонтології в межах змісту усіх профільних дисциплін, вирішення завдань деонтологічної спрямованості під час проходження практичної підготовки у школах; зміна функцій педагогів в освітньому процесі з інформувальної та контролювальної на консультаційну та корегувальну.

Стратегічним завданням закладів вищої освіти, їх науковців, які здійснюють підготовку менеджерів освіти, ми вбачаємо в організації цілеспрямованих фундаментальних досліджень особливостей професійної підготовки менеджерів освіти в зарубіжних університетах з метою вироблення рекомендацій щодо упровадження найбільш значущих результатів досліджень у вітчизняну практику, зокрема в частині зміни функцій викладачів закладів вищої освіти в освітньому процесі з інформувальної та контролюючої на консультаційну та корегувальну; створення спеціальних програм підготовки консультантів – тьюторів магістерських програм з метою розробки індивідуальної освітньої траєкторії для кожного здобувача магістерського ступеню; уведення управлінської інternатури для здобувачів без досвіду управлінської діяльності як вагомого засобу їх практичної професійної підготовки.

Проблема 5. Ефективність деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах суттєво гальмується нерозробленістю управлінської деонтології складової професійної деонтології та відсутністю її наукового і навчально-методичного забезпечення як навчальної дисципліни.

Отже, нагальною потребою розвитку наукового знання є здійснення досліджень у галузі управлінської деонтології, результати яких ляжуть в основу деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах, започаткуванні збірника наукових праць, в яких розглядатимуться проблеми професійної деонтології. Реалізація цього напрямку буде сприяти підготовці

науково-педагогічних кадрів для закладів вищої освіти, спрощенню подання результатів наукових досліджень і в підсумку сприятиме забезпеченню якісної деонтологічної підготовки менеджерів освіти.

Таким чином, реалізація всіх перерахованих вище прогностичних напрямків деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах вимагає комплексного вирішення досліджуваної проблеми на рівні Міністерства освіти і науки України, окремого закладу вищої освіти та конкретного викладача.

Висновки до розділу 6

У розділі розкрито етапи та методику проведення педагогічного експерименту; викладено результати експериментальної перевірки ефективності системи деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах; визначено прогностичні напрями деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах України.

Загальна гіпотеза дослідження полягала в тому, що деонтологічна підготовка менеджерів освіти в університетах набуває ефективності, якщо: здійснюється відповідно до обґрунтованих теоретико-методологічних засад, у яких відбиваються сучасні освітні парадигми, концепції і педагогічні теорії; враховує вітчизняний досвід і зарубіжні тенденції деонтологічної підготовки; організована в системі професійної підготовки в університетах; визначені організаційно-методичні умови деонтологічної підготовки на другому рівні вищої освіти спрямовані на формування деонтологічної компетентності менеджерів освіти

Педагогічний експеримент включав констатувальний, формувальний та контрольний етапи, на яких протягом 2013-2018 рр. здійснювалася дослідно-експериментальна робота за визначеною програмою на базі Маріупольського державного університету, Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького, Житомирського державного університету імені Івана Франка, Східноукраїнського національного

університету імені Володимира Даля та Міського науково-методичного центру м. Маріуполя. Мета експерименту полягала в перевірці ефективності системи деонтологічної підготовки менеджерів освіти на другому рівні вищої освіти в університетах.

Враховуючи особливі умови проведення експерименту (неможливість виокремлення контрольної й експериментальної груп), для підтвердження загальної і часткової гіпотез дослідження було проведено суцесивний (послідовний) педагогічний експеримент, у межах якого одна і та ж група є контрольною на початку навчання в університеті (до введення експериментального фактора) та експериментальною по завершенню навчання (після того, як дія фактора відбулася). Протягом 2013-2018 рр. було проведено чотири цикли експерименту. Розподіл здобувачів ступеня магістра на дві групи здійснено за критерієм наявності в кожного з них досвіду управлінської чи педагогічної діяльності: вибірка В1 (здобувачі вищої освіти з досвідом професійної діяльності), вибірки В2 (здобувачі вищої освіти без досвіду професійної діяльності).

Для проведення дослідно-експериментальної частини роботи було здійснено добір та модифікацію методик: для визначення рівня сформованості мотиваційно-ціннісного компоненту деонтологічної компетентності: «Методика діагностики спрямованості особистості» (Б.Басс) (орієнтаційна анкета); методика «Ціннісні орієнтації» (М. Рокич); модифікований опитувальник «Діагностика рівня морально-етичної відповідальності особистості» (І. Г. Тимошук); авторська проектна методика на основі методу «незакінчених речень» (Дж. Сакс); для визначення рівня сформованості діяльнісного компоненту деонтологічної компетентності – методика С. В. Соловйова «Управлінські задачі», методика «Шкала самоефективності» Р. Шварцера та М. Єрусалема, «Методика дослідження рівня суб'єктивного контролю» Дж. Роттера; для визначення рівня сформованості когнітивного компоненту деонтологічної компетентності – тестові завдання для підсумкового контролю знань з навчальної дисципліни «Управлінська

деонтологія», авторський комплекс субтестів на визначення рівня сформованості деонтологічних знань за результатами опанування змістом окремих компонентів освітньої програми.

На етапі реалізації експерименту було впроваджено систему деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах, що реалізувалася в умовах створеного деонтологічно насиченого середовища, використання розробленого комплексу навчально-методичного забезпечення дисциплін нормативного та варіативного циклів на основі наступності, наскрізності й міждисциплінарності; організації аудиторної, позааудиторної роботи, виробничої практики, форм навчання, педагогічних технологій, що забезпечують формування деонтологічної компетентності.

Зміст деонтологічної підготовки менеджерів освіти, було реалізовано у межах викладання таких навчальних дисциплін: сутодеонтологічний компонент – «Управлінська деонтологія», «Охорона праці в галузі», «Трудове та контрактне право в освіті», «Правові аспекти управління навчальними закладами», «Управління господарською та фінансово-економічною діяльністю закладу освіти», «Управління трудовими ресурсами», «Менеджмент організації», «Теорія і практика управління в освіті», «Корпоративна соціальна відповідальність», «Організаційна поведінка», «Керівник навчального закладу», «Інноваційний менеджмент»; аксіологічний та акмеологічний компоненти – «Теорія і практика управління в освіті», «Акмеологія управління», «Керівник навчального закладу», «Креативний менеджмент»; антропологічний компонент – «Психологія управління», «Психологія конфлікту», «Самоменеджмент керівника»; соціокультурний компонент – «Історія управління освітою в Україні», «Філософія управління освітою», «Соціологія управління освітою». Праксеологічний компонент змісту деонтологічної підготовки було реалізовано у межах неперервної виробничої практики, загальною метою якої було формування у здобувачів вищої освіти стійкої позитивної мотивації професійної діяльності, поглиблення і закріплення теоретичних знань та формування в них умінь і

навичок вирішення проблем та завдань організаційно-управлінської діяльності.

У межах викладання навчальних дисциплін нормативного і варіативного циклів було використано інтерактивні методи, зокрема симуляційно-ігрові професійні ситуації, різнорівневі спеціальні завдання, спрямовані на засвоєння здобувачами магістерського ступеня моделей належної поведінки на основі усвідомлених деонтологічних цінностей, адекватне оцінюванню власної поведінки. Широке використання інтерактивні форм позааудиторної роботи (педагогічна майстерня керівника, деонтологічні тренінги, науково-методичні семінари, конференції тощо) спрямовувалося на опанування майбутніми менеджерами освіти досвідом нормативної поведінки в різних ситуаціях професійного спілкування.

Після вимірювання рівня сформованості мотиваційно-ціннісного, когнітивного, діяльнісного компонентів деонтологічної компетентності, визначення на цій основі рівня сформованості цієї компетентності як інтегральної єдності зазначених компонентів до введення експериментальних факторів та після того, як їх дія відбулася, були зіставлені емпіричні дані, одержані у процесі педагогічного експерименту окремо за групами В1 та В2. Засобами математичної статистики було доведено вірогідність отриманих результатів.

Оцінка ефективності розробленої системи деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах здійснювалася на основі виявленої динаміки рівнів сформованості деонтологічної компетентності здобувачів вищої освіти за спеціальністю 073 Менеджмент (Управління навчальним закладом) як результату їх деонтологічної підготовки на другому рівні вищої освіти. Для оцінки рівня сформованості деонтологічної компетентності було використано шкалу: $0 < P \leq 0,49$ – критичний рівень; $0,50 < P \leq 0,74$ – базовий рівень; $0,75 < P \leq 0,89$ – функціональний рівень; $0,90 < P \leq 1$ – оптимальний рівень.

На основі аналізу результатів контрольного експерименту було

виявлено, що показники рівня сформованості деонтологічної компетентності здобувачів зазнали суттєвих позитивних змін. Якщо при вхідному діагностуванні загальний рівень сформованості деонтологічної компетентності становив у групі В1 0,54, а в групі В2 – 0,35, то за результатами вихідних замірів його рівень підвищився на 0,39 у групі В1 та на 0,45 у групі В2. Було виявлено позитивну динаміку рівнів сформованості кожного з компонентів: когнітивного (+ 0,46 за вибіркою В1 та + 0,50 – за вибіркою В2); діяльнісного (+ 0,35 за вибіркою В1 та + 0,40 – за вибіркою В2); мотиваційно-ціннісного (на + 0,36 за вибіркою В1 та + 0,44 – за вибіркою В2).

На етапі узагальнення та перевірки результатів експериментально-дослідної роботи на достовірність доведено статистичну гіпотезу дослідження та зроблено висновки. Перевірка статистичної гіпотези дослідження здійснювалася за допомогою критерію Пірсона χ^2 . Розрахункова величина дорівнює $\chi^2_{розр}$ 0,917 у групі В1 та 0,924 у групі В2, що на основі порівняння розрахункового і критичного значення статистичного критерію з урахуванням правобічної критичної області дало можливість з імовірністю 0,99 стверджувати, що тенденція збільшення рівня сформованості деонтологічної компетентності в експериментальних групах спостерігається і не є випадковою. Отже, у процесі експерименту було підтверджено загальну і часткові гіпотези дослідження.

У розділі визначено прогностичні напрями деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах України. До них віднесено: розроблення кваліфікаційної характеристики керівника Нової української школи, узгоджену з Національною рамкою кваліфікацій; створення нормативно-правової бази реалізації програм спільних (подвійних) дипломів підготовки магістрів з менеджменту; прийняття Державного стандарту для другого рівня вищої освіти спеціальності Менеджмент, враховуючи специфіку галузі – освітній менеджмент; розроблення освітньої програми «Управління закладом освіти», що ґрунтується на студентоцентрованому, компетентнісному, орієнтованому на результат підходах, індивідуальна композиція компонентів

якої забезпечить формування деонтологічної компетентності менеджера освіти; диверсифікацію освітньо-професійних програм, орієнтованих на різні цільові групи (керівники зі стажем управлінської діяльності, новопризначені керівники, педагоги з досвідом роботи у закладах освіти, бакалаври освіти тощо), забезпечують індивідуальні освітні траєкторії опанування програмою, постійний навчально-методичний супровід здобувачів; формування змісту професійної підготовки на міждисциплінарній основі з обов'язковим визначенням наскрізної деонтологічної складової у компонентах загальної і професійної підготовки; організацію середовища безперервної практики набуття досвіду деонтологічно виправданої поведінки.

Матеріали шостого розділу знайшли відображення у таких публікаціях автора [12; 13; 14; 15].

Список використаних джерел до розділу 6

1. Ануфрієва О. Л. Оцінка якості початкової освіти на основі кваліметричного підходу : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Київ, 2000. 179 с.
3. Артемов В. Ю. Теоретичні та методичні основи формування деонтологічної компетентності фахівців із організації захисту інформації з обмеженим доступом : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2015. 489 с.
4. Берегова М. І. Теоретичні основи деонтологічної підготовки корекційних педагогів. *Науковий вісник Миколаївського національного університету ім. В. О. Сухомлинського. Серія : педагогічні науки* : зб. наук. пр. / за ред. А. Л. Ситченка. Миколаїв, 2015. № 3 (50). С. 24–27.
5. Василенко О. А., Сенча І. А. Математично-статистичні методи аналізу у прикладних дослідженнях: навч. посіб. Одеса, 2011. 166 с.
6. Васильєва М. П. Теоретичні основи деонтологічної підготовки педагога : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Харків, 2004. 430 с.
7. Галян І. М. Психодіагностика : навч. посіб. К., 2011. 464 с.
8. Гащук В. А. Визначення критеріїв та показників деонтологічної підготовленості майбутніх офіцерів-прикордонників. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету ім. М. Коцюбинського. Серія : педагогіка і психологія* : зб. наук. пр. Вінниця, 2014. Вип. 42. С. 131-35.
9. Голік О. В. Формування у майбутніх лікарів предметних компетентностей з медичної деонтології засобами кооперативного навчання : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2015. 20 с.
10. Дзюба Т.М. Комплекс методик для діагностики психологічної готовності керівника школи до взаємодії в умовах конфлікту. Полтава. 2005. 64 с.
11. Елисеєв О.П. Практикум по психологии личности. СПб., 2003. 512 с.
12. Єльнікова Г. В. Основи адаптивного управління : курс лекцій. Київ, 2003. 104 с.
13. Задорожна-Княгницька Л.В. Дослідження сучасного стану деонтологічної підготовки менеджерів освіти. *Педагогічні науки*. 2018. №80, т. 2. С. 136–147.

14. Задорожна-Княгницька Л. В. Керівник навчального закладу нового покоління: конструкт поведінки. *Нова українська школа : багатовимірні простори якісних змін* : зб. тез доповідей Регіон. наук.-практ. конф. (Маріуполь, 12 квітня 2017 року). Маріуполь: МДУ, 2017. – 132 с. – С. 89–92.

15. Задорожна-Княгницька Л.В. Модернізація підготовки керівника навчального закладу у професійній магістратурі. *Zbior raportow naukowych. «Nauka dzis: teoria, metodologia, praktyka»*. Wroclaw: 2013. 84 s. P. 62–67.

16. Задорожная-Княгницкая Л.В. Региональные проблемы освіти в контексті підготовки керівників освітніх закладів. *Сб. докладов Международной конференции «Наука в информационном обществе»*. Ч. 2. Донецк. 2014. 142 с. С. 78–83

17. Иванова І. Освітні та професійні стандарти: проблеми відповідності. URL: http://www.vmurol.com.ua/index.php?idd=us_publication&group=4&us_publication=1395(Дата звернення 23.03.2018).

18. Ильин Е. П. Психология совести: вина, стыд, раскаяние. URL: <https://f.rutlib4.com/book/23706/p/0> (Дата обращения 01.02.2016).

19. Караваев В. А. Педагогические условия деонтологической подготовки студентов, обучающихся на военной кафедре в техническом вузе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Ижевск, 2011. 150 с.

20. Караханова Г. А. Формирование деонтологической культуры учителей в системе непрерывного профессионального образования : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08. М., 2007. 40 с.

21. Карелин А. Большая энциклопедия психологических тестов. М. 2007. 416 с.

22. Касьянова О. М. Контрольно-аналітична діяльність керівника навчального закладу. Х. 2014. 192 с.

23. Кертаева К. М. Формирование деонтологической готовности будущего учителя : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08. Алма Ата, 2003. 248 с.

24. Климчук В.О. Математичні методи у психології: навч. посіб. К. 2009. 288 с.

25. Коверзнева И. А. Психология активности и поведения. Минск, 2010. 316 с.

26. Коробова Е. В. Формирование деонтологической готовности студентов университетов: На основе общих положений педагогической деонтологии : дис. ...

канд. пед. наук : 13.00.08. Курган, 2001. 196 с.

27. Лунячек В.В. Використання факторно-критеріальних моделей для оцінки стану інформатизації загальноосвітнього навчального закладу. *Комп'ютер у школі та сім'ї*. 2004. №1. С. 41-43.

28. Лунячек В. Е. Теоретико-методологічні засади професійної підготовки керівних кадрів в умовах магістратури до управління якістю освіти : дис. ... д-ра пед наук : 13.00.04. Харків, 2012. 400 с.

29. Мельник С. В., Матросов В. Д., Шашків Т. О., Косухіна Т. В. Методичні рекомендації щодо розроблення професійних стандартів за компетентнісним підходом. Луганськ, 2012. 55 с.

30. Методы психологического исследования. Сост. З.А. Киреева. Курган, 2014. 185 с.

31. Методичні рекомендації з розроблення складових галузевих стандартів вищої освіти (компетентнісний підхід). Укл. В. Л. Гуло, К. М. Левківський, Л. О. Котоловець, Н. І. Тимошенко, В. П. Погребняк, А. В. Гончарова, М. О. Присенко, М. В. Симонова, Н. В. Крошко. К., 2013. 92 с.

32. Михеев В. И. Моделирование и методы теории измерений в педагогике. М., 2010. 224 с.

33. Моргун В.Ф. Основи психологічної діагностики. К., 2009. 464с.

34. Наследов А. Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных. СПб. 2004. 392

35. Онищук Л.А. Концепція прогнозування розвитку загальної середньої освіти К., 2016. 32 с.

36. Полякова Г. П. Деонтологічна підготовка науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації в аспірантурі : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Кіровоград, 2011. 311 с.

37. Применение статистических методов в психолого – педагогических исследованиях: уч. пособие. Сост. С. В. Нужнова. Троицк, 2005. 120 с.

38. Проекти стандартів вищої освіти. 073 Менеджмент (магістр) URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/naukovo-metodichna-rada-ministerstva->

osviti-i-nauki-ukrayini/proekti-standartiv-vishoyi-osviti (Дата звернення 10.01.2018).

39. Про затвердження кваліфікаційних характеристик професій (посад) педагогічних та науково-педагогічних працівників навчальних закладів : Наказ МОН № 665 від 01.06.13 р. URL: <http://osvita.ua/legislation/other/37302/>. (Дата звернення: 15.01.2018).

40. Психодиагностика. Теория и практика : уч. для бакалавров / под ред. М. К. Акимовой. М., 2014. 631 с.

41. Психологічний супровід як засіб активізації пізнавальної діяльності учнів : метод. посіб. / Д.Г. Кравченко, О.М. Кокун, Н.М. Панасенко [та ін.] за ред. С.Д. Максименка. Київ, 2015. 101 с.

42. Романова Е.С. Психодиагностика: уч. пособ. СПб., 2006. 400с.

43. Семиченко В.А. Проблемы мотивации поведения и деятельности человека: модуль «Направленность». Киев, 2004. 521 с.

44. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии. СПб., 2000. 350 с.

45. Сисоєва С. О., Кристопчук Т. Є. Методологія науково-педагогічних досліджень : підруч. Рівне, 2013. 360 с.

46. Слюсарева И. П. Формирование деонтологической компетентности в профессиональной подготовке студентов медицинского колледжа : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Саратов, 2009. 23 с.

47. Соловьев С. В. Кадровые технологии. *Електронна бібліотека profilib*. – URL: <https://profilib.net/chtenie/35243/stanislav-solovev-kadrovye-tekhnologii-34.php> (Дата звернення 06.02.2015)

48. Старовойт І. Й. Деонтологічні засади професійної підготовки студентів вищих навчальних закладів. *Педагогічний дискурс*. 2012. Вип. 12. С. 309–314.

49. Терлецька Л.Г. Основы психодиагностики. К., 2006.

50. Филатова И. А. Историкографический анализ становления деонтологии в специальной педагогике. *Педагогическое образование в России*, 2011. № 2. С. 103–109.

51. Хлестова С. С. Формування деонтологічної культури студентів вищих навчальних закладів у процесі соціально-виховної роботи : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Київ, 2011. 18 с.

52. The Making of Leadership in Education. A European Qualification Network for Effective School Leadership. European Commission. URL: www.leadership-in-education.eu. (Дата звернення: 15.01.2018).

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

У дисертації розв'язано наукову проблему деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах. Узагальнення теоретичного пошуку та результатів експерименту дало можливість дійти таких висновків:

1. Історико-педагогічний аналіз становлення та розвитку управлінської деонтології у другій половині XIX – на початку XXI ст. дозволив теоретично обґрунтувати основні періоди: зародження деонтологічної думки в управлінні освітою, виокремлення деонтологічного аспекту управлінської діяльності керівника закладу освіти (кінець XIX – початок XX ст.); розробки проблем управлінської деонтології у межах теорії школознавства (1917-1991 р.); розвитку управлінської деонтології як складової професійної деонтології (з 1991 р. – до сьогодні). У межах другого періоду (1917-1991 р.) визначено й охарактеризовано етапи, в яких відображено соціально-політичні умови розвитку освіти в умовах розбудови української системи освіти, ствердження деонтологічних поглядів у контексті національно-патріотичних пріоритетів (1917-1919 рр.); розкрито нормативно-правову базу діяльності керівника закладу освіти, висвітлено його права та професійні обов'язки; обґрунтовано етичні принципи формування авторитету керівника; зроблено висновок щодо нерівномірності розвитку професійної деонтології за часів партійної диктатури і радянської влади (1919-1991 рр.).

Починаючи з 1991 року до сьогодні, управлінська деонтологія розвивається як складова професійної деонтології, вивчає проблеми формування морально-правових норм поведінки і професійного обов'язку менеджерів освіти у процесі реалізації управлінських функцій. Обґрунтовано джерела управлінської деонтології, її об'єкт, предмет, понятійно-категоріальний апарат.

2. У дослідженні обґрунтовано базові поняття й укладено тезаурус наукового дослідження проблеми, репрезентований трьома групами: поняття, в яких відображено загальний контекст філософсько-деонтологічного знання, розкрито теоретичні засади деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах; поняття, що розкривають професійний аспект деонтологічної

підготовки менеджерів освіти; поняття, що відображають особистісний аспект деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах. Деонтологічну підготовку менеджерів освіти визначено як систему, що функціонує як складова цілісної системи професійної підготовки менеджерів освіти на другому рівні вищої освіти в університеті, вміщує комплекс упорядкованих та взаємопов'язаних блоків; як процес безперервного професійного розвитку фахівців, набуття ними базових деонтологічних знань, деонтологічно актуальних умінь, навичок, практичного досвіду, усвідомлення морально-правових норм поведінки, необхідних для реалізації управлінських функцій. Результатом деонтологічної підготовки на другому рівні вищої освіти в університеті є сформована деонтологічна компетентність менеджерів освіти.

На основі теоретичного аналізу проблеми деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах визначено основні напрями наукових досліджень вітчизняних і зарубіжних учених і практиків. Доведено, що в наукових джерелах проблему деонтологічної підготовки майбутніх фахівців, формування деонтологічної компетентності вивчено у площині діяльності окремих професійних груп (педагогів, юристів, медичних працівників, екологів). Незважаючи на значний масив наукових праць, присвячених проблематиці управлінської діяльності керівника закладу освіти, його професійної підготовки у закладах вищої, післядипломної освіти, скерованих на визначення теоретичних і методичних засад формування професіоналізму й управлінської компетентності, деонтологічна підготовка менеджерів освіти в університетах не стала предметом комплексних досліджень.

Результати дослідження сучасного стану деонтологічної підготовки менеджерів освіти в Україні підтвердили актуальність і доцільність вивчення зазначеної проблеми. З'ясовано особливості підготовки фахівців за спеціальністю «Управління навчальним закладом» на другому рівні вищої освіти в університеті: відсутність Державних стандартів вищої освіти, невизначеність професійної кваліфікації магістра менеджменту, нерозробленість профілю освітньої програми підготовки менеджерів освіти в умовах реформування галузі

освіти; фрагментарна увага до питань деонтологічної підготовки, відсутність деонтологічної компетентності менеджера в якості одного з результатів освітньо-професійної програми. Результати опитування широкого загалу керівників закладів освіти засвідчили, що більшість респондентів характеризується критичним та базовим рівнями сформованості деонтологічної компетентності, потребують додаткової підготовки з деонтологічною складовою змісту.

3. Визначено тенденції деонтологічної підготовки менеджерів освіти у 16 зарубіжних країнах, що розкривають сучасний стан розвитку вищої освіти і напрями професійної підготовки менеджерів освіти в університетах. Серед найбільш вагомих ідей визначено такі: диверсифікація професійної підготовки менеджерів освіти, безперервна адаптація освітніх програм до вимог суспільства в умовах зміни ціннісних пріоритетів, враховуючи професійні й особистісні потреби педагогів; стандартизація і професіоналізація деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах, формування освітніх стратегій відповідно до регіональних економічних та соціокультурних умов країни; посилення деонтологічної складової змісту професійної підготовки на основі міждисциплінарної інтеграції, професіоналізації та практичної спрямованості; розробка й упровадження індивідуальної освітньої траєкторії для здобувача вищої освіти, що враховує рівень його підготовленості, наявність досвіду управлінської діяльності, освітні і професійні запити.

4. У дослідженні деонтологічну компетентність менеджерів освіти визначено як динамічну комбінацію деонтологічних знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, мотивів і деонтологічних цінностей, що визначає здатність особи здійснювати належну професійну поведінку й виконувати професійний обов'язок. Визначено й обґрунтовано структуру деонтологічної компетентності в єдності мотиваційно-ціннісного, когнітивного, діяльнісного компонентів, що відображає соціальний запит на підготовку сучасного лідера, здатного до імплементації реформи загальної середньої освіти за новим стандартом Нової української школи; може бути врахована при визначенні результатів освітньої підготовки на другому рівні

вищої освіти і професійної кваліфікації випускника освітньої програми 073 Менеджмент (Управління закладом освіти) в університеті.

5. Розроблена і теоретично обґрунтована концепція деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах ґрунтується на основних положеннях системного, особистісного, аксіологічного, діяльнісного, соціокультурного, деонтологічного, компетентнісного підходів. Провідною ідеєю концепції деонтологічної підготовки здобувачів магістерського ступеня за спеціальністю 073 Менеджмент є розуміння такої підготовки як складової професійної підготовки фахівців в університетах і неперервної педагогічної освіти; як системи у сукупності упорядкованих та взаємопов'язаних блоків, що характеризуються цілісністю, ієрархічною побудовою, наявністю зовнішніх і внутрішніх взаємозв'язків та відношень; як процесу безперервного професійного розвитку менеджерів освіти і результату – сформованої деонтологічної компетентності.

Розроблено і теоретично обґрунтовано систему деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах, що містить у собі методологічний, змістово-процесуальний, методичний, оцінювально-результативний блоки. Побудована модель системи деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах дає можливість формалізувати уявлення про формування та розвиток деонтологічної компетентності менеджерів освіти в університетах як цілісного безперервного процесу, осмислити його мету і завдання, окреслити напрями розв'язання цих завдань.

6. Виявлено й теоретично обґрунтовано організаційно-методичні умови формування деонтологічної компетентності менеджерів освіти на другому рівні вищої освіти в університетах (створення деонтологічно насиченого освітнього середовища на адаптаційному, інформаційно-когнітивному, операційно-діяльнісному етапах підготовки; визначення принципів формування змісту підготовки, розробка освітньо-професійної програми «Управління закладом освіти» для другого рівня вищої освіти; організаційно-методичний супровід освітнього процесу за спеціальністю «Менеджмент»; створення індивідуальної

траєкторії на основі розробленої методики деонтологічної підготовки менеджерів освіти, яка включає форми і методи навчання, педагогічні технології, форми організації освітнього процесу в університетах).

7. Експериментально перевірено ефективність системи деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах. Результати педагогічного експерименту засвідчили якісні зміни рівнів сформованості деонтологічної компетентності менеджерів освіти: зафіксовано значне зростання якісних та кількісних показників рівнів сформованості кожного з компонентів деонтологічної компетентності (у групі В1 на початку експерименту домінантними рівнями були функціональний (38%) та базовий (47%), а в групі В2 – базовий (36%) та критичний (50%); в кінці експерименту в групі В1 домінантними стали оптимальний (63%) та базовий (37%), у групі В2 – функціональний (40%) та базовий (35%) рівні). У дослідно-експериментальній роботі було підтверджено загальну і часткові гіпотези, пов'язані з розробкою теорії і методики деонтологічної підготовки менеджерів освіти; доведено ефективність системи деонтологічної підготовки менеджерів освіти на другому рівні вищої освіти в університетах.

8. Визначені прогностичні напрями деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах враховують міжнародний досвід стандартизації професійної підготовки менеджерів освіти, узгоджені з Європейськими стандартами і рекомендаціями забезпечення якості Європейського простору вищої освіти. Прогностичні напрями охоплюють широке коло проблем і передбачають: розробку нормативно-правового і методичного забезпечення деонтологічної підготовки менеджерів у системі професійної підготовки за спеціальністю «Менеджмент» відповідно до Державних стандартів для другого рівня вищої освіти, а також з метою реалізації програм спільних (подвійних) дипломів підготовки магістрів з менеджменту; формування змісту деонтологічної складової освітньої програми на міждисциплінарній основі, враховуючи сучасні підходи і принципи (профілізації і наскрізності деонтологічної складової); диверсифікацію освітньо-професійних програм, які

орієнтовані на різні цільові групи, забезпечують індивідуальні освітні траєкторії опанування програмою і постійну навчально-методичну підтримку здобувачів вищої освіти; організацію середовища безперервної практики набуття менеджерами досвіду належної управлінської поведінки на другому рівні вищої освіти в університетах.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми деонтологічної підготовки менеджерів освіти. Подальшого дослідження потребують такі перспективні напрями: теоретичні і методичні засади впровадження європейських стандартів забезпечення якості у професійну підготовку менеджерів освіти; система деонтологічної підготовки менеджерів освіти у закладах післядипломної освіти.

ДОДАТКИ

Додаток А

Анкета

на виявлення деонтологічної обізнаності і розуміння деонтологічних вимог до керівника закладу освіти, відповідності професійної поведінки деонтологічним вимогам

1. Формальні дані респондента

- вік _____;
- педагогічний стаж _____;
- управлінський стаж _____;

2. Дайте відповіді на питання (підкресліть певний варіант відповіді або кілька варіантів)

2.1. Що є, з Вашої точки зору, основою професійної поведінки керівника навчального закладу:

- усвідомлення керівником вимог професійного обов'язку;
- комплекс особистих якостей;
- комплекс управлінських знань та вмінь;
- вимоги зовнішнього середовища;
- Ваш варіант відповіді _____

2.2. Як Ви розумієте поняття «професійний обов'язок керівника»?

2.3. Які чинники особистісного характеру заважають керівникові виконувати свій професійний обов'язок?

- недостатній рівень управлінської культури;
- відсутність знань управлінської етики;
- переважання особистих інтересів над професійними;
- низька мотивація управлінської діяльності;
- Ваш варіант відповіді _____

2.4. Чи відчуваєте Ви труднощі у вирішенні етичних питань управлінської діяльності:

- у взаємодії з колегами-педагогами: так, ні, зрідка;
- у взаємодії з батьками учнів: так, ні, зрідка;
- у взаємодії з учнями: так, ні, зрідка;
- у взаємодії з технічним персоналом навчального закладу: так, ні, зрідка.

3. Оберіть варіант відповіді, який відповідає Вашим уявленням

3.1. Чи існує розбіжність між поняттями «педагогічна етика» та «управлінська етика»:

Так. Ні. Частково.

3.2. Якщо так, дайте визначення поняттям:

Педагогічна етика – ...

Управлінська етика – ...

3.3. Чи відомий Вам термін «управлінська деонтологія»?

Так. Ні. Частково.

3.4. Якщо відповідь позитивна, дайте визначення поняття «управлінська деонтологія» –

3.5. Якими знаннями необхідно володіти керівникові для належного виконання свого професійного обов'язку:

- нормативно-правової бази діяльності навчального закладу;
- інструктивно-методичних матеріалів щодо діяльності навчального закладу;
- теорії менеджменту та адміністрування навчального закладу;
- методології та методики наукових досліджень;
- соціології управління;
- філософії управління;

- психології управління;
- самоменеджменту;
- креативного менеджменту;
- управлінської та педагогічної етики.

3.6. Чи доводилося Вам порушувати вимоги етики управління:

- так, але жалкую про це;
- так, і не жалкую про це;
- траплялися такі випадки;
- ні, я ніколи не порушую таких вимог;
- так, я змушений це зробити під тиском обставин, що не залежать від мене.

3.7. Чи вважаєте Ви, що проблема корупції в освіті обумовлена:

- низькою заробітною платою педагогів;
- відсутністю належного державного фінансування закладів освіти;
- суб'єктивними чинниками, що залежать виключно від конкретного педагога чи директора;
- іншими причинами _____

4. Самодіагностика готовності до управлінської діяльності

4.1. Оцініть за 5-бальною шкалою рівень сформованості знань – обведіть відповідну цифру (5 – високий рівень, 4 – вище середнього, 3 – середній, 2 – нижче середнього, 1 – низький):

- нормативно-правової бази діяльності навчального закладу – 1, 2, 3, 4, 5;
- інструктивно-методичної бази діяльності навчального закладу – 1, 2, 3, 4, 5;
- теорії менеджменту та адміністрування навчального закладу – 1, 2, 3, 4, 5;
- психології управління – 1, 2, 3, 4, 5;
- управлінської та педагогічної етики – 1, 2, 3, 4, 5;

4.2. Оцініть за 5-бальною шкалою рівень сформованості умінь (5 – високий рівень, 4 – вище середнього, 3 – середній, 2 – нижче середнього, 1 – низький):

- знаходити спільну мову з педагогами, мотивувати їх до діяльності – 1 2 3 4 5;
- попереджувати або конструктивно вирішувати конфлікти в колективі – 1 2 3 4 5;
- бути для підлеглих взірцем для наслідування – 1 2 3 4 5;
- не піддаватися маніпуляціям з боку керівництва і колег – 1 2 3 4 5;
- захищати свою честь та гідність етично дозволеними засобами – 1 2 3 4 5.

4.3. Визначте рівень готовності до виконання професійного обов'язку за 5-бальною шкалою (5 – високий, 4 – вище середнього, 3 – середній, 2 – нижче середнього, 1 – низький):
1 2 3 4 5.

4.4. Підкресліть ті твердження, які відповідають Вашій управлінській позиції:

Не щадити себе на роботі, довіряти лише собі, мати право на помилку, поєднувати у собі протилежні якості, шукати винуватих, готувати простір для ініціативи, досягати успіху за будь-яку ціну, працювати з вірою у неможливе, завжди бути ініціатором у колективі, шукати новий імпульс для роботи після невдалих спроб, ставити у приклад себе, не пробачати помилок, шукати власний шлях, ставити себе на місце підлеглого, доводити свою правоту справою, досягати безапеляційного виконання підлеглими розпоряджень, максимально використовувати індивідуальні можливості підлеглих, не шукати легких шляхів, усіх підкорити виконанню завдання, залучати педагогів до реалізації своїх ініціатив, створювати позитивну мотивацію для діяльності педагогів, у кожному бачити новатора, надавати можливість підлеглому у чомусь бути першим, надихати колектив успіхами.

4.5. Яких знань, умінь, навичок бракує Вам для належного виконання професійного обов'язку:

- ніяких, оскільки я його належно виконую;
- мені бракує _____
- мені просто бракує досвіду.

Дякуємо за участь в анкетуванні!

Додаток Б

Порівняльна характеристика кваліфікаційних стандартів керівника закладу освіти (за матеріалами ОЄСР)

Домени	Дескриптори	Країни						
		Австралія	Чілі	Англія	Німеччина	Корея	США	Канада
Функціональні стандарти для керівників освітніх систем								
Обґрунтування ключової місії закладу освіти	Розробка місії закладу освіти або освітнього проєкту, орієнтована на забезпечення поліпшення його діяльності.	+		+			+	+
	Узгодження власних інтересів з місією закладу освіти.	+	+					
	Узгодження проєкту діяльності закладу освіти з умовами оточуючого середовища та запитамі спільноти.			+				+
	Перетворення місії закладу освіти в систему конкретних цілей	+		+			+	+
	Сприяння поширенню передового досвіду управління закладом освіти.	+		+			+	+
Створення організаційних умов	Ефективне використання часу в межах навчального процесу.		+				+	
	Ефективне використання ресурсів закладу освіти у відповідності до його місії.	+	+	+	+		+	
	Забезпечення розумного балансу між професійним та особистим життям.			+				
	Забезпечення зв'язків закладу освіти з місцевою громадою.	+	+	+	+		+	+
	Забезпечення співпраці з батьками школярів.	+	+	+			+	
	Сприяння розвитку культури закладу освіти, спрямованої на покращення його діяльності.	+						+
	Сприяння розвитку культури закладу освіти, орієнтованої на співробітництво.	+	+	+			+	+
	Використання ефективних технологій та стратегій управління.	+					+	
Дотримання зобов'язань, прийнятих у межах співпраці з зацікавленими в ефективній діяльності школи особами.			+					
Створення гармонії в рамках школи	Керування врегулюванням конфліктів.		+					+
	Забезпечення безпеки і психологічного комфорту для учнів та педагогів.	+						
	Забезпечення виконання правових норм.				+	+	+	
Взаємодія з колегами	Врахування особливих потреб учнів і громади у контексті здобуття якісної освіти.			+			+	
	Створення позитивної мотивації вчителів до успішної діяльності, сприяння їх професійному розвитку.	+	+	+	+		+	
	Ефективне використання людських ресурсів.	+	+	+				

Продовження табл. додатку Б

	Розвиток лідерських здібностей в інших.	+					+	
	Визнання та відзначення індивідуального і колективного внеску в діяльності закладу освіти.	+		+				
	Аналіз власної практики та власного професійного розвитку.	+		+				
	Забезпечення індивідуального підходу до кожного вчителя.		+					
Педагогічне управління	Аналіз інформації для прийняття рішень, спрямованих на забезпечення поліпшення роботи закладу освіти.	+	+				+	+
	Наявність педагогічних знань.	+	+	+			+	
	Керівництво розробкою навчальних планів та програм.			+	+	+		
	Здійснення оперативного систематичного контролю стану викладання навчальних дисциплін.	+	+	+	+		+	+
	Організація моніторингу навчального процесу	+	+	+			+	+
	Поширення передової практики і технологій викладання.	+	+				+	+
Поведінкові стандарти для керівників освітніх систем								
Гнучкість управління змінами	Пристосування управління до потреб школи та змін, що відбуваються в навколишньому середовищі	+	+	+			+	+
	Вибір та прийняття ефективних управлінських рішень на підставі розуміння процесів змін, що відбуваються.	+					+	+
Комунікація	Організація продуктивного спілкування, сприйняття точок зору всіх зацікавлених у позитивних змінах осіб, готовність керуватися ними.	+		+			+	+
Цінності	Демонстрація організаційних цінностей.	+		+	+		+	
	Відстоювання цінностей демократії, справедливості, поваги на підставі усвідомлення різноманітності соціальних думок.	+		+			+	+
	Захист конфіденційних даних про учнів та їх сім'ї.							+
	Сприяння розвитку міжособистісних відносин в контексті поваги і визнання	+		+			+	+
Посилання на теорію і практику	Використання результатів відповідних досліджень з метою вдосконалення власних лідерських якостей.	+		+			+	

Додаток Б.1

Порівняльна характеристика регіональних професійних стандартів менеджерів освіти (США)

Штат	Характеристики стандарту шкільного керівництва		
	Кількість та назва доменів у стандарті	Структура стандарту	Зміст деонтологічної складової
Штати, що входять до Державного консорціуму з питань управління освітою (SCEL)			
Коннектикут	<p>1.Світогляд, місія та цілі.</p> <p>2.Викладання і навчання.</p> <p>3.Організація системи безпеки.</p> <p>4.Взаємодія з сім'ями та зацікавленими особами.</p> <p>5.Етика і єдність.</p> <p>6.Система освіти.</p>	<p>1. Продуктивність очікування (<i>Performance Expectation</i>).</p> <p>2.Диспозиції очікування (<i>Dispositions exemplified in Expectation</i>).</p> <p>3.Опис діяльності в межах очікування (<i>Narrative</i>)</p> <p>4.Елементи діяльності в межах очікування:</p> <p>Елемент А (Пояснення сутності елемента, індикатори поведінки)</p> <p>-Елемент Б...</p> <p>-Елемент В...</p>	<p>- Етичні та правові стандарти професії (дотримання вимог Кодексу відповідальності педагогів штату, демонстрування моделі особистої та професійної етики, чесності, справедливості, дотримання політики освітньої рівності, захист прав учнів, їх сімей та педагогів, дотримання конфіденційності).</p> <p>- Особисті цінності і переконання (повага до гідності кожної особистості, визнання її цінності, забезпечення дотримання у школі справедливості, рівних можливостей для освіти).</p> <p>- Високі стандарти для себе та інших (постійна робота над собою, обізнаність у результатах наукових досліджень і передової практики, підтримка неперервного професійного навчання для себе та колег, справедливий розподіл ресурсів для підтримки високого рівня навчання і викладання, сприяння обізнаності педагогічного колективу в юридичних, соціальних та етичних наслідках застосування освітніх технологій, виявлення довіри, поваги і чесності у спілкуванні, забезпечення виконання учнями освітніх стандартів).</p>
Каліфорнія	<p>Шкільний адміністратор є освітнім лідером, який:</p> <p>1.Сприяє успіху учнів шляхом забезпечення реалізації школою загальної освітньої мети, що визначається шкільною спільнотою.</p> <p>2.Сприяє успіху учнів шляхом пропаганди і підтримки культури школи, реа-</p>	<p>1.Опис стандарту (назва відсутня).</p> <p>2. Перелік вимог до діяльності керівника закладу освіти в межах стандарту.</p>	<p>Керівник закладу освіти:</p> <p>- має володіти здатністю розуміти основні запити населення, забезпечувати їх задоволення;</p> <p>- дотримуватися політики конфіденційності у роботі з учнями, їх сім'ями та колегами;</p> <p>- демонструвати зразок чесності, справедливості, дотримання моральних вимог;</p> <p>- використовувати свій вплив на учнів та колег з метою покращення результатів їх діяльності;</p> <p>- гармонійно поєднувати особисті та</p>

Продовження табл. додатку Б.1

Каліфорнія	<p>лізації ефективних освітніх програм.</p> <p>3. Сприяє освітньому успіху учнів за рахунок забезпечення в навчальному закладі безпечного середовища, сприятливої атмосфери навчання.</p> <p>4. Сприяє успіху учнів шляхом співпраці з родинами і членами спільноти, забезпечуючи задоволення суспільних інтересів і потреб, мобілізації суспільних ресурсів.</p> <p>5. Сприяє успіху учнів шляхом дотримання особистого кодексу етики, розвитку професійних і лідерських якостей.</p> <p>6. Сприяє успіху учнів за рахунок розуміння та врахування політичних, соціальних, економічних, правових і культурних чинників функціонування закладу освіти.</p>		<p>професійні обов'язки;</p> <p>- сприяти реалізації державної політики щодо підтримки всіх груп учнів; - забезпечувати дотримання в закладі освіти положень федеральних, державних і місцевих законів.</p>
Айова	<p>1. Загальне бачення.</p> <p>2. Культура навчання.</p> <p>3. Управління.</p> <p>4. Сім'я та спільнота.</p> <p>5. Етика.</p> <p>6. Соціальний контекст.</p>	<p>1. Опис стандарту (назва відсутня).</p> <p>2. Перелік вимог до діяльності керівника закладу освіти в межах стандарту.</p>	<p>Керівник закладу освіти:</p> <p>- демонструє етичну та професійну поведінку;</p> <p>- демонструє цінності, переконання і відносини, які надихають інших на більш високі рівні продуктивності;</p> <p>- підтримує дбайливі професійні стосунки з працівниками;</p> <p>- демонструє розуміння і чутливість до різноманіття в шкільному співтоваристві, поважає різні думки.</p>
Нью-Джерсі	<p>Керівник освіти сприяє досягненню навчальних успіхів кожним учнем шляхом:</p> <p>1. Розробки, узгодження, впровадження концепції навчання,</p>	<p>1. Опис стандарту (назва відсутня).</p> <p>2. Знання (<i>Knowledge</i>)</p> <p>3. Диспозиція (<i>Disposition</i>)</p> <p>4. Продуктивність (<i>Performance</i>).</p>	<p>Керівник освіти:</p> <p>- сприяє успішності всіх учнів, діючи порядно, чесно, дотримуючись етичних норм;</p> <p>- має знання про мету освіти та роль лідерства в сучасному суспільстві, етичні засади професійної діяльності, професійні кодекси етики, філософію та</p>

Нью-Джерсі	<p>підтриманої шкільним співтовариством.</p> <p>2. Відстоювання, формування та підтримки культури закладу, що сприяє навчанню школярів та особисто професійному зростанню педагогів.</p> <p>1. Забезпечення ефективного управління організацією, використання дій та ресурсів для створення безпечного сприятливого середовища навчання.</p> <p>2. Співробітництва з сім'ями та членами спільноти, забезпечуючи задоволення різноманітних суспільних інтересів і потреб, мобілізуючи суспільні ресурси.</p> <p>3. Діючи порядно, чесно, дотримуючись етичних норм.</p> <p>4. Створення для цього політичних, соціальних, економічних правових і культурних умов.</p>		<p>історію освіти;</p> <p>- розуміє значущість наступних правил і дотримуються їх: пріоритет загального блага; дотримання принципів, що сформульовані у «Біллі про права» (Bill of Rights); забезпечення права кожного учня на безкоштовну якісну освіту; опора на етичні принципи в процесі прийняття рішень; підпорядкування власних інтересів інтересам блага шкільного співтовариства; використання свого впливу конструктивно і плідно на благо всіх учнів і їх сімей;</p> <p>- гарантує дотримання особистого і професійного кодексу етики; прийняття відповідальності за діяльність школи; використання особистого впливу для посилення освітньої програми, а не для своєї вигоди; неупереджене, справедливе, наповнене визнанням гідності і поважного ставлення до кожної людини; захист прав і конфіденційних даних про учнів і педагогів; повагу і чуйне ставлення до етнічних різноманітності в шкільному співтоваристві; виконання усіма членами шкільної спільноти вимог професійної етики; відкритість школи для контролю з боку громадськості; виконання всіх юридичних і контрактних зобов'язань, норм законів та законодавчих процедур.</p>
Орегон	<p>1. Далекоглядне керівництво.</p> <p>2. Удосконалення навчально-методичної роботи.</p> <p>3. Ефективне управління.</p> <p>4. Інклюзивна практика.</p> <p>5. Моральне лідерство.</p> <p>6. Соціально-політичний контекст.</p>	<p>1. Назва та опис стандарту.</p> <p>2. Перелік вимог до діяльності керівника закладу освіти в межах стандарту.</p>	<p>- Забезпечення системи звітності щодо академічної та соціальної успішності кожного учня.</p> <p>- Демонстрація керівником зразка самосвідомості, використання рефлексії, прозорості та етичної поведінки.</p> <p>- Захист цінностей демократії та рівності.</p> <p>- Оцінка потенційних етичних та юридичних наслідків прийняття рішень.</p> <p>- Сприяння розвитку соціальної справедливості та забезпечення індивідуальних потреб учнів.</p>
Штати, що входять до Південної регіональної ради з освіти (SREB)			
	<p>1. Стратегічне лідерство.</p> <p>2. Керівництво навчанням.</p>	<p>1. Назва стандарту.</p> <p>2. Резюме з описом його сутності (Summary).</p>	<p>Керівник закладу освіти зобов'язаний:</p> <p>- будувати управлінську діяльність на основі цінностей і переконань спільноти, справедливості, такту, позитив-</p>

Продовження табл. додатку Б.1

Північна Кароліна	3. Культурне лідерство. 4. Керівництво людськими ресурсами. 5. Управлінське лідерство. 6. Розвиток зовнішнього лідерства. 7. Мікрополітичне лідерство. 8. Академічні досягнення лідерства.	3. Опис дій в межах стандарту, що забезпечують ефективне керівництво (Practices). 4. Показники успішної управлінської діяльності (Artifacts).	ного ставлення; - дотримуватися встановлених законом нормативних положень та реалізації державної освітньої політики у межах кожного шкільного класу; - сприяти створенню умов для відчуття співробітниками, учнями і батьками благополуччя, забезпечення дотримання їх прав і можливостей тощо.
Теннесі	1. Керівництво для постійного поліпшення. 2. Культура викладання і навчання. 3. Професійне навчання і зростанням. 4. Управління ресурсами.	1. Назва та опис стандарту. 2. Перелік вимог до діяльності керівника закладу освіти в межах стандарту.	Керівник закладу освіти забезпечує безпечно, сприятливе для навчання, етично забарвлене освітнє середовище, дотримується у своїй діяльності вимог регіонального і федерального законодавства, гарантує учням та їх батькам рівний доступ до освіти.
Алабама	1. Планування неперервного вдосконалення. 2. Викладання і навчання. 3. Розвиток людських ресурсів. 4. Різноманітність. 5. Взаємодія зі спільнотами та зацікавленими особами. 6. Управління організацією. 7. Етика.	1. Обґрунтування складової стандарту (<i>Rationale</i>) 2. Пояснення сутності роботи керівника над собою в межах стандарту (<i>Planning for Continuous</i>). 3. Ключові індикатори оволодіння компетентностями складової стандарту (<i>Key Indicators</i>).	- Знання професійного етичного кодексу та кодексу цінностей та норм; - здатність приймати рішення на основі усвідомлення правових, моральних та етичних наслідків своєї діяльності; - здатність формувати уявлення педагогів про етичні та юридичні наслідки використання ними небезпечних технологій навчання; - здатність розробляти особистий кодекс етики, що будується на усвідомленні культурного і соціально розмаїття освітнього середовища, визнання честі і гідності кожної особи; - знання положень федерального і конституційного законодавства з питань освіти, правових норм у межах етичного кодексу.
Флоріда	1. Досягнення учнів. 2. Керівництво навчанням. 3. Організаційне лідерство. 4. Професійні та етичні норми поведінки.	1. Назва домену (<i>Domain</i>). 2. Стандарти, що входять до домену (<i>Standard</i>): Стандарт 1 (пояснення сутності стандарту і перелік індикаторів діяльності). - Стандарт 2. - Стандарт 3.	Керівник, як громадський лідер, має демонструвати зразок особистої і професійної поведінки. Індикатором його діяльності є: дотримання етичних норм, демонстрація стійкості у відстоюванні інтересів закладу освіти, конструктивне реагування на перешкоди до досягнення освітніх успіхів, усунення шкідливих для взаємодії з сім'ями учнів і місцевою громадою чинників, готовність визнавати власні помилки і навчатися на них.

Продовження табл. додатку Б.1

Південна Кароліна	<p>1. Організаційні навички. 2. Групові процеси. 3. Міжособистісні стосунки. 4. Заклад освіти і зовнішнє середовище. 5. Реформування освіти. 6. Участь керівника в навчальному процесі. 7. Керівник школи та культура.</p>	<p>1. Назва компетентності (<i>Competence</i>). 2. Дескриптор компетентності (<i>Domain of competence</i>).</p>	<p>Керівник закладу освіти усвідомлює свою місію як культурно обізнаної людини, володіє здатностями до належного виконання посадових обов'язків у полікультурному закладі освіти, усуває перепони у навчанні і міжособистісному спілкуванні, що виникають через расову або соціальну приналежність.</p>
Техас	<p>1. Керівництво шкільним колективом. 2. Адміністративне керівництво. 3. Навчальне керівництво.</p>	<p>1. Галузь компетентності (<i>Area of Competence</i>) 2. Назва компетентності (<i>Competence</i>) 3. Опис компетентності (<i>Description of Competence</i>).</p>	<p>Керівник закладу освіти має:</p> <ul style="list-style-type: none"> - здатність до моделювання високого стандарту поведінки, дотримання етичних принципів у поведінці; - здатність до впровадження політики сприяння професійному впливу, що відповідає Кодексу етики педагогів штату; - знання про сутність етичних питань, що виникають в освіті; - здатність до застосування правових принципів щодо учнів та педагогів з особливими потребами, захисту їх прав, виконання функції адвоката для всіх учнів; - знання етнічного складу школи і полікультурного середовища та усіх питань у межах забезпечення правового функціонування закладу освіти.

Додаток Б.2

Стандарти шкільного керівництва для директорів та заступників директорів у Британській Колумбії (Канада)

Керівництво до дії	Питання для роздумів	Приклади з практики
Моральне лідерство		
Стандарт 1: цінності, бачення та місія (директор та заступник директора забезпечує вироблення і прийняття спільних цінностей, світогляду, розуміння педагогічної місії, цілей закладу освіти).		
Полегшити процес співробітництва в рамках широкого кола зацікавлених в ефективній роботі школи осіб, розробляти і відстоювати спільні цінності, бачення місії школи.	<ul style="list-style-type: none"> - Які ключові цінності у вашій школі? - Як виробити бачення цінностей з вашими партнерами? - Як це бачення відображено в повсякденному шкільному житті? 	
Забезпечувати підтримку інклюзивного процесу для забезпечення активної діяльності школи у відстоюванні прийнятих цінностей, бачення її місії.	<ul style="list-style-type: none"> - Яким чином у вашому плані поліпшення діяльності школи відображено прийняті цінності та її місію? - Як формулювати, оцінювати і коригувати цінності, контролювати їх дотримання? 	
Розрізнити відмінність між моральною проблемою та дилемою.	<ul style="list-style-type: none"> - Як ви визначаєте різницю між моральною проблемою і дилемою? - Як впливає це розходження на продуктивність прийняття вами управлінських рішень? 	
Стандарт 2: прийняття етичних рішень (директор та заступник директора має приймати рішення на підставі етичних норм, керуючись моральними цілями).		
Використовувати модель відкритої, чесної та етичної поведінки у проблемних ситуаціях, виявляти готовність до розуміння і діалогу.	Які ви можете навести приклади, що засвідчують знання вашими колегами моральних засад та цінностей вашої поведінки під час прийняття управлінських рішень?	
Популяризувати і пропагувати професійне спілкування на основі базових цінностей та турботи про етнічний розвиток колективу.	<ul style="list-style-type: none"> - Які цінності реалізуються вами у процесі професійного спілкування в школі, в тому числі у межах особистої взаємодії, письмової комунікації тощо? - Яким чином прийняті цінності реалізуються у спілкуванні ваших колег та у який спосіб ви дізнаєтеся про те, як вони дотримуються? 	
Керівництво навчанням		
Стандарт 3: контроль за навчанням (директор та заступник директора здійснює ефективний нагляд за процесом навчання, що зосереджується на досягненні освітніх цілей та використанні методів і оцінки, які максимально сприяють розвитку учнів, забезпеченню взаємодії у навчанні).		
Забезпечення заохочення і підтримки виконання навчальної програми, викорис-	- Як ви підтримуєте вчителя в обговореннях питань викладання та навчання?	

Продовження табл. додатку Б.2

тання навчальних ресурсів та ефективних освітніх стратегій.	- Як ви використовуєте приклади оптимальної практики викладання?	
Забезпечувати нагляд за навчанням систематично, забезпечувати коректність у дотриманні процедури оцінювання.	- Який вид зворотного зв'язку ви використовуєте після візиту на урок до вчителя? - Як і коли ви реалізує цикл оцінювання?	
Бути обізнаним у перебігу процесу навчання у кожному класі.	- Як ви визначаєте різницю між освітньою проблемою та дилемою? - Як впливає це розходження на продуктивність ваших рішень?	
Використовувати етичну модель поведінки під час зіткнення вчителя з труднощами і знаходити їх вирішення через діалог.	Як ви могли б скласти свій робочий графік, що забезпечив би регулярне відвідування занять в усіх класах?	
Популяризувати і пропагувати професійне спілкування на основі базових цінностей та турботи про етичний розвиток колективу.	Як ви використовуєте свої знання, щоб змінити погляди вчителів щодо підтримки сприятливого для навчання школярів клімату?	
Створити можливості для побудови довірливих та поважних відносин учителями.	Як ви визнаєте досвід і таланти співробітників?	
Демонструвати зацікавленість у діалозі з колегами щодо навчання школярів.	У який спосіб ви могли б брати участь у відкритому діалозі з колегами з проблем навчання?	
Встановлювати і підтримувати високі досяжні очікування для всіх учнів.	Як перейти від почуття самовдоволення до почуття хвилювання і очікування зростання та змін?	
Забезпечити в кожному класі сприятливо для навчання атмосферу.	Як ви залучаєте вчителів до створення сприятливої для навчання атмосфери?	
Забезпечити участь учителів у діалозі щодо ефективності використання навчального часу.	Як ви стимулюєте вчителя, дізнавшись про його наміри щодо неефективного використання навчального часу?	
Залучити педагогів до збору даних щодо причини неуспішного навчання, їх аналізу та подальшого використання в діалозі про успішність.	Як ви забезпечуєте збір та використання вчителями даних щодо їх освітніх очікувань?	
Забезпечити рівний доступ учнів до освітніх послуг шляхом забезпечення індивідуального навчання.	Чи могли б ви зламати старі шкільні стереотипи у випадку необхідності забезпечення індивідуального навчання?	
Сприяти проведенню досліджень фахівцями з питань підвищення ефективності освіти.	Як ви будете співпрацю з командою дослідників, спрямовану на підвищення ефективності навчання?	
Сприяти діалогу щодо вивчення і поширення ефектив-	Як створити можливості для вчителів для вивчення і використання	

Продовження табл. додатку Б.2

ного педагогічного досвіду.	ними ефективних методів навчання?	
Активно працювати з персоналом з метою підвищення статусу школи в районі.	У який спосіб ви організовуєте спільну роботу педагогів з метою підвищення статусу школи?	
Надихати педагогів на творчість, підтримувати бажання упроваджувати інновації з метою покращення успіхів школярів.	Як ви забезпечуєте підтримку впровадження педагогами інновацій за умови можливих ризиків?	
Усувати перешкоди для забезпечення рівноправ'я та соціальної інтеграції учнів.	Як ви плануєте усувати перешкоди, що заважають реалізації соціальних поглядів на навчання	
Забезпечення пріоритету задоволення освітніх потреб учнів у межах прийнятих рішень.	Як ви захищасте вразливих учнів?	
Заохочувати і підтримувати вчителів у побудові навчального процесу на принципах, що сприяють ефективному навчанню.	Як сприяти діалогу щодо ефективності принципів навчання?	
Стандарт 4: навчальний план, навчання та оцінка (директор та заступник директора дають рекомендації щодо реалізації навчальних програм, контролю оцінки навчальних досягнень школярів та знають їх вплив на пізнавальну діяльність учнів).		
Заохочувати і підтримувати інтеграцію міждисциплінарних компетентностей.	-Які з міждисциплінарних компетентностей ваші вчителі впевнено формують у своїх учнів? - Як ви взаємодієте з колегами з метою з'ясування міждисциплінарних компетентностей спільноти?	
Заохочувати і підтримувати взаєморозуміння з питань забезпечення успіхів у навчанні.	Як ви забезпечуєте підтримку прагнення учнів до високих освітніх результатів?	
Забезпечення реалізації навчального плану.	Як ви заохочуєте вчителя до розробки і вдосконалення навчального плану?	
Реляційне лідерство		
Стандарт 5: внутрішньо-особистісний потенціал (директор та заступник директора демонструють самовдосконалення та вивчають особистісні якості своїх колег з метою забезпечення позитивних відносин та створення атмосфери чесності і довіри.)		
Показувати лідерські якості.	Як ви могли б продемонструвати свою здатність до лідерства?	
Розуміти необхідність самоконтролю, і самосвідомості, демонструвати здатність до самоконтролю та високо розвинену самосвідомість.	Які ви маєте пріоритети, припущення чи особисті упередження, і як вони впливають на процес управління?	
Розпізнавати і розуміти особисті переваги і недоліки.	Як ви перевіряєте адекватність уявлень про власні переваги і недоліки для забезпечення свого розвитку?	

Продовження табл. додатку Б.2

Розуміти важливість спільної діяльності та спілкування для розвитку продуктивних відносин.	Як розвинути позитивні стосунки з оточуючими?	
Розуміти необхідність підтримки колег, забезпечення прозорості та відкритості міжособистісних стосунків.	Як ви демонструєте прозорість та відкритість стосунків з учнями, їх батьками та колегами?	
Ефективно управляти часом, раціонально розставляти пріоритети, вкластися в термін.	Як ефективно збалансувати ваші потреби та яку роль відіграє цей баланс у вашому особистому житті?	
Створити план власного професійного росту, забезпечити його реалізацію на основі дослідницької роботи, здійснювати необхідні заходи для підвищення продуктивності власної діяльності.	- Як ви створюєте план власного розвитку? - Як ви оцінюєте ступінь вашого успіху в досягненні ваших особистих і професійних цілей? - Що ви робите, щоб постійно перебувати в курсі останніх досліджень в освіті та новітніх тенденцій її розвитку?	
Стандарт 6: міжособистісні стосунки (директор та заступник директора будують і підтримують ефективні професійні відносини всередині школи та в межах спільноти).		
Демонструвати позитивний настрій, культуру, прихильність до колективу.	Як вам вдається перебувати в позитивному настрої, демонструвати гарне ставлення до колективу?	
Виховувати лідерські якості в інших.	- Які можливості ви бачите для залучення до роботи всіх зацікавлених сторін? - Як ви будете розвивати лідерський потенціал?	
Сприяти розвитку команди, орієнтованої на співпрацю.	Як створити можливості для співробітництва та співпраці у вашій школі?	
Створити моделі ефективної комунікації.	Як сприяти цілеспрямованому і значущим для всіх спілкуванню?	
Створити інклюзивну школу, що визнає і цінує різноманітність.	Як ви можете передбачити й оцінити культурне розмаїття в вашій школі?	
Створити творчу атмосферу у навчальному закладі, забезпечити інноваційну практику, процес рішення професійних проблем.	Які заходи ви маєте вжити для визначення, підтримки і заохочення колективу до творчої діяльності та інноваційної практики?	
Стимулювати роздуми щодо ефективності міжособистісних стосунків.	Як ви можете розвинути зацікавленість вчителів у створенні інноваційного освітнього середовища?	
Захищати права і конфіденційну інформацію про учнів, співробітників та батьків.	Якби ви поділилися інформацією не порушуючи конфіденційність?	
Встановлення і підтримка кордонів професійних відно-	Як ви стимулюєте в інших розвиток умінь і навичок, необхідних для	

Продовження табл. додатку Б.2

син.	побудови професійних відносин у вашій школі?	
Розпізнавати і відзначати індивідуальні та колективні досягнення, що підтримують цінності та місію школи.	Які кроки ви робите, щоб визнати і відзначити досягнення ваших учнів співробітників і батьків?	
Стандарт 7: культурне лідерство (директор та заступник директора розвиває і підтримує клімат, який сприяє якій освіті).		
Створити безпечне, впорядковане, турботливе, здорове шкільне середовище.	Які види попередження та подолання несприятливих чинників ви використовуєте для забезпечення здорової, сприятливої шкільної атмосфери для учнів та їх батьків?	
Створення та підтримання атмосфери довіри та оптимізму.	- З якими проблемами ви зіткнулися при розробці спільних моделей лідерства? - Яким шляхом ви їх вирішили?	
Сприяти утвердженню інклюзивної культури закладу освіти, де до хворих людей ставляться з розумінням і повагою.	Які засоби ви використовуєте для з'ясування індивідуальних відмінностей дітей та культурного розмаїття у вашій школі?	
Надавати можливості для розвитку трансформаційних змін в освіті, брати участь у діалозі щодо освітніх ініціатив та наукових досліджень.	Як розвивати інклюзивне навчання і культуру закладу освіти, що зосереджена на поліпшенні навчання школярів?	
Розвивати і підтримувати ефективну систему спілкування серед співробітників школи, батьків, громади і ЗМІ.	Які форми комунікації ви використовуєте, щоб залишатися на зв'язку та інформувати всіх членів освітнього співтовариства?	
Заохочувати і підтримувати позитивні батьківські ініціативи для підвищення ефективності навчання їх дітей.	Що було зроблено вами для забезпечення участі батьків в освіті їх дитини?	
Стимулювати високі очікування від діяльності школи, учнів, їх батьків та педагогів.	Як ви розвиваєте високі очікування у вашої шкільної спільноти?	
Сприяти змінам в освіті.	Яким чином ви могли б кинути виклик шкільним традиціям та домогтися позитивних змін у вашій школі?	
Розвивати і підтримувати гарні відносини зі всіма установами і громадськими утвореннями.	З якими організаціями та громадськими групами підтримки у вас склалися хороші партнерські відносини?	
Стандарт 8: менеджмент і адміністрування (директор та заступник директора здійснюють стратегічне планування і зміцнюють шкільний потенціал для підтримки розвитку учнів).		
Діяти у відповідності до прийнятих актів, положень та договорів.	Якими актами, законами, положеннями і договорами ви керуєтеся у прийнятті рішень?	

Продовження табл. додатку Б.2

Розробляти та впроваджувати заходи, які забезпечують ефективне функціонування школи.	<ul style="list-style-type: none"> - Як ви могли б використовувати шкільні ресурси для забезпечення ефективного навчання? - Які ви оцінюєтеся наслідки вашої діяльності щодо забезпечення діяльності школи? 	
Використовувати фінансові, кадрові та навчальні ресурси школи для забезпечення досягнення її цілей та пріоритетів.	<ul style="list-style-type: none"> - Яких заходів ви вживаєте для оптимізації навчання? - Які засоби ви використовуєте для забезпечення школи фінансовими ресурсами? - Які кадрові призначення ви зробили, щоб максимально використати потенціал школи? - Якою мірою ви узгоджує діяльність школи з регіональними планами? - Яким чином визначається наскільки ефективно в школі використовуються наявні ресурси? - Які ресурси виділяють у вашій школі для підтримки учнів з особливими потребами? 	
Сприяти поліпшенню діяльності школи шляхом створення шкільних команд чи структур.	<ul style="list-style-type: none"> - Як ваше системне мислення сприяє розробці перспективи школи? - Яким чином вам вдається перебувати в курсі перебігу навчального процесу? 	
Заохочувати і спрямовувати організаційні зміни.	<ul style="list-style-type: none"> Які підходи ви використовуєте для заохочення організаційних змін? 	
Передбачати виникнення складних проблем взаємодії школи та місцевої спільноти.	<ul style="list-style-type: none"> - Якими засобами ви спілкуєтеся з зацікавленими особами? - Чи є ваша діяльність ефективною у контексті задоволення освітніх потреб? - Яким чином ви залагоджуєте конфлікт у вашій школі? - Які стратегії ви використовуєте, щоб підготувати для складних розмов? 	
Забезпечувати належну дисципліну в закладі освіти.	<ul style="list-style-type: none"> - Які засоби ви використовуєте для з'ясування сутності поведінки співробітників? - Як здійснюється оцінка дисципліни закладу на рівні району? 	
Стандарт 9: громадські структури (Директор та заступник директора мають побудувати позитивну і ефективну взаємодію школи, сім'ї та громади).		
Залучення батьків та сімей якості партнерів у процесі планування розвитку спільноти.	<ul style="list-style-type: none"> Які можливості ви використовуєте для заохочення участі батьків і громадськості у шкільних справах? 	

Продовження табл. додатку Б.2

Розвивати співпрацю між школами, між школою та спільнотою.	Як розширити спілкування учнів, їх батьків та педагогів з представниками полікультурної спільноти?	
Підтримувати зв'язки з зовнішніми установами та організаціями з метою захисту та підтримки дітей.	Як організувати міжвідомчу участь у підтримці дітей і їх сімей?	
Підтримувати зв'язок з установами та організаціями спільноти з метою розширення можливостей ефективного навчання.	<ul style="list-style-type: none"> - Як забезпечити доступ потенційних ресурсів усіх спільнот для підтримки закладу освіти? - Як можна ефективно відстоювати інтереси школи у межах навчального округу? - Чи є у вашій школі стратегії залучення до шкільних справ батьків учнів молодшого віку? - Що можна зробити для розширення можливостей молоді для розвитку кар'єри? 	

Додаток Б.3

Узагальнений перелік навчальних дисциплін професійної підготовки менеджерів освіти в університетах Німеччини

Назва модуля	Зміст модуля	ЗВО, де викладається модуль
Цикл нормативних дисциплін		
Керівництво та організація (кооперація) (Стратегічний менеджмент)	Нові форми управління системою освіти; ролі і функції високого рівня управління освітою; процес управління в освітньому закладі; теорії лідерства та їх застосування; керівництво; організаційні теорії; організаційні проблеми та причини їх виникнення; організаційні поняття; методологія організації; організаційні структури і моделі; організаційні інструменти; концепції стратегічного управління; стратегічний аналіз ситуації в освітніх установах; розробка шляхів вирішення стратегічних завдань в закладах освіти тощо.	Кельнський університет, Університет Мартіна Лютера, Університет імені Карла фон Озієцького Педагогічний інститут Людвігсбург
Управління людськими ресурсами	Вербування; оцінка персоналу; заробітна плата співробітників; просування та розвиток персоналу; колсандинг; коучинг, контроль та наставництво.	Кельнський університет, Університет Мартіна Лютера
Інновації, зміни в управлінні проектами	Стратегічне та нормативне управління; розвиток закладів; інноваційні теорії та моделювання; особливості та основні принципи інновацій та змін; дизайн і організація освітнього процесу; планування, організація та реалізація проектів; інструменти і засоби управління проектами; командою; лобіювання.	Кельнський університет, Університет Мартіна Лютера
Управління якістю роботи	Нові стандарти в освіті; основні поняття, процеси й інструменти для управління якістю роботи; системи менеджменту; підвищення якості; зовнішня оцінка; внутрішня оцінка; управління процесами в якості бази; ініціювання реалізації концепції якості.	Кельнський університет, Університет Мартіна Лютера
Управління ресурсами та фінансування (Економіка освіти і політика в галузі освіти)	Управління фінансами та матеріальними ресурсами; бюджет і бюджетне планування; фінансування і планування інвестицій; спонсорство; маркетинг і зв'язки з громадськістю; грошові і негрошові результати освіти; внесок освіти в розвиток економіки, політики в галузі освіти, обговорення її інституційної структури (автономії і повноважень щодо прийняття рішень).	Кельнський університет, Університет Мартіна Лютера, Університет імені Карла фон Озієцького, Педагогічний інститут Людвігсбург
Право (право в освіті)	Конституційне, цивільне, трудове, адміністративне право; правовий статус вчителів, учнів, та батьків; запровадження правових принципів до окремих галузей освіти (школи, вищої та безперервної освіти).	Педагогічний інститут Людвігсбург
Освітній маркетинг	Маркетингова програма як процес планування через аналіз, позиціонування, стратегічне планування, оперативне перетворення і маркетинговий контроль; оперативні аспекти маркетингу; вивчення ринку і поведінки запиту; стратегічний маркетинг; оперативні маркетингові заходи; контролінг; моделювання маркетингу; формування індивідуальних освітніх послуг.	Університет імені Карла фон Озієцького

Освітні процеси і розвиток закладу	Організаційний менеджмент; освітній менеджмент; ефективний менеджмент.	Педагогічний інститут Людвігсбург
Виробничі, економічні та технологічні процеси	Стратегічне керівництво і менеджмент; інформаційні технології та комунікаційні технології.	
Керівництво проектами і практика	Проектний менеджмент; коучинг; практика; поглиблена практика; магістерська робота і колоквиум.	
Цикл вибіркового дисциплін		
Зв'язки та співробітництво	Основні теорії спілкування (невербальне спілкування); види бесіди, переговорів та зворотного зв'язку; робота з нагородження; проведення зустрічей та конференцій; риторика; зв'язки з громадськістю та робота з засобами масової інформації; комп'ютерного спілкування; управління інформацією.	Кельнський університет, Університет Мартіна Лютера
Облік та контроль	Основи бухгалтерського обліку; основи фінансового управління в школах; координація системи управління школою; контроль проблем фінансової взаємодії в школах; управлінський облік; звітність.	
Нові технології у навчальному процесі	Викладання з новітніми ЗМІ; використання сучасних технологій навчання; використання цифрових платформ навчання; електронне навчання як «змішане навчання»; розвиток засобів масової інформації в рамках стратегічного розвитку і культури закладу.	
Вибір і оцінка персоналу	Аналіз вимог; тестування здібностей; методика моделювання; анкетування.	
Освіта і маркетинг	Специфіка освітніх послуг та їх дія на маркетинг освіти; стратегічні бренд-комунікації (визначення сегменту бізнесу, стратегії охоплення ринку, спілкування з конкурентами, ціноутворення); комунікативні операції.	Університет імені Карла фон Озієцького
Основи управління здоров'я-зберіганням	Основні поняття управління охороною здоров'я; тенденції управління охороною здоров'я; стратегії управління охороною здоров'я в освітніх закладах; час роботи та здоров'я; система стимулювання та його вплив на здоров'я; роль відпочинку; управління вільним часом; самоуправління; управління рухом та харчуванням; праця – основа зміцнення здоров'я; розширення прав та можливостей; контроль стресу; теорії мотивації; самоуправління та само мотивація; модель дій з самоуправління; стратегії та методи управління.	
Організація і менеджмент змін	Високоякісний менеджмент у навчальних установах; розвиток організаційної структури закладу освіти й організаційної наради.	
Обробка інформації	Інформаційний менеджмент і менеджмент знань; методи прикладного освітнього дослідження.	
Керівництво і кооперація	Вступ до освітнього менеджменту; планування кар'єри; успішне ведення переговорів; ефективна презентація; ефективне керування групою; ефективне ведення бесіди в професійних буднях; керування групами, самостійна мотивація, оцінювання.	

Додаток Б.4

Перелік освітніх програм підготовки фахівців з управління середньою освітою в США

Навчальний заклад	Практичний напрям підготовки магістра	Дослідницький напрям підготовки магістра
Техаський університет	Магістр педагогіки в галузі керівництва освітою і політичних досліджень (Master of Education in Educational Leadership and Policy Studies)	
Державний університет штату Вашингтон, Університет Західної Кароліни	Магістр педагогіки зі спеціалізацією «управління освітою» (Master in Education with a Specialization in Educational Leadership)	Магістр мистецтв зі спеціалізацією «управління освітою» (Master of Arts in Education with a Specialization in Educational Leadership)
Державний університет штату Арканзас		Магістр наук у галузі освіти та управління освітою (Master of Science in Education in Educational Leadership)
Бостонський коледж (Массачусетс), університет ім. Дж. Мейсона (Вірджинія), Університет Едінборо (Пенсільванія), Гарвардський університет	Магістр педагогіки в галузі керівництва освітою (Master of Education in Educational Leadership)	
Гарвардський університет	Магістр педагогіки в галузі освітньої політики та управління (Master of Education Policy and Management)	
Університет Конкордія (Вісконсін)		Магістр наук у галузі керівництва освітою (Vaster of Science in Educational Administration)
Університет Західної Кароліни	Магістр педагогіки зі спеціалізацією «управління вихованням та навчанням» (Master in Education with a Specialization in Education and Training Management)	
Державний університет штату Індіана	Магістр педагогіки в галузі шкільного адміністрування та нагляду (Master of Education in School Administration and Supervision)	
Університет Ламар (Техас), Університет Св. Марії (Міннесота)	Магістр педагогіки в галузі шкільного адміністрування (Master of Education in School Administration)	

Додаток В

**Структурні компоненти професійної компетентності менеджера освіти
(за результатами досліджень вітчизняних науковців)**

Структурні компоненти компетентності	Зміст структурного компоненту компетентності
<i>В. Є. Берека [12] (професійна компетентність керівника школи)</i>	
Мотиваційний	Прагнення до прояву компетентності (вираження цієї властивості в діяльності, поведінці людини).
Когнітивний	Володіння знаннями про зміст компетентності (знання засобів, способів, програм дій, рішення соціальних і професійних завдань, здійснення правил і норм поведінки).
Поведінковий	Досвід прояву компетентності в стандартних і нестандартних ситуаціях (досвід реалізації знань, умінь і навичок).
Ціннісно-смысловий	Ставлення до змісту компетентності та об'єкта її діяльності (особистісна значущість).
Емоційно-регуляційний	Прояви емоційно-вольової саморегуляції процесу та її результату (здатність адекватно до ситуацій соціальної й професійної взаємодії виявляти і регулювати власні емоції).
<i>І. В. Гришина [39] (професійна компетентність керівника школи)</i>	
Мотиваційний	Сукупність мотивів, адекватних цілям і завданням управління.
Когнітивний	Сукупність знань, необхідних для управління.
Операційний	Сукупність умінь і навичок вирішення практичних завдань.
Особистісний	Сукупність важливих для управління особистісних якостей.
Рефлексивний	Сукупність здібностей передбачати, оцінювати, «пригальмовувати» власну діяльність, обирати стратегію управління.
<i>В. К. Мельник [116] (професійна компетентність керівника школи)</i>	
Особистісні якості	Світогляд, гуманістична спрямованість, відповідальність, принциповість, комунікативність, толерантність, новаторство, особистісна схильність і психологічна готовність працювати з високоякісним результатом.
Педагогічна підготовка	Знання наукових основ і технологій організації навчально-виховного процесу, вільне володіння методами управлінської діяльності, вміння здійснювати вибір оптимальної позиції в процесі взаємодії з учнями, педагогами, батьками, громадськістю, соціальними групами й організаціями.
Спеціальна підготовка	Фундаментальні знання, практичні вміння в галузі управлінської підготовки, зростання власного професійно-управлінського потенціалу.
Педагогічна культура	Широка загальнокультурна підготовка, знання і виконання норм педагогічної етики, вміння педагогічного спілкування, розвиток рефлексивних здібностей, здатність до творчого пошуку, самопізнання і самовдосконалення.
Організаційна культура	Потреба в підвищенні ефективності професійної діяльності, самоорганізація, професійна компетентність, підвищення управлінської кваліфікації в системі післядипломної освіти, набуття інноваційного досвіду.
<i>О. В. Сорока [168] (професійна компетентність керівника школи)</i>	
Методологічний	Знання теорії управлінської діяльності, філософії освіти, сучасних практик закладів освіти.
Нормативний	Знання освітніх нормативно-правових документів.

Змістовий	Знання змісту освіти, діяльності кожного працівника школи, орієнтування у змісті освітніх реформ.
Управлінський	Застосування педагогічного досвіду на практиці, виконання всіх функцій управлінської діяльності, уміння застосовувати особистісні якості для конструктивного впливу на діяльність колективу.
Педагогічний	Знання теорії дидактики та виховання, педагогічний досвід.
Психологічний	Знання з вікової, педагогічної, соціальної психології, конфліктології, психології менеджменту.
Соціально-правовий	Розуміння законів суспільної взаємодії, норм правових стосунків.
Фінансово-економічний	Здатність здійснювати господарську діяльність закладу освіти, контроль за фінансово-економічними обрахунками, прогнозувати перспективний план його розвитку тощо.
І. В. Свистун [158] (професійна компетентність керівника професійно-технічного закладу)	
Загально-людський	Сукупність духовних, практичних надбань суспільства, що втілюються в результатах продуктивної діяльності, що містить загальнокультурну, моральну, політичну, соціальну, інформаційну, етичну, екологічну, валеологічну складові.
Загально-науковий	Підготовленість, здатність, потреба враховувати закономірності функціонування і розвитку науки, розуміння науки, способів її участі в розвитку суспільства, взаємодії з іншими сферами матеріального та духовного життя суспільства, що включає методологічну, теоретичну, методичну, дослідницьку складові.
Загально-професійний	Загальна підготовленість до виконання управлінської діяльності, яка включає менеджерську, педагогічну, психологічну, економічну, правову, комунікативну складові.
Професійний	Підготовленість менеджера освіти до виконання професійної діяльності за спеціалізацією, що включає технологічну і функціональну складові.
Управлінсько-функціональний	Підготовленість до виконання управлінських функцій на різних ієрархічних рівнях, що включає стратегічну, організаційну, управління персоналом, маркетингову складові.
Особистісний	Підготовленість до розвитку і саморозвитку як суб'єкта управлінської діяльності, що включає мотиваційну, регулятивну, ауто-психологічну, адаптивну, навчальну складові.
В. В. Зелюк [73] (професійна компетентність керівного складу закладів вищої освіти) Базовий компонент	
Загально-культурний	Знання особливостей національної та загальнолюдської культури, культурологічних основ сімейних, соціальних, суспільних явищ і традицій, уміння формувати організаційну культуру установи без упередженості та національних стереотипів.
Громадянський	Сукупність знань, умінь, навичок, емоційно-ціннісних орієнтацій, переконань особистості щодо усвідомлення свого місця в суспільстві, обов'язку і відповідальності перед співвітчизниками, батьківщиною і державою; уміння застосовувати форми адміністративного та державно-громадського управління, налагоджувати партнерські стосунки.
Інформаційно-комунікативний	Знання способів взаємодії з колективом та окремими працівниками, представниками урядових структур тощо, уміння шукати, аналізувати, відбирати необхідну інформацію, перетворювати, зберігати і передавати її, навички роботи з колективом.

Продовження табл. додатку В

Соціально-психологічій	Знання психології міжособистісних стосунків, особливостей створення сприятливого соціально-психологічного клімату в колективі, уміння використовувати мотивацію та інтереси працівників, їх здібності, формувати колектив, робочі та творчі групи, працювати в полікультурній команді, здатність до мотивації співробітників (підлеглих), потреба в самоосвіті, особиста привабливість.
<i>Функціонально-посадовий компонент</i>	
Адміністративно-управлінський	Система знань, умінь і навичок, способів діяльності, необхідних директорів для здійснення управлінських дій, уміння управляти освітньою діяльністю, орієнтація на життя у відкритому соціальному середовищі, досягнення на засадах лідерства; здатність до активної партнерської співпраці з іншими установами та організаціями.
Нормативно-правовий	Удосконалення і систематизація необхідних правових знань, уміння аналізувати нормативні документи, контролювати виконання трудового законодавства, визнання верховенства закону, повага до людини.
Дослідницький	Знання науково-ціннісних потреб працівників, їх здібностей, умінь та ставлення, уміння використовувати накопичений досвід, співвідносити вивчені поняття з практичними проблемами і задачами, розділяти інформацію на логічні частини і порівнювати їх, класифікувати і систематизувати матеріал.
Підприємницький	Знання закономірностей системних змін у діяльності організації, володіння засобами, що дають можливість ефективно організувати власну та колективну трудову і підприємницьку діяльність.
Презентаційний	Знання ділової етики, правил і норм проведення ділових переговорів, уміння публічно представляти діяльність організації, формувати імідж закладу та свій власний імідж.
<i>В. А. Кривоносова [96] (професійна компетентність керівника закладу вищої освіти)</i>	
Управлінський	Наявність професійних знань та досвіду у сфері управління закладом освіти, організації колективної навчально-виховної, методичної, наукової та суспільної діяльності.
Економічний	Наявність економічних знань, умінь користуватися економічними методами керівництва.
Науковий	Наявність знань у відповідних сферах науки, здатність до організації наукових досліджень, досвід самостійної науково-дослідницької праці.
Педагогічний	Наявність педагогічних знань та вмій, досвід педагогічної діяльності у ЗВО.
Правовий	Знання господарського, трудового та інших видів законів, нормативно-правових основ функціонування та розвитку системи освіти, досвід та вміння використовувати ці знання в умовах ЗВО.
<i>М. С. Головань [31] (професійна компетентність керівника закладу вищої освіти)</i>	
Когнітивний	Знання теоретичного (декларативного) і технологічного (процедурного) характеру: сукупність знань, необхідних для здійснення управлінських дій, знання, що складають нормативно-правову основу діяльності керівника, знання фахової наукової дисципліни, інформаційних технологій, їх можливостей для розв'язання професійних задач, креативність, гнучкість, критичність, системність, мобільність, оперативність мислення в ситуаціях наукового пошуку та управлінській діяльності.
Діяльнісний	Досвід пізнавальної діяльності, зафіксований у формі його результатів, досвід здійснення відомих способів діяльності, творчої діяльності, вияву емоційно-ціннісних ставлень у формі особистісних орієнтацій, уміння

	працювати з апаратним та програмним забезпеченням на рівні кваліфікованого користувача; спілкуватися з використанням інформаційних засобів і технологій, уміння орієнтуватися в інформаційному середовищі.
Ціннісно-рефлексивний	Сукупність особисто значущих і ціннісних прагнень, ідеалів, переконань, поглядів, ставлень до продукту і предмету діяльності у професійній сфері, сфері стосунків, адекватна самооцінка, упевненість у виборі та реалізації способів діяльності, наявність власної позиції щодо прийнятих рішень; прагнення до самоактуалізації, саморозвитку, професійного самовдосконалення; здатність брати на себе відповідальність, здатність до рефлексії тощо.
Емоційно-вольовий	Здатність розуміти власний емоційний стан у різних професійних ситуаціях, достойно переживати відсутність результату, невдачі в роботі, цілеспрямованість, терпіння і володіння собою в ситуаціях невизначеності, наполегливість у досягненні поставленої мети, цілей самоактуалізації та саморозвитку, прояв вольових зусиль, ініціативності, сміливості, принциповості.

Додаток Д

**Дескриптори рівнів сформованості деонтологічної компетентності
менеджерів освіти**

Рівень сформованості деонтологічної компетентності	Показники
<i>Мотиваційно-ціннісний критерій</i>	
Критичний	<ul style="list-style-type: none"> – Професійна спрямованість на себе, що унеможливорює нормативну поведінку (орієнтація на винагородження та задоволення, агресивність у досягненні статусу, схильність до суперництва, тривога, інтравертованість, роздратованість, прагнення до влади за будь-яку ціну); – відсутність у ціннісних орієнтирах цінностей-снів та цінностей-норм, їх несформованість, що обумовлює невідповідність поведінки менеджера освіти морально-правовим нормам; – несформованість морально-етичної відповідальності (високий ступінь прояву соціальної бажаності, відсутність рефлексії на морально-етичні ситуації, відсутність інтуїції в морально-етичній сфері); – несформованість стійкої громадянської позиції як внутрішнього переконання діяти у відповідності до суспільних очікувань; – прагнення до здобуття авторитету дієвими, але неморальними засобами; – відсутність позитивної внутрішньої мотивації щодо оволодіння комплексом деонтологічних знань та вироблення необхідних практичних навичок нормативної поведінки.
Базовий	<ul style="list-style-type: none"> – Професійна спрямованість на спілкування, що відображає нормативну поведінку в окремих ситуаціях управлінської взаємодії (прагнення підтримувати стосунки з людьми, орієнтація на спільну діяльність, соціальне схвалення, залежність від групи, потреба в емоційних стосунках); – наявність у ціннісних орієнтирах деяких цінностей-снів та цінностей-норм, їх часткова сформованість, що обумовлює фрагментарну відповідність поведінки менеджера освіти морально-правовим нормам і періодичне виконання ним професійного обов'язку; – базовий рівень сформованості морально-етичної відповідальності (значний ступінь прояву соціальної бажаності, фрагментарність прояву рефлексії на морально-етичні ситуації та інтуїції в морально-етичній сфері, часткова сформованість екзистенційної відповідальності); – невизначеність громадянської позиції як внутрішнього переконання діяти у відповідності до суспільних очікувань, демонстрування соціальної «мімікрії»; – прагнення до здобуття авторитету змішаними (моральними і неморальними засобами); – частково сформована позитивна внутрішня мотивація щодо оволодіння комплексом деонтологічних знань та вироблення необхідних практичних навичок нормативної поведінки.
Функціональний	<ul style="list-style-type: none"> – Комбінована професійна спрямованість на спілкування та на справу, що відображає нормативну поведінку в типових ситуаціях управлінської взаємодії (прагнення до соціального схвалення, залежність від групи, зацікавленість у вирішенні ділових проблем, орієнтація на ділову співпрацю);

	<ul style="list-style-type: none"> – сформованість основних цінностей-сенсів та цінностей-норм, що обумовлюють нормативну поведінку менеджера освіти і належне виконання ним професійного обов'язку в типових ситуаціях управлінської взаємодії; – сформованість морально-етичної відповідальності (низький ступінь прояву соціальної бажаності, наявність рефлексії на морально-етичні ситуації та інтуїції в морально-етичній сфері, сформованість екзистенційної відповідальності); – визначеність громадянської позиції як внутрішнього переконання діяти у відповідності до суспільних очікувань, демонстрування цієї позиції; – прагнення до здобуття авторитету переважно моральними засобами; – частково сформована позитивна внутрішня мотивація щодо оволодіння комплексом деонтологічних знань та вироблення необхідних практичних навичок нормативної поведінки.
Оптимальний	<ul style="list-style-type: none"> – Переважання професійної спрямованості на справу, що відображає нормативну поведінку у типових та складних ситуаціях управлінської взаємодії (зацікавленість у вирішенні ділових проблем, виконання роботи якнайкраще, орієнтація на ділову співпрацю, здатність відстоювати в інтересах справи власну думку, корисну для досягнення загальної мети); – превалювання в ціннісних орієнтирах цінностей-сенсів та цінностей-норм, що обумовлюють нормативну поведінку менеджера освіти і належне виконання ним професійного обов'язку у нетипових, складних ситуаціях управлінської взаємодії; – оптимальний рівень сформованості морально-етичної відповідальності (сформована рефлексія на морально-етичні ситуації, добре розвинена інтуїція в морально-етичній сфері, наявність екзистенційної відповідальності та сформованих морально-етичних цінностей, низький ступінь прояву соціальної бажаності); – визначеність громадянської позиції як внутрішнього переконання діяти у відповідності до суспільних очікувань, демонстрування та відстоювання цієї позиції; – прагнення до здобуття авторитету виключно моральними засобами; – сформована позитивна внутрішня мотивація щодо оволодіння комплексом деонтологічних знань та вироблення необхідних практичних навичок нормативної поведінки.
<i>Когнітивний критерій</i>	
Критичний	<ul style="list-style-type: none"> – Ступінь оволодіння деонтологічно значущими знаннями, що презентуються в межах навчальної дисципліни «Управлінська деонтологія» на рівні 60-73 % (у відповідності до вимог кредитно-трансферної системи організації освітнього процесу (КТСОНП)); – ступінь оволодіння деонтологічно значущими знаннями, що презентуються в межах окремих змістових модулів навчальних дисциплін блоків загальної та професійної підготовки на рівні 60-73 % (у відповідності до вимог КТСОНП); – незнання чи нерозуміння, (викривлене розуміння) змісту професійної відповідальності керівника закладу освіти.
Базовий	<ul style="list-style-type: none"> – Ступінь оволодіння деонтологічно значущими знаннями, що презентуються в межах навчальної дисципліни «Управлінська деонтологія» на рівні 74-81 % (у відповідності до вимог КТСОНП); – ступінь оволодіння деонтологічно значущими знаннями, що презенту-

Продовження табл. додатку Д

	<p>ються в межах окремих змістових модулів навчальних дисциплін загальної та професійної підготовки на рівні 74-81 % (у відповідності до вимог КТСОНП);</p> <ul style="list-style-type: none"> – фрагментарні знання змісту професійної відповідальності керівника закладу освіти.
Функціональний	<ul style="list-style-type: none"> – Ступінь оволодіння деонтологічно значущими знаннями, що презентуються в межах навчальної дисципліни «Управлінська деонтологія» на рівні 82-89 % (у відповідності до вимог КТСОНП); – ступінь оволодіння деонтологічно значущими знаннями, що презентуються в межах окремих змістових модулів навчальних дисциплін блоків загальної та професійної підготовки на рівні 82-89 % (у відповідності до вимог КТСОНП); – загальні знання змісту професійної відповідальності керівника закладу освіти.
Оптимальний	<ul style="list-style-type: none"> – Ступінь оволодіння деонтологічно значущими знаннями, що презентуються в межах навчальної дисципліни «Управлінська деонтологія» на рівні 90-100 % (у відповідності до вимог КТСОНП); – ступінь оволодіння деонтологічно значущими знаннями, що презентуються в межах окремих змістових модулів навчальних дисциплін блоків загальної та професійної підготовки 90-100 % (у відповідності до вимог КТСОНП); – глибокі і повні знання змісту професійної відповідальності керівника закладу освіти.
Діяльнісний критерій	
Критичний	<ul style="list-style-type: none"> – невміння здійснювати нормативну управлінську поведінку або грубі помилки в управлінській поведінці; невміння використовувати морально-правові способи регулювання управлінських відносин, захищати і впроваджувати морально-правові відносини в управлінській діяльності відповідно розпорядчих принципів законності або грубі помилки у перебігу управлінської діяльності; невміння організувати діяльність та спілкування в трудовому колективі на засадах деонтології, здійснювати рефлексивний аналіз своєї діяльності; – низький або нижче середнього ступінь сформованості самоефективності (невміння управляти своєю діяльністю з метою ефективного досягнення поставлених цілей, нездатність продуктивно вирішувати професійні завдання, створювати власні способи побудови нормативної поведінки, що відповідає специфічній управлінській ситуації, очікування неуспіху в роботі та взаєминах з учасниками управлінського процесу); – низький рівень інтернальності, що відображає невміння керівника брати на себе відповідальність.
Базовий	<ul style="list-style-type: none"> – невпевнена нормативна управлінська поведінка з наявністю в ній не грубих помилок; наявність труднощів у використанні морально-правових способів регулювання управлінських відносин, у захисті і впровадженні морально-правових відносин в управлінській діяльності відповідно розпорядчих принципів законності; наявність утруднень і організації діяльності та спілкування в трудовому колективі на засадах деонтології, епізодичне здійснення рефлексивного аналізу своєї діяльності); – середній ступінь сформованості самоефективності (невпевненість в управлінні своєю діяльністю з метою ефективного досягнення поставлених цілей, утруднення при спробах продуктивно вирішувати професійні завдан-

Продовження табл. додатку Д

	<p>ня, ситуативність у виборі способів побудови нормативної поведінки, що відповідає специфічній управлінській ситуації);</p> <p>– середній рівень інтернальності, що відображає фрагментарний прояв уміння керівника брати на себе відповідальність.</p>
Функціональний	<p>– вміння здійснювати нормативну управлінську поведінку, використовувати морально-правові способи регулювання управлінських відносин, захищати і впроваджувати морально-правові відносини в управлінській діяльності відповідно розпорядчих принципів законності; організувати діяльність та спілкування в трудовому колективі на засадах деонтології у стандартних умовах; вміння здійснювати систематичний рефлексивний аналіз своєї діяльності;</p> <p>– вище середнього ступінь сформованості самоефективності (вміння управляти своєю діяльністю з метою ефективного досягнення поставлених цілей, тимчасові утруднення у спробах продуктивного вирішення професійних завдань, не завжди впевнений та обґрунтований вибір способів побудови нормативної поведінки, що відповідає специфічній управлінській ситуації);</p> <p>– середній рівень інтернальності, що відображає уміння керівника брати на себе відповідальність у цілому, в типових, нескладних ситуаціях управлінської взаємодії.</p>
Оптимальний	<p>– вміння здійснювати нормативну управлінську поведінку, використовувати морально-правові способи регулювання управлінських відносин, захищати і впроваджувати морально-правові відносини в управлінській діяльності відповідно розпорядчих принципів законності; організувати діяльність та спілкування в трудовому колективі на засадах деонтології у стандартних та нестандартних (складних) умовах; вміння здійснювати систематичний глибокий рефлексивний аналіз своєї діяльності);</p> <p>– високий ступінь сформованості самоефективності (впевнене вміння управляти своєю діяльністю з метою ефективного досягнення поставлених цілей, продуктивно вирішувати професійні завдання, обґрунтований вибір способів побудови нормативної поведінки, що відповідає специфічній управлінській ситуації, очікування ситуації успіху);</p> <p>– високий рівень інтернальності, що відображає уміння брати на себе відповідальність, якщо того потребує управлінська ситуація незалежно від її складності.</p>

Додаток Е

Навчальна програма дисципліни «Управлінська деонтологія» для спеціальності 073 Менеджмент (Управління закладом освіти)

ВСТУП

Програма вивчення навчальної дисципліни «Управлінська деонтологія» складена відповідно до освітньо-професійної програми підготовки здобувача вищої освіти за спеціальністю 073 Менеджмент (Управління навчальним закладом)

Детермінантою успішної управлінської діяльності є його деонтологічна спрямованість, що виступає як багатовимірне поняття та є інтегральним утворенням щодо системи деонтологічних знань і вмінь, особистісних якостей, мотивів та духовно-ціннісних орієнтацій особистості керівника. Відповідно до сучасних уявлень про методологічні засади конструювання змісту освіти в програмі застосовано: аксіологічний, соціокультурний, антропологічний, діяльнісний та компетентнісний підходи.

Аксіологічний підхід передбачає засвоєння магістрами морально-правових норм, принципів і вимог до поведінки керівника закладу освіти, які у своїй сукупності впливають на формування його цінностей та установок, визначають характер його ставлення до різних суб'єктів управлінського процесу.

Соціокультурний підхід спрямований на сприйняття управлінської деонтології керівником як універсального соціального регулятора його поведінки у різних сферах професійних взаємин (учні, колеги, батьки, професія тощо) та дозволяє розглядати управління закладом освіти, як важливу складову загальнолюдської культури.

Антропологічний підхід забезпечує орієнтацію на людину як цілісну, активну, гуманну, духовну, творчу особистість. У його межах професійна підготовка керівника в умовах магістратури закладу вищої освіти означає набуття особою сукупністю інтегрованих людинознавчих знань, вмінь та навичок, які забезпечують успішність реалізації ним управлінських функцій, сприяють безперервному розвитку інтелектуально-творчого потенціалу керівника.

Діяльнісний підхід передбачає формування у менеджерів освіти практичних навичок (моральної культури) поведінки у різноманітних ситуаціях морального вибору у відповідності до норм професійної етики, розвиток умінь щодо використання етично виправданих прийомів управлінської взаємодії.

Компетентнісний підхід забезпечує формування деонтологічної компетентності як комплексну суб'єктивну характеристику, що визначає деонтологічну готовність керівника до управлінської діяльності, здатність до належної професійної поведінки та прийняття ефективних рішень у деонтологічно детермінованих ситуаціях управлінської взаємодії. Тобто вона є динамічною комбінацією деонтологічних знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, деонтологічних цінностей, яка визначає здатність особи здійснювати належну професійну поведінку і виконувати професійний обов'язок.

Предметом вивчення навчальної дисципліни є управлінська деонтологія як наука та міждисциплінарний напрям досліджень про професійну поведінку керівника.

Міждисциплінарні зв'язки: теорія і практика управління освітою, психологія управління, адміністрування закладу освіти, менеджмент організацій, контрактне та трудове право.

Програма навчальної дисципліни складається з таких змістових модулів:

1. Теоретичні основи управлінської деонтології.
2. Професійно-етичні вимоги до менеджера освіти.
3. Деонтологічні аспекти управлінської взаємодії

1.1. Метою викладання навчальної дисципліни «Управлінська деонтологія» є формування у майбутніх менеджерів освіти моральних цінностей сучасного управління через засвоєння його нормативних засад, розвиток і саморозвиток деонтологічної культури на рефлексивній основі.

1.2. Основними завданнями вивчення дисципліни «Управлінська деонтологія» є: розкриття соціальної та психологічної значущості дотримання менеджером освіти норм управлінської деонтології; ознайомлення його з принципами, нормами і правилами професійної поведінки, сприяння їх засвоєнню; формування моральних цінностей та відповідних якостей; розвиток деонтологічної культури на рефлексивній основі, спонукання менеджерів освіти до самоаналізу своїх вчинків; визначення типових помилок поведінки менеджера освіти, пов'язаних із порушенням норм професійної моралі; розкриття особливостей його нормативної поведінки при розв'язанні складних управлінських ситуацій; озброєння технологією розробки алгоритму індивідуальної управлінської взаємодії на деонтологічній основі.

1.3. Результативність оволодіння змістом навчальної дисципліни – сформованість компетентностей:

– *соціально-особистісних* (здатність вибудовувати і реалізувати перспективні лінії культурного, морального і професійного саморозвитку та самовдосконалення; здатність критично переосмислювати накопичений досвід, у тому числі і досвід вирішення складних деонтологічно насичених ситуацій; здатність обирати і використовувати оптимальні засоби впливу в педагогічному колективі у відповідності до вимог управлінської деонтології, керуватися в діяльності моральними та правовими нормами; здатність до соціальної адаптації, вміння працювати самостійно та в колективі; навички культури соціальних відносин);

– *професійних* (освоєння понятійного апарату, принципів та методів управління педагогічним колективом; самоорганізація в контексті професійної поведінки; розширення діапазону власних можливостей у сфері професійної взаємодії; форсування індивідуального стилю управління на деонтологічних засадах; організація професійної комунікації у сфері управлінської діяльності; конструювання власного іміджу, робота над репутацією; ефективна організація робочого місця);

– *інструментальних* (здатність до письмової та усної міжкультурної комунікації на деонтологічних засадах; здатність коректно використовувати інформацію з різних джерел; самостійно набувати нових знань у форматі специфіки управлінської діяльності з акцентом на її деонтологічному забезпеченні; здійснення критичного аналізу власної нормативної поведінки; розвиток вмінь етичного впливу у процесі ділового спілкування; організація психологічно сприятливої атмосфери в колективі).

На вивчення навчальної дисципліни відводиться 90 годин / 3 кредити ECTS.

2. Інформаційний обсяг навчальної дисципліни

Змістовий модуль 1.

Людина як основна цінність суспільства. Взаємоузгодження життєдіяльнісних і діяльнісних цілей. Цінності-сенси та цінності-норми у професійній діяльності. Взаємозв'язок антропологічного та етико-деонтологічного знання.

Моральність як вимір визначення поведінки людини. Сутність та специфіка управлінської моралі. Моральна діяльність в теорії управління. Моральні детермінанти професійної поведінки менеджера освіти.

Характеристика та генезис розвитку поняття «професійна деонтологія». Цілі та завдання професійної деонтології як науки про професійну поведінку. Об'єкт і предмет управлінської деонтології (дослідження сукупності формалізованих і неформалізованих норм професійної поведінки та діяльності керівника закладу освіти). Категорії управлінської деонтології.

Управлінська деонтологія як наукова дисципліна про професійну поведінку менеджера освіти. Об'єкт і предмет управлінської деонтології. Поняття професійного обов'язку керівника. Вимоги до професійної поведінки сучасного керівника закладу освіти у відповідності до його функцій. Специфіка управлінської діяльності. Поняття норми в управлінській діяльності. Зміст моральних норм професійної діяльності менеджера освіти.

Історичний екскурс до проблеми становлення та розвитку професійної деонтології. Історичні традиції сучасної управлінської деонтології. Сучасний етап формування розвитку професійної деонтології у сфері управління освітою.

Мораль та право як основа нормативної поведінки менеджера освіти. Правова компетентність менеджера освіти як основа його професійної поведінки. Роль правової освіченості директора школи у його професійній поведінці. Поняття правової спрямованості як сукупності ставлень до права як соціальної, державної та особистісної цінності. Дотримання керівником прав та свобод педагогів.

Характеристика правової компетентності менеджера освіти (високий ступінь володіння правом у конкретній професійно-педагогічній практичній діяльності, глибокі й об'ємні знання законів і підзаконних актів, джерел права, розуміння принципів права учасників педагогічного процесу і способів правового регулювання їхніх відносин, ставлення до права як до невід'ємної складової професійної діяльності, здатність захищати і впроваджувати правові відносини в управлінській діяльності у суворій відповідності до правових та розпорядчих принципів законності). Юридична відповідальність менеджера освіти за дії, які суперечать нормам професійної деонтології. Проблема корупції у системі освіти.

Змістовий модуль 2.

Професійно-особистісні якості менеджера освіти. Співвідносність якостей та професійної поведінки адміністратора та лідера. Здатність організувати діяльність та спілкування в трудовому колективі на деонтологічних засадах як ключова компетентність керівника закладу освіти.

Поняття харизми керівника як здатності заохочувати до спілкування, стимулювання бажання підкорятися деонтологічно виправданими засобами. Значення харизми у професійній діяльності менеджера освіти. Поняття харизматичного лідерства. Прийоми створення «ефекту харизми»: іміджеві прийоми, оновлення індивідуальності, віртуозне володіння словом, демонстрація взірцевої поведінки.

Деонтологічна культура як інтегральна єдність моралі і права. Основні характеристики деонтологічної культури менеджера освіти: деонтологічні потреби, деонтологічні традиції, деонтологічні принципи, деонтологічні зрілість керівника, деонтологічні якості.

Деонтологічна культура як чинник, що сприяє досягненню вершин розвитку людини, становленню її професійної майстерності. Генезис і зміст професійного розвитку людини, її професійного становлення. Критерії, показники та рівні розвитку професіонала. Акмеологічна концепція становлення професіонала. Етичні механізми і шляхи становлення у професійній діяльності.

Ситуації морального вибору: поведінка менеджера освіти згідно з нормами управлінської деонтології. Ситуації професійного управління. Деонтологічні конфлікти у педагогічній роботі. Методи подолання конфліктних ситуацій. Професійні межі у стосунках з педагогами: реальні та можливі дії керівника закладу освіти.

Критичне мислення та моделі прийняття деонтологічно виправданого рішення. Поняття деонтологічної проблеми та дилеми. Загальна стратегія прийняття рішень і розв'язання дилем. Елементи критичного мислення. Екран деонтологічних правил. Деонтологічні принципи.

Змістовий модуль 3.

Поняття професійного спілкування як спеціально організованого процесу комунікативної взаємодії керівника та підлеглих. Функції професійного спілкування та їх

взаємозв'язок. Характеристика позицій партнерів у контакті – прибудови «згори», «знизу», «поруч». Рівні спілкування керівника та їх специфічні особливості (примітивний, маніпулятивний, стандартизований, ігровий, діловий, духовний). Особливості нормативної поведінки керівника закладу освіти в межах кожного рівня професійного спілкування.

Умови організації оптимального управління на деонтологічних засадах. Роль рефлексії в діяльності керівника закладу освіти. Поняття стиля керівництва. Характеристика стилів керівництва (авторитарний, демократичний, ліберальний, анархічний). Порівнювальний аналіз стилів управління за цілями, засобами та результатами. Особливості нормативної поведінки керівника закладу освіти в межах кожного стилю.

Поняття «термінаторного» управління. Основні типи керівників-термінаторів. Характеристика видів хибного авторитету: авторитет утиску, відстані, педантизму, авторитет резонерства, авторитет удаваної доброти. Наслідки ненормативної поведінки керівника закладу освіти в межах кожного стилю.

Особливості формальних відносин у професійно-педагогічній діяльності. Поняття субординації. Нормативна поведінка керівника закладу освіти в окремих системах управління (директор – вчитель, директор – заступник директора, директор – технічний персонал, директор – батьки учнів, директор – учні). Поняття професійного етикету. Етикет керівника та підлеглого. Мовний етикет. Правила ділової бесіди.

Особливості неформальних відносин. Правила неформального спілкування в педагогічному колективі, межі допустимої поведінки керівника у неформальному спілкуванні з колегами.

Роль індивідуальної управлінської взаємодії у вирішенні професійних завдань. Особливості поведінки керівника як комунікатора в акті індивідуальної взаємодії. Деонтологічні аспекти індивідуальної взаємодії. Побудова бесіди на засадах діалогізму.

Поняття деонтологічної компетентності керівника закладу освіти. Складові деонтологічної компетентності. Пріоритетні стратегії професійного самовдосконалення. Рефлексивний аналіз керівником своєї діяльності як спосіб самодіагностики сформованості деонтологічної компетентності.

Використання тестових методик з метою виявлення рівнів моральної культури педагогів. Шляхи і форми професійно-деонтологічного самовдосконалення керівника.

3. Рекомендована література

1. Бабаєв В. М. Організаційна культура керівника: Навч. посіб. для спец. «Адміністративний менеджмент» / В. М. Бабаєв, Н. В. Шаронова / Національний технічний ун-т «Харківський політехнічний ін-т». – Х. : НТУ «ХПІ», 2005. – 260с.
2. Васильєва М. П. Теорія педагогічної деонтології / М. П. Васильєва. – Харків: Нове слово, 2003. – 216 с.
3. Васильєва М. П. Основи педагогічної деонтології: навч. посіб./ М. П.Васильєва. – Харків: Нове слово, 2003. – 200 с.
4. Гах Й. Етика ділового спілкування: Навч. посібник для вузів / Й. Гах. – К., Центр навчальної літератури, 2005. – 160с.
5. Гриценко С. П. Етика ділового спілкування / С. П. Гриценко. – Київ, 2005.
6. Эвэрт Н. А. Этика и деонтология педагога в обновлённом образовании : учеб.-метод. пособие / Н. А. Эвэрт / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева. – Красноярск, 2008. – 340 с.
7. Кертэева К. М. Основы педагогической деонтологии / К. М. Кертэева. – Павлодар : ПГУ им. С. Торайгырова, 2011. – 298 с.
8. Кубрак О. В. Етика ділового та повсякденного спілкування: Навч. посібник для вузів / О.В.Кубрак. – Суми, К. – 2005. – 222 с.
9. Палеха Ю. А. Ділова етика: Посібник для студ. вузів / Ю. А. Палеха. – К.: Вид-во Європейського ун-ту, 2004. – 312с.

10. Семенов А. К. Этика менеджмента : учебное пособие / А. К. Семенов, Е. Л. Маслова. – 2-е изд. – М. : Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2007.
11. Хоружа Л. Л. Педагогічна деонтологія: навч.-метод, посіб. / Л. Л. Хоружа. – К.: КМПУ імені Б. Д. Грінченка, 2008. – 96 с.
12. Шавкун І. Г. Філософія менеджменту. Монографія / І.Г.Шавкун. – Запоріжжя: «Тандем Арт Студия», 2007. – 261 с.

4. Форма підсумкового контролю успішності навчання : залік.

5. Засоби діагностики успішності навчання: перевірка конспектів здобувачів вищої освіти; співбесіда під час індивідуальних занять; консультація; тестова перевірка знань; перевірка індивідуального навчально-дослідного завдання; експрес-опитування; залік.

Додаток Ж

КОМПЛЕКС НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

для спеціальності 073 Менеджмент
(освітня програма «Управління навчальним закладом»)
Освітній ступінь «магістр»

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА	
ОРГАНІЗАЦІЙНІ ЗАСАДИ ВИРОБНИЧОЇ ПРАКТИКИ	
(Визначення неперервної виробничою практики. Основні завдання практики. Організація неперервної практики. Бази практики. Функціональні обов'язки суб'єктів управління неперервною практикою. Навчально-методичне забезпечення.....)	
ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНИЙ КОМПОНЕНТ ПРАКТИКИ	
(Організаційно-методичний компонент виробничої практики з атестації педагогічних працівників: в якості керівника закладу освіти. Організаційно-методичний компонент виробничої практики з атестації педагогічних працівників: в якості керівника закладу освіти).....)	
ОРГАНІЗАЦІЙНО-ДІЯЛЬНІСНИЙ КОМПОНЕНТ ПРАКТИКИ	
(Організаційно-діяльнісний компонент виробничої практики з атестації педагогічних працівників: в якості керівника закладу освіти. Організаційно-діяльнісний компонент інспекторсько-методичної виробничої практики).....)	
КОНТРОЛЬНО-ОЦІНЮВАЛЬНИЙ КОМПОНЕНТ ПРАКТИКИ	
(Контрольно-оцінювальний компонент виробничої практики з атестації педагогічних працівників: в якості керівника закладу освіти. Контрольно-оцінювальний компонент інспекторсько-методичної виробничої практики).....)	
АНАЛІТИКО-РЕЗУЛЬТАТИВНИЙ КОМПОНЕНТ ПРАКТИКИ	
(Критерії оцінки результатів виробничої практики. Критерії оцінки захисту здобувачами вищої освіти результатів виробничої практики. Інтервальна шкала оцінювання. Аналітико-результативний компонент виробничої практики з атестації педагогічних працівників: в якості керівника закладу освіти. Аналітико-результативний компонент інспекторсько-методичної).....)	
ДОДАТКИ	

ПЕРЕДМОВА

Формування професійної компетентності керівників закладів освіти неможливе поза її практичним контекстом. Прикметними організаційними ознаками виробничої практики є такі:

- наскрізність і наступність програм практичної підготовки здобувачів вищої освіти;
- гнучкість управління системою практичної підготовки;
- наукова, методична обґрунтованість структури та змісту підготовки керівників закладів освіти;
- високий рівень мотивації всіх суб'єктів на кінцевий результат практичної підготовки.

Виробнича практика здобувача вищої освіти в системі неперервної освіти є компонентом професійної підготовки до управлінської діяльності на посадах керівника підприємства, установи, організації (у сфері освіти та виробничого навчання) та являє собою вид практичної діяльності здобувачів вищої освіти в межах організації та здійснення управлінського циклу в загальноосвітньому закладі, включаючи виконання широкого кола завдань з організаційно-адміністративної роботи керівника закладу освіти, аналіз ефективності нових підходів та технологій системи управління закладом з врахуванням регіональних особливостей.

Наскрізна програма практики є основним навчально-методичним документом, що визначає базові принципи організації виробничих практик, загальні вимоги до їх змісту й етапів проведення за напрямом 07 – Управління та адміністрування, спеціальності 073 – Менеджмент (Управління закладом освіти). Вона забезпечує єдиний комплексний підхід до організації практичної підготовки, системність, безперервність та послідовність проведення при одержанні потрібного достатнього обсягу знань і вмінь здобувачів вищої освіти.

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ВИРОБНИЧОЇ ПРАКТИКИ

Визначення неперервної виробничої практики

Неперервна виробнича практика здобувачів вищої освіти є:

- невід'ємною складовою освітньо-професійної програми підготовки фахівців і спрямована на закріплення теоретичних знань, отриманих здобувачами вищої освіти за час навчання, набуття й удосконалення практичних навичок і умінь, визначених освітньою програмою підготовки фахівців напряму 07 – Управління та адміністрування, спеціальності 073 – Менеджмент (Управління закладом освіти).
- способом вивчення управлінського процесу на основі безпосередньої участі в ньому;
- сполучною ланкою між теоретичним навчанням і його майбутньою самостійною професійною діяльністю на посаді керівника підприємства, установи, організації (у сфері освіти і виробничого навчання);
- засобом розвитку творчої активності й саморозвитку майбутнього менеджера освіти, формування в нього професійно значущих якостей і готовності до інноваційної управлінської діяльності.

Метою практики є:

- поглиблення і закріплення теоретичних знань та формування у здобувачів вищої освіти професійних умінь і навичок з метою підготовки керівників закладів освіти як особистостей, здатних вирішувати проблеми та завдання організаційно-управлінської діяльності через вироблення умінь і навичок, визначених освітньо-професійною програмою;
- усвідомлення здобувачами магістерського ступеню сутності та змісту творчого управлінського процесу та педагогічних явищ, які з ним пов'язані або його обумовлюють, розуміння сенсу та логіки взаємодії керівника та підлеглих;
- формування у здобувачів магістерського ступеню стійкої позитивної мотивації до професійної діяльності.

Основні завдання практики:

- 1) закріплення теоретичних знань здобувачів вищої освіти та їх застосування на практиці;
- 2) вивчення організаційної структури та особливостей функціонування, правових засад і сфери діяльності закладів освіти;
- 3) практична підготовка до самостійної роботи на одній з відповідних посад з фаху «Управління закладом освіти», формування стійкого інтересу до педагогічної творчості, потреби в постійному професійному самовдосконаленні;
- 4) засвоєння технології прийняття й реалізації управлінських рішень, розвиток аналітичних здібностей здобувачів вищої освіти на прикладі безпосередньої діяльності в межах компетентності методиста та інспектора департаменту освіти міської ради з метою формування ефективної стратегії досягнення освітніх результатів;
- 5) вдосконалення вмінь вільного оперування нормативно-правовими, інформаційними, звітними та статистичними матеріалами з фаху, їх систематизації та аналізу;
- 6) набуття досвіду діяльності організації в умовах ринкових відносин;
- 7) формування умінь та навичок проведення моніторингу діяльності педагогічного колективу, закладу освіти в цілому, діагностування власної управлінської діяльності.

Організація неперервної практики

Основними принципами організації неперервної виробничої практики є наступні:

- міждисциплінарної інтеграції змісту, форм і методів навчання;
- самостійності й активності здобувачів магістерського ступеня, що дозволяє майбутнім керівникам закладів освіти виробити індивідуальний управлінський стиль, знайти оптимальні шляхи та засоби розв'язання професійних ситуацій у деонтологічно детермінованих умовах управлінської взаємодії;
- програмно-варіативний підхід, який передбачає освоєння здобувачами магістерського ступеня індивідуальної траєкторії практичної діяльності у межах обов'язкового та вибіркового модулів з урахуванням рівня їх професійної спрямованості, загальної та професійної підготовки.
- перспективного планування, наступності й прогнозованості результатів на кожному етапі;
- узгодженості вимог і дій керівників практикою від бази практики та закладу вищої освіти, наставників щодо самостійної управлінської діяльності здобувачів магістерського ступеня;
- поглибленого спостереження та вивчення процесу становлення особистості керівника закладу освіти;
- забезпечення можливостей для самореалізації в управлінській діяльності

Зміст професійної підготовки зі спеціальності 07 – Управління та адміністрування, спеціальності 073 – Менеджмент (Управління закладом освіти) освітнього ступеня «магістр» передбачає фундаментальну, психолого-педагогічну, методичну, інформаційно-технологічну, практичну і соціально-гуманітарну підготовку.

Соціально-гуманітарна підготовка здійснюється шляхом вивчення навчальних дисциплін «Іноземна мова ділового спілкування», «Українська мова науки, аналітичної форми навчання», «Соціології управління».

Психолого-педагогічна підготовка здійснюється шляхом вивчення дисциплін «Психології управління», «Самоменеджмент керівника», «Креативний менеджмент», «Історія управління освітою в Україні».

Методична підготовка передбачає вивчення дисциплін «Теорія та практика управління в освіті», «Менеджмент організацій», «Інноваційна діяльність керівника закладу освіти», а також забезпечується шляхом вивчення вибіркового дисциплін, проходження виробничих практик.

Деонтологічна підготовка здійснюється шляхом опанування змістом дисциплін «Управлінська деонтологія», «Акмеологія управління», «Трудове та контрактне право в освіті», «Управління господарською та фінансово-економічною діяльністю закладу освіти», «Теорія та практики управління в освіті», «Соціологія управління», «Психологія конфлікту».

Деонтологічна та методична підготовка є наскрізною і здійснюється протягом усього періоду навчання здобувачів магістерського ступеня.

Інформаційно-технологічна підготовка передбачає вивчення дисциплін «Інформаційне забезпечення управління в галузі освіти», «Піар-технологій і реклами в галузі освіти».

Практична підготовка передбачає проходження неперервної виробничої практики.

Педагогічна практика в Маріупольському державному університеті (МДУ) організовується в умовах кредитно-трансферної системи навчання. Трудомісткість одного тижня педагогічної практики відповідає 1 кредиту або 30 годинам.

Форми та тривалість практик:

– виробнича практика з атестації педагогічних кадрів: в якості директора загальноосвітньої школи – II семестр (4 тижні);

– інспекторсько-методична виробнича практика – III семестр (4 тижні);

Здобувачі магістерського ступеня можуть отримати дозвіл на проходження практики в закладах освіти інших міст за певних умов: постійного місця роботи, за станом здоров'я або за наявності дитини віком до 3-х років. У цьому випадку для них складається індивідуальна програма практики, контроль за виконанням якої здійснюють керівники практики. Дозвіл на проходження педпрактики за місцем проживання або роботи здобувач магістерського ступеня одержує в усталеному в МДУ порядку.

До практики допускаються здобувачі вищої освіти, які мають залікові кредити з дисциплін загальної та професійної підготовки відповідно до освітньо-професійної програми.

Упродовж виробничої практики здобувач вищої освіти працює у школі не менше 5-ти днів на тиждень; один день самостійної роботи на тиждень закріплюється за здобувачем вищої освіти на весь період практики.

Здобувач магістерського ступеня, який не виконав програму практики з поважних причин, проходить практику у встановленому в університеті порядку.

За практичну підготовку фахівців зі спеціальності «Менеджмент (Управління закладом освіти)», а також якісну організацію виробничої практики зі спеціальності відповідає кафедра педагогіки та освіти.

Головним критерієм оцінки результатів практичної підготовки є сформована професійна компетентність здобувачів вищої освіти у складі мотиваційно-ціннісного, когнітивного, діяльнісного, рефлексивного, особистісного компонентів.

Для реалізації функцій прогнозування, планування, організації, контролю за результатами практики та якості практичної підготовки фахівців зі спеціальності кафедра педагогіки та освіти здійснює низку заходів:

1. Проводить організаційно-методичні заходи відповідно до програми практики: конференції, семінари, консультації, захисти матеріалів практики, розширені засідання кафедри тощо. Виробничій практиці передують установча конференція та методичний семінар, який проводиться за спеціальною програмою і має на меті систематизувати знання з теорії та методики управління закладом освіти, набуття здобувачами магістерського ступеня необхідних організаційно-педагогічних та управлінських умінь, виконання управлінських завдань тощо. На завершальному етапі обов'язковим є проведення однієї з форм підведення підсумків практики, таких як: «педагогічні дебати», захист індивідуального навчально-дослідного завдання, науково-практична конференція, ділова гра, розширене засідання кафедри тощо із залученням консультантів від Департаменту освіти міської ради.

2. За дорученням ректорату розробляє нормативно-правову базу організації виробничої практики в МДУ, розробляє макет щоденника здобувача магістерського ступеня.

3. Здійснює педагогічний моніторинг якості методичної та практичної підготовки

майбутніх фахівців, результати якого обговорюються на засіданні кафедри, розширеному засіданні деканату, раді факультету або ректораті МДУ. Щорічно на засіданнях кафедри предметом обговорення є такі питання: організація практики, спільна робота кафедри та базових закладів освіти, результати діяльності викладачів щодо керівництва практикою, результати практичної підготовки здобувачів магістерського ступеня зі спеціальності.

4. Організовує взаємодію з базами практики у вирішенні всіх організаційних питань.

5. Готує звітні документи, а також рекомендації щодо удосконалення практичної підготовки здобувачів магістерського ступеня за результатами проведення практики.

Бази практики

Педагогічна практика здобувачів магістерського ступеня МДУ проводиться на базах практики, до яких належать:

1. Установи, де проводиться практика (у подальшому – базовий заклад освіти), визначаються ректоратом МДУ за попередньою домовленістю з Департаментом освіти Маріупольської міської ради. Базові заклади освіти визначаються на навчальний рік і доводяться до відома кафедр до початку занять у семестрі. Організація діяльності кафедр з базовими закладами освіти відбувається згідно з цим Положенням про проведення практики здобувачів вищої освіти спеціальності 073 Менеджмент (Управління закладом освіти).

2. Базові заклади освіти з практики – це ЗОШ I-III ступеня, Департамент освіти Маріупольської міської ради, Науково-методичний центр департаменту освіти міської ради, інші освітні заклади та установи, які мають належні умови для проходження практики здобувачами магістерського ступеня (кадрові, матеріально-технічні та навчально-методичні).

3. Між базами практики та МДУ укладаються угоди про співпрацю. Тривалість дії угод погоджується договірними сторонами. Термін дії угоди може визначатися на період конкретного виду практики або до п'яти років. Обов'язки безпосередніх керівників, призначених базами практики, зазначені в окремих розділах договорів на проведення практики.

4. Бази практик в особі їхніх перших керівників разом з університетом несуть відповідальність за організацію, якість і результати практики здобувачів магістерського ступеня. Керівниками закладів освіти створюються необхідні умови для виконання програми практики, забезпечуються умови безпечної роботи. Здобувачам вищої освіти надається можливість користуватись фондами бібліотеки, методичного кабінету, брати участь у педагогічних нарадах, методичних семінарах, конференціях, інших формах управлінської, організаційно-педагогічної та методичної роботи.

Формами організації виробничої практики визначено: методичні семінари, психологічні практикуми, тренінги, дискусії, методичні дебати або міні-курси, змістовні модулі яких мають на меті удосконалювати знання, формувати педагогічні уміння, набувати досвіду роботи в групі.

Функціональні обов'язки суб'єктів управління неперервною практикою

Координатор практики відповідає за навчально-методичне забезпечення організації практики в базових закладах освіти, методичний супровід діяльності керівників практики; здійснює контроль за виконанням функціональних обов'язків керівників практики у межах визначених повноважень. З цієї метою він:

– розробляє загальну стратегію організації практики, визначає тактичні операційні дії усіх суб'єктів практики; визначає сферу відповідальності практикантів, групових керівників від баз практики, керівників практики від випускаючої кафедри;

– за погодженням із деканами здійснює розподіл здобувачів магістерського ступеня на місця проходження практики;

– забезпечує організацію практики в базових закладах освіти: визначає бази практики, готує договір про співпрацю, узгоджує порядок виконання здобувачами магістерського

ступеня програми практики, контролює підготовленість баз практики, підтримує систематичний зв'язок із базами практики, здобувачами, керівниками практики;

- готує проекти наказів щодо організації виробничої практики зі спеціальності, подає їх до відділу з організації практик та працевлаштування в установлені терміни;

- організовує проведення настановчої та підсумкової конференції, збори керівників практики; забезпечує надання здобувачам магістерського ступеня направлення на практику, консулює їх у підготовці звітності з практики, знайомить з вимогами щодо оформлення усіх необхідних документів: щоденника, письмового звіту, індивідуального навчально-дослідного завдання, портфоліо тощо;

- складає програму педагогічного моніторингу практичної підготовки майбутніх фахівців та забезпечує її реалізацію;

- постійно вивчає ситуацію, що сприяє успішній організації педагогічної практики, розв'язанню проблем, що постають між різними суб'єктами управління педагогічною практикою;

- за результатами проведення практики, на підставі вивчення звітів групових керівників робить теоретичні узагальнення, готує практичні рекомендації, визначає подальші перспективи вдосконалення програм практики та її організації; готує письмовий звіт про результати проведення практики із зауваженнями і пропозиціями щодо поліпшення організації практики;

- координує діяльність групових керівників, готує необхідні рекомендації;

- готує звіт за результатами діяльності всіх суб'єктів управління практикою для відділу з організації практик та працевлаштування чи інші матеріали, які визначаються в чинному порядку;

- контролює виконання усіма суб'єктами практики функціональних обов'язків, забезпечення належних умов праці здобувачів магістерського ступеня та проведення з ними обов'язкових інструктажів з охорони праці і техніки безпеки в базах практики;

- стежить за виконанням практикантами правил внутрішнього трудового розпорядку бази практики.

Керівник практики від кафедри педагогіки та освіти відповідає за науково-методичний супровід діяльності здобувачів магістерського ступеня; здійснює контроль за якісною організацією практики в базах практики для виконання здобувачами програми. З цією метою він:

- розробляє програму практики за спеціальністю, визначає тематику індивідуальних навчально-дослідних завдань кафедри відповідно до змісту програми практики;

- готує науково-методичний супровід діяльності здобувачів вищої освіти протягом практики;

- проводить методичні семінари, тематичні консультації з питань виконання здобувачами магістерського ступеня програми практики, виконання індивідуального навчально-дослідного завдання та підготовки портфоліо практиканта;

- бере участь у конференціях, семінарах, тренінгах, інших формах підвищення методичної компетенції;

- організовує тематичні консультації (1 раз на тиждень) з методики організації управлінської діяльності, а також з виконання індивідуального навчально-дослідного завдання і підготовки портфоліо практиканта;

- формує на факультеті комп'ютерну інформаційну базу педагогічної практики, використовуючи інтернет-ресурси;

- заохочує здобувачів магістерського ступеня до використання різноманітних навчальних ресурсів, що є в МДУ, інших інтернет-ресурсів;

- робить необхідні записи (зауваження, пропозиції) у щоденнику практиканта;

- контролює виконання здобувачами магістерського ступеня завдань згідно з їхньою

індивідуальною програмою;

- атестує здобувачів магістерського ступеня за результатами виконання програми практики, виставляє оцінку за практику відповідно до шкали ECTS;
- за результатами проведення практики робить теоретичні узагальнення, практичні рекомендації, визначає подальші перспективи удосконалення змісту практики;
- веде необхідні записи за результатами спостережень за діяльністю здобувачів вищої освіти, визначає прогрес, робить критичні зауваження, подає пропозиції;
- організовує проведення підсумкових заходів (конференцій, дебатів, ділових ігор тощо);
- звітує перед координатором практики про результативність своєї роботи та виконання здобувачів магістерського ступеня програми практики;
- готує необхідну інформацію, звіти, інші установлені в МДУ документи;
- виступає посередником у вирішенні дискусійних питань між адміністрацією бази практики, кафедрою та студентом.

Консультант від Науково-методичного центру департаменту освіти Маріупольської міської ради відповідає за методичну підтримку діяльності здобувача магістерського ступеня. Для цього він:

- проводить семінари, тренінги, консультації з проблем управління закладом освіти з метою забезпечення ефективності практичної діяльності здобувача магістерського ступеня;
- бере активну участь у проведенні організаційно-педагогічних та методичних заходів, розширених засіданнях кафедри, у настановчій та підсумковій конференціях. Ознайомлює деканат, кафедру з результатами власних спостережень, узагальненими висновками та пропозиціями щодо удосконалення професійної підготовки здобувачів магістерського ступеня та змісту педагогічної практики;
- веде необхідні записи результатів спостережень за діяльністю здобувачів вищої освіти, робить критичні зауваження, пропозиції у щоденнику практиканта.

Здобувач магістерського ступеня відповідає за розвиток власної професійної компетентності, виконання індивідуальної програми практики, формування портфоліо. Для цього він:

- на підставі програми практики розробляє індивідуальну програму практики, яка затверджується керівниками практики;
- бере участь у всіх заходах, що організовуються та проводяться у закладі освіти або в університеті: конференціях, нарадах, семінарах, тренінгах, консультаціях, семінарах відповідно до програми практики;
- узгоджує з керівником практики індивідуальну програму практики, конспекти управлінських та інших форм взаємодії з педагогічним колективом;
- здійснює педагогічну діяльність згідно з вимогами Статуту школи, правилами внутрішнього трудового розпорядку, виконує розпорядження керівників практики;
- готує портфоліо, яке демонструє виконання навчального завдання з виробничої практики, обговорює його з керівниками практики, захищає індивідуальне навчально-дослідне завдання.

Здобувачі магістерського ступеня під час проходженні практики зобов'язані:

- 1) до початку практики пройти інструктаж з техніки безпеки, одержати від керівника практики від університету необхідні настанови, своєчасно прибути на базу практики;
- 2) у повному обсязі виконувати всі завдання, передбачені програмою практики і вказівками її керівників;
- 3) суворо дотримуватись правил охорони праці, техніки безпеки і виробничої санітарії;
- 4) нести відповідальність за виконану роботу в базах практики;

5) своєчасно скласти звіт про практику, оформити портфолію та представити до захисту індивідуального навчально-дослідного завдання.

Здобувачі магістерського ступеня, які проходять практику, мають право:

- 1) звертатися до керівників практики закладу вищої освіти, адміністрації закладу загальної середньої освіти з усіх питань, які виникають в ході практики;
- 2) вносити пропозиції щодо вдосконалення освітнього процесу, організації практики;
- 3) брати участь у конференціях, що проводяться в університеті з питань організації та проведення практики, нарадах, які відбуваються в загальноосвітньому закладі у період виробничої практики;
- 4) користуватися бібліотекою, матеріалами кабінету заступника директора і навчально-методичними посібниками, які є в загальноосвітніх закладах.

Навчально-методичне забезпечення практики

Навчально-методичне забезпечення практики вміщує наступні інструктивні та організаційно-методичні матеріали:

1. Програму та методичні рекомендації з організації наскрізної практики здобувачів вищої освіти за спеціальністю 073 – Менеджмент (Управління закладом освіти);
2. Робочі програми різних видів практики, а саме:
 - Програма практики з атестації педагогічних кадрів: в якості керівника закладу освіти;
 - Програма інспекторсько-методичної практики.
3. Методичні рекомендації для здобувачів вищої освіти щодо проходження практик відповідно до їх видів, передбачених програмою підготовки.
4. Інші посібники, що відображають зміст практичної підготовки, зразки оформлення практичних завдань, звітної документації тощо.

ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНИЙ КОМПОНЕНТ ПРАКТИКИ

***Організаційно-методичний компонент
виробничої практики з атестації педагогічних кадрів:
в якості керівника закладу освіти***

Програма виробничої практики з атестації педагогічних кадрів відповідає навчальному плану підготовки здобувачів вищої освіти за спеціальністю 073 Менеджмент (Управління закладом освіти) і містить у собі 4 кредити (120 години). Термін практики – 4 тижні.

Під час практики у здобувачів вищої освіти поглиблюються та закріплюються теоретичні знання з усіх дисциплін навчального плану, добирається матеріал для професійного портфолію керівника закладу освіти. Згідно з освітньо-професійною програмою здобувача вищої освіти, практика покликана охоплювати спектр питань першого рівня (директор освітнього закладу) управлінського циклу.

Метою практики є поглиблення теоретичних знань та формування у здобувачів вищої освіти професійних умінь і навичок діяльності директора освітнього закладу, а також формування в здобувачів основних професійних компетентностей керівника (деонтологічної, комунікативної, прогностичної, організаторської, мотиваційної) та здатності будувати управлінську діяльність на засадах акмеологічного, деонтологічного, діяльнісного, гуманістичного підходів.

Загальними завданнями практики з атестації педагогічних кадрів є наступні :

- поглиблення теоретичних знань здобувачів вищої освіти та їх застосування на практиці у контексті здійснення атестаційних процедур та оцінювання професійної діяльності педагогів;
- удосконалення вмінь аналізу професійної діяльності вчителя, коректної інтерпретації її результатів, прогнозування подальшого особистісного розвитку конкретного вчителя та

всього педагогічного колективу в цілому;

- формування вмінь коректного опрацювання нормативно-правових, інформаційних, звітних і статистичних матеріалів щодо атестації педагогічних кадрів, їх систематизація та аналіз;

- набуття здобувачами вищої освіти навичок практичної діяльності керівника освітнього закладу в контексті забезпечення організації перспективного та поточного планування атестації педагогічних працівників, створення системи організаційно-методичного забезпечення процесів атестації педагогів у відповідності з чинними нормативно-правовими актами, організації та забезпечення виконання заходів атестаційного циклу, забезпечення науково-методичного супроводу процесу атестації педагогічних кадрів.

Завданнями деонтологічної підготовки в межах практики є наступні:

- практична підготовка здобувачів вищої освіти до здійснення самостійної нормативної поведінки;

- надання допомоги у виробленні власного управлінського стилю на деонтологічних засадах;

- засвоєння технології прийняття й реалізації управлінських рішень у деонтологічно детермінованих ситуаціях управлінської взаємодії;

- формування вмінь оперування нормативно-правовими та інформаційними, звітними і статистичними матеріалами з фаху задля належного виконання професійного обов'язку, удосконалення вмінь адаптуватися до змінних умов професійної управлінської діяльності, прийняття рішень і відповідальності у складних і непередбачуваних умовах;

- зміцнення та поглиблення усвідомлення відповідальності за прийняті рішення.

Виробнича практика з атестації педагогічних кадрів здійснюється з урахуванням обов'язкового мінімуму змісту програми професійної підготовки керівника закладу загальної середньої освіти, після проходження здобувачами вищої освіти базових дисциплін: управлінська деонтологія, трудове і контрактне право, психологія управління, менеджмент організацій, інформаційне забезпечення управління в галузі освіти, основи педагогічної майстерності керівника закладу освіти.

Програма зазначеної практики містить завдання, які дають можливість узагальнити знання, практичні вміння та навички на базі конкретного закладу загальної середньої освіти, оволодіти професійним досвідом, перевірити готовність майбутнього фахівця до самостійної трудової діяльності. Виробнича практика з атестації педагогічних кадрів передбачає вивчення особливостей організації системи заходів щодо атестації педагогічних кадрів у межах конкретного освітнього закладу, здійснення моніторингу результативності професійної діяльності педагогічних працівників протягом міжатестаційного періоду; особливостей науково-методичного забезпечення здійснення атестаційних процедур, а також виконання самостійних завдань, що стосуються прийняття управлінських рішень в тих чи інших ситуаціях, які виникають у процесі атестації педагогічних кадрів.

Вимоги до знань та умінь здобувачів вищої освіти, які проходять практику

Відповідно до освітньо-професійної програми здобувач вищої освіти за спеціальністю «Менеджмент (Управління закладом освіти)» повинен:

- розуміти роль закладів освіти в суспільстві, основні проблеми дисциплін, що визначають конкретну область його діяльності;

- знати основні законодавчі документи, що стосуються діяльності освітнього закладу в цілому та атестації його педагогічних працівників зокрема;

- розуміти концептуальні основи професійної діяльності керівника закладу освіти, його місце у внутрішній системі управління закладом та забезпечення державних норм здійснення атестації педагогічних кадрів;

- враховувати в педагогічній діяльності індивідуальні особливості колег, включаючи вікові й психологічні;

- будувати управлінську діяльність на деонтологічних засадах;
- володіти знаннями, достатніми для аналітичної оцінки, вибору й реалізації людиноцентричних парадигм управління навчальним закладом, продукування нормативної поведінки.

Педагогічний компонент проходження практики з атестації педагогічних кадрів (в якості директора освітнього закладу) полягає у формуванні особистості майбутнього керівника школи, застосуванні теоретичних знань у практичній діяльності, засвоєння управлінських умінь, набуття, вивчення та аналіз педагогічного досвіду керівника загальноосвітньої школи. Педагогічний компонент містить в собі знання та уміння, якими повинен оволодіти здобувач магістерського ступеня.

Деонтологічний компонент зазначеної практики реалізується в межах виконання завдань, пов'язаних з вибором дій та їх аналізом щодо прийняття управлінських рішень в тих чи інших деонтологічно насичених ситуаціях, які виникають у процесі атестації педагогічних кадрів.

За результатами виробничої практики здобувач магістерського ступеня повинен знати:

- сутність процесів управління закладом освіти, зокрема процесу атестації педагогічних працівників, їхні психолого-педагогічні основи;
- шляхи вдосконалення управлінської майстерності заступника директора й способи самовдосконалення;
- нові технології управління педагогічним персоналом;
- методи управління та організаційні форми управлінської діяльності;
- наукові основи організації процесу управління загальноосвітнім закладом;
- специфіку діяльності директора освітнього закладу в контексті організації та здійснення атестації педагогічних кадрів.

За результатами виробничої практики здобувач магістерського ступеня повинен уміти:

- проектувати, конструювати, організувати й аналізувати управлінську діяльність в якості керівника закладу освіти;
- планувати атестаційні процедури відповідно до плану закладу й на основі його стратегії;
- розробляти й організувати різні за формою заходи моніторингу професійної діяльності педагогів у міжатестаційний період;
- відбирати й використовувати деонтологічно виправдані методи мотивації ефективної професійної діяльності педагогічного колективу;
- організувати освітню діяльність педагогів, управляти нею й оцінювати її результати;
- застосовувати основні методи об'єктивної діагностики діяльності вчителів, вносити корективи в процес управління з урахуванням даних діагностики;
- створювати й підтримувати психологічну атмосферу, що сприяє досягненню цілей закладу освіти.

Технологія реалізації організаційно-методичного компоненту практики

До змісту практики входять завдання, що розподілені на два змістові модулі: **обов'язковий та вибірковий**. Завдання обов'язкового модуля виконуються здобувачами, які не мають досвіду роботи на посаді директора освітнього закладу. Вибірковий модуль є основним комплексом завдань для здобувачів, які обіймають керівні посади в закладах освіти (директори шкіл, завідувачі закладів дошкільної освіти).

Зміст обов'язкового та вибіркового модулів організаційно-методичного компоненту практики

Завдання етапу: підготовка до проходження виробничої практики з атестації педагогічних кадрів.

Алгоритм дій у межах етапу:

1. Участь в установчій конференції та методичному семінарі з питань організації виробничої практики.

2. Складання індивідуальної програми практики та затвердження у керівника практики від випускової кафедри.

3. Ознайомлення з нормативними документами щодо атестації педагогічних працівників, особливостей планування, підготовки та проведення атестаційних процедур, сутністю та змістом діяльності директора освітнього закладу в контексті атестації педагогів. Зміст зазначеного пункту відображається у щоденнику практики та має таку орієнтовну наповненість:

- загальний опис бази практики (назва, кількісний учнівський склад, кількісний та якісний викладацький склад, список педагогів, які атестуються поточного року з зазначенням категорії);

- вивчення нормативних змісту нормативних документів з питань атестації педагогічних працівників та порядку атестації.

Організаційно-методичний компонент інспекторсько-методичної виробничої практики

Програма виробничої практики (інспекторсько-методичної) відповідає навчальному плану підготовки здобувачів вищої освіти за спеціальністю 073 Менеджмент (Управління закладом освіти) і складає 4 кредити (120 годин). Термін практики – 4 тижні.

Під час практики у здобувачів вищої освіти поглиблюються та закріплюються теоретичні знання з фахових дисциплін навчального плану, добирається матеріал для професійного портфоліо керівника закладу освіти. Згідно з освітньо-професійною програмою практика покликана охоплювати спектр питань інспектування та надання методичної допомоги закладам освіти.

Метою практики є поглиблення та закріплення теоретичних знань та формування у здобувачів вищої освіти професійних умінь і навичок діяльності інспектора та методиста департаменту освіти, а також формування потреби систематично поповнювати свої знання і творчо їх застосовувати в практичній діяльності.

Загальними завданнями практики в якості інспектора та методиста науково-методичного центру є:

- закріплення теоретичних знань здобувачів вищої освіти та їх застосування на практиці;

- вивчення особливостей організації структури та діяльності міського (районного) департаменту освіти, посадових обов'язків спеціаліста, нормативної бази його діяльності та організації й проведення інспекторських перевірок діяльності закладів освіти;

- практична підготовка здобувачів вищої освіти до самостійної роботи на посаді спеціаліста департаменту освіти;

- підбір нормативно-правових, інформаційних, звітних і статистичних матеріалів, їх систематизація та аналіз;

- набуття здобувачами вищої освіти навичок самостійної практичної діяльності в якості інспектора та методиста міського (районного) відділу освіти.

Завданнями деонтологічної підготовки в межах інспекторсько-методичної виробничої практики є наступні:

- удосконалення особистої технології прийняття й реалізації управлінських рішень у деонтологічно детермінованих ситуаціях управлінської взаємодії;

- удосконалення вмінь вільного оперування нормативно-правовими та інформаційними,

звітними та статистичними матеріалами з фаху задля належного виконання професійного обов'язку, вчинення дій у відповідності до вимог професійного обов'язку, демонстрування професійної поведінки, що відповідає принципам та нормам деонтології;

– удосконалення вмінь адаптуватися до змінних умов управлінської діяльності, прийняття рішень і відповідальності у складних і непередбачуваних умовах.

Виробнича практика в якості інспектора та методиста здійснюється з урахуванням обов'язкового мінімуму змісту програми професійної підготовки керівника закладу освіти, після проходження здобувачами вищої освіти базових дисциплін: теорія і практика управління закладом освіти, психологія управління, адміністрування закладу освіти, інноваційна діяльність керівника закладу освіти.

Програма зазначеної виробничої практики містить завдання, які дають можливість узагальнити знання, практичні вміння та навички на базі Департаменту освіти Маріупольської міської ради, оволодіти професійним досвідом, перевірити готовність майбутнього фахівця до самостійної трудової діяльності в якості спеціаліста відділу освіти, інспектора закладу освіти. Вона передбачає вивчення особливостей організації структури та діяльності Маріупольського міського управління освітою, посадових обов'язків спеціаліста, нормативної бази його діяльності та організації й проведення інспекторських перевірок діяльності закладів освіти, а також виконання самостійних завдань, що стосуються професійної діяльності інспектора.

Вимоги до знань та умінь здобувачів магістерського ступеня

Відповідно до державних вимог щодо змісту й рівня професійної підготовки випускника магістратури здобувач вищої освіти повинен:

– розуміти роль департаменту (районного відділу) освіти у системі державного управління освітою, його функції, права та обов'язки посадових осіб;

– усвідомлювати необхідність атестації та інспектування діяльності закладів освіти, знати зміст нормативних документів, що є базовими для здійснення інспектування освітніх закладів;

– знати основні законодавчі документи, що стосуються системи освіти, права й обов'язки суб'єктів освітнього процесу (вчителів, заступника директора та директора загальноосвітнього закладу, методистів, інспекторів, керівників методичними кабінетами, спеціалістів управління освітою), застосовувати ці знання у межах здійснення нормативної поведінки;

– розуміти концептуальні основи професійної діяльності спеціаліста департаменту освіти, особливості його діяльності в якості інспектора освітнього закладу;

– здійснювати професійну діяльність на деонтологічних засадах, враховувати у процесі здійснення інспектування та надання методичної допомоги специфіку конкретного закладу освіти, індивідуальні особливості педагогів, з якими доводиться працювати;

– володіти знаннями, достатніми для аналітичної оцінки, вибору й реалізації основних функцій та обов'язків інспектора.

Педагогічний компонент виробничої практики полягає у формуванні особистості майбутнього спеціаліста-інспектора, методиста; застосуванні теоретичних знань у практичній діяльності, засвоєння організаційно-управлінських умінь, набуття, вивчення та аналіз досвіду професійної діяльності фахівця департаменту освіти. Педагогічний компонент містить в собі знання та уміння, якими повинен оволодіти здобувач вищої освіти.

Деонтологічний компонент зазначеної практики реалізується в межах виконання здобувачами вищої освіти завдань, пов'язаних з вибором та обґрунтуванням деонтологічно вірних дій у незнайомих, змінених обставинах управлінської взаємодії, коли фахівець здійснює консультативну, контрольну, фасилітативну чи моніторингову діяльність у межах незнайомого педагогічного колективу.

За результатами виробничої практики здобувач магістерського ступеня повинен знати:

- теорію, методики управлінської діяльності, основні закономірності функціонування закладу освіти, наукові засади організації та здійснення моніторингу діяльності закладу освіти;
- цілі, принципи, зміст інспектування освітніх закладів, його нормативне забезпечення;
- деонтологічні принципи, що лежать в основі інспектування закладів освіти;
- методи, форми, засоби інспектування закладів освіти, форми звітності;
- програмно-методичні матеріали й документи щодо організації освітнього процесу, принципи здійснення контролю та оцінки діяльності закладу освіти;
- передовий педагогічний досвід, принципи, якими керуються в роботі провідні педагоги;
- законодавчі та нормативно-правові акти й документи з питань навчання і виховання, основи трудового законодавства, державну мову відповідно до чинного законодавства про мови в Україні.

За результатами виробничої практики здобувач магістерського ступеня повинен уміти:

- планувати, організувати, здійснювати моніторинг якості освітньої діяльності закладу, керуючись деонтологічними принципами;
- розробляти програму та методичний інструментарій моніторингу діяльності закладу освіти;
- контролювати якість здійснюваного інспектування, його адекватність до поставлених цілей та завдань;
- аналізувати результативність й ефективність професійної діяльності педагогів;
- ефективно застосовувати теоретичні професійні знання в практичній педагогічній, інспекторській діяльності.

Технологія реалізації організаційно-методичного компоненту практики

Завдання етапу: підготовка до проходження виробничої практики в якості інспектора департаменту освіти.

Алгоритм дій в межах етапу:

1. Участь в установчій конференції та методичному семінарі з питань організації практики.

2. Складання індивідуальної програми практики та затвердження у керівника практики від кафедри педагогіки та освіти.

3. Ознайомлення з нормативними документами щодо діяльності Департаменту освіти Маріупольської міської ради, особливостей його функціонування та діяльності щодо забезпечення контролю та оцінки діяльності закладів освіти, інструктивно-методичною базою діяльності спеціаліста відділу освіти, вивчення його посадових обов'язків. Зміст зазначеного пункту відображається у щоденнику практики та має таку орієнтовну наповненість:

- загальний опис бази практики (назва, кількісний склад працівників, структура, матеріально-технічні умови функціонування);
- вивчення посадових обов'язків спеціаліста, ознайомлення з нормативними документами, що регламентують його діяльність;
- загальний опис напрямів діяльності спеціаліста департаменту освіти;
- ознайомлення з наповненням кабінету спеціаліста, наявністю та переліком нормативних та організаційно-методичних матеріалів;
- вивчення змісту документів, що регламентують діяльність методиста та інспектора відділу освіти.

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ДІЯЛЬНІСНИЙ КОМПОНЕНТ ПРАКТИКИ

Організаційно-діяльнісний компонент виробничої практики з атестації педагогічних кадрів: в якості керівника закладу освіти

Зміст обов'язкового модуля

Завдання етапу: формування умінь та навичок управлінської діяльності в межах функціональних обов'язків директора освітнього закладу.

Алгоритм дій в межах етапу:

1. Вивчення досвіду роботи освітнього закладу щодо організації та проведення атестації педагогічних працівників:
 - ознайомлення з нормативною-інструктивною та методичною базою атестації педагогічних кадрів;
 - опис етапів атестаційного періоду;
 - вивчення змісту документів у папці «Атестація»;
 - ознайомлення з матеріалами «куточка атестації».
2. Висновок щодо відповідності діяльності керівника освітнього закладу Положенню про атестацію педагогічних працівників.
3. Дослідження особливостей планування роботи керівника освітнього закладу протягом поточного навчального року, місяця, тижня, оперативне планування роботи у контексті проведення атестації педагогічних працівників (оформлюється у щоденнику практики в довільній формі).
4. Відвідання та аналіз двох відкритих уроків (занять) педагогами, які атестуються (оформлюється у щоденнику практики в довільній формі).
5. Спостереження та аналіз двох творчих звітів педагогів, які атестуються (оформлюється у щоденнику практики в довільній формі).
6. Вивчення особливостей діяльності атестаційної комісії (оформлюється у щоденнику практики в довільній формі).
7. Ознайомлення зі змістом атестаційної папки педагога.

Зміст вибіркового модуля

Завдання етапу: вдосконалення умінь та навичок управлінської діяльності в межах функціональних обов'язків директора освітнього закладу.

Алгоритм дій в межах етапу:

1. Ознайомлення здобувачів вищої освіти, які не мають досвіду управлінської діяльності в освітніх закладах з нормативними документами щодо атестації педагогічних кадрів, особливостей організації атестаційних процедур, моніторингу професійної діяльності педагогів протягом міжатестаційного періоду.
2. Організація та проведення творчих звітів педагогів освітнього закладу.
3. Вивчення досвіду роботи іншого освітнього закладу, що є базою практики, щодо організації та проведення атестації педагогічних працівників.
4. Вивчення змісту діяльності керівника освітнього закладу протягом атестаційного періоду. Порівняння його співвідношення з рекомендованими.
5. Дослідження особливостей планування роботи керівника освітнього закладу протягом поточного навчального року, місяця, тижня, оперативне планування роботи у контексті проведення атестації педагогічних працівників (оформлюється у щоденнику практики в довільній формі).
6. Спостереження та аналіз двох творчих звітів педагогів, які атестуються (оформлюється у щоденнику практики в довільній формі).
7. Вивчення особливостей діяльності атестаційної комісії (оформлюється у щоденнику практики в довільній формі).

Організаційно-діяльнісний компонент інспекторсько-методичної виробничої практики

Завдання етапу: формування умінь та навичок професійної діяльності інспектора та методиста відділу освіти в межах його функціональних обов'язків.

Алгоритм дій в межах етапу:

1. Вивчення принципів формування складу комісії, що інспектують навчальний заклад, розподілу обов'язків між інспекторами.
2. Спостереження за діяльністю відповідної комісії, що здійснює інспекцію закладу освіти.
3. Дослідження особливостей інспекторської перевірки закладу освіти відповідно до її цілей та завдань, специфіки закладу освіти.
4. Вивчення досвіду роботи комісій, що здійснюють різні форми перевірки діяльності закладу освіти (атестація закладу освіти, планова перевірка, оперативна перевірка, моніторинг, аудит).
5. Вивчення особливостей складання звітів за результатами діяльності комісії з інспекції закладів освіти.
6. Вивчення особливостей організації методичної роботи в навчальному закладі.

КОНТРОЛЬНО-ОЦІНЮВАЛЬНИЙ КОМПОНЕНТ ПРАКТИКИ

Контрольно-оцінювальний компонент виробничої практики з атестації педагогічних кадрів: в якості керівника закладу освіти

Зміст обов'язкового та вибіркового модуля

Завдання етапу: оцінювання базами практики діяльності здобувачів вищої освіти, підготовка звітної документації, аналізі та самоаналізі практичної підготовки.

Алгоритм дій в межах етапу:

1. Попереднє обговорення з керівником бази практики результатів її проходження.
2. Підготовка звітних матеріалів із практики, аналіз результативності діяльності директора освітнього закладу в контексті організації та здійснення атестації педагогічних кадрів:
 - щоденник практики;
 - перелік нормативних та інструктивних документів, методичних матеріалів, якими керується директор освітнього закладу;
 - опис етапів атестаційного періоду;
 - перелік документів у папці «Атестація»;
 - перелік матеріалів «куточка атестації».
 - опис змісту діяльності керівника освітнього закладу протягом атестаційного періоду.
 - перелік матеріалів змісту атестаційної папки педагога.
3. Здійснення самоаналізу діяльності протягом практики.

Завданням поточного контролю виробничої практики з атестації педагогічних кадрів є перевірка виконання здобувачами вищої освіти поточних завдань практики, здатності використовувати набуті протягом теоретичної підготовки знання в конкретній ситуації у межах управлінського циклу, розробки й використання форм та методів управління діяльністю трудового колективу в межах виконання обов'язків директора закладу загальної середньої освіти.

Завданням підсумкового контролю є перевірка результатів проходження здобувачами вищої освіти виробничої практики в якості заступника директора загальноосвітнього закладу освіти, систематизація і узагальнення набутих знань, вмінь і навичок.

Об'єктами поточного контролю є:

- виконані здобувачами вищої освіти завдання з практики, представлені у відповідних письмових матеріалах;

- процес аналітико-діагностичної діяльності здобувача вищої освіти;
- дотримання здобувачами вищої освіти вимог щодо структури, змісту, оформлення, графіку виконання, подання на перевірку та захисту звіту з виробничої практики з атестації педагогічних кадрів.

Об'єктами підсумкового контролю є:

- звітні матеріали з виробничої практики;
- презентація кожним здобувачем вищої освіти результатів виробничої практики, здатність обґрунтовувати та відстоювати свою точку зору, відповідати на запитання.

**Контрольно-оцінювальний компонент інспекторсько-методичної
виробничої практики**

Завдання етапу: оцінювання базою практики діяльності здобувачів магістерського ступеня, підготовка звітної документації, аналіз та самоаналіз практичної підготовки.

Алгоритм дій в межах етапу:

1. Попереднє обговорення з керівником бази практики результатів її проходження.
2. Підготовка звітних матеріалів із практики, аналіз результативності діяльності комісії з інспекції освітнього закладу.
3. Здійснення самоаналізу діяльності протягом практики.

Завданням поточного контролю з виробничої практики в якості інспектора та методиста є перевірка виконання здобувачем магістерського ступеня поточних завдань практики, здатності використовувати набуті протягом теоретичної підготовки знання в конкретній ситуації у межах професійних повноважень інспектора відділу освіти, розробки й використання інструментарію моніторингу освітньої діяльності закладів освіти.

Завданням підсумкового контролю є перевірка результатів проходження здобувачами вищої освіти виробничої практики в якості інспектора та методиста, систематизація й узагальнення набутих знань, вмінь і навичок.

Об'єктами поточного контролю є:

- виконані здобувачами вищої освіти завдання з практики, представлені у відповідних письмових матеріалах;
- процес аналітико-діагностичної діяльності здобувача вищої освіти;
- дотримання здобувачами вищої освіти вимог щодо структури, змісту, оформлення, графіку виконання, подання на перевірку та захисту звіту з виробничої практики в якості інспектора.

Об'єктами підсумкового контролю є:

- звітні матеріали з виробничої практики;
- презентація здобувачами вищої освіти результатів виробничої практики, доповідь про апробацію розробленої та здійсненої програми моніторингу діяльності закладу освіти, здатність обґрунтовувати та відстоювати свою точку зору, відповідати на запитання.

АНАЛІТИКО-РЕЗУЛЬТАТИВНИЙ КОМПОНЕНТ ПРАКТИКИ

Критерії оцінки результатів виробничої практики

Після закінчення терміну практики здобувачі вищої освіти звітують про виконання програми та індивідуального завдання.

Форма звітності здобувача вищої освіти за практику – це подання письмового звіту, підписаного і оціненого безпосередньо керівником бази практики.

Письмовий звіт разом з іншими документами, встановленими закладом освіти (щоденник, характеристика та ін.), подається на рецензування керівнику практики від кафедри педагогіки та освіти.

Звіт має містити відомості про виконання здобувачем вищої освіти усіх розділів програми практики та індивідуального завдання, висновки і пропозиції, список використаної

літератури тощо. Оформлюється звіт за вимогами, що визначені у програмі практики.

Звіт здобувач вищої освіти захищає у комісії, призначеній завідувачем кафедри педагогіки та освіти. До складу комісії входять керівник практики від кафедри, викладачі та (за можливості) керівник від бази практики.

Комісія приймає диференційований залік у здобувача вищої освіти у тижневий термін після її проходження.

Здобувач вищої освіти, який не виконав програму практики без поважних причини, відраховується з закладу освіти.

Якщо програма практики не виконано здобувачем вищої освіти з поважної причини, то йому надається можливість пройти практику повторно через рік. Можливість повторного проходження практики через рік надається й здобувачу вищої освіти, який на підсумковому заліку отримав негативну оцінку.

Результат диференційованого заліку за практику вноситься в заліково-екзаменаційну відомість і індивідуальний навчальний план здобувача вищої освіти за підписом голови комісії.

Підсумки кожної практики обговорюють на засіданнях кафедри педагогіки та освіти, підсумкових конференціях з практики, а загальні підсумки – на вчених радах МДУ не менше одного разу протягом навчального року з оформленням відповідних протоколів.

Педагогічна практика здобувачів вищої освіти завершується диференційованим заліком (А – «відмінно»; В,С – «добре»; D, E – «задовільно», FX, F – «незадовільно»), за системою, яку складає сума балів, накопичена практикантами під час виконання завдань обов'язкового чи вибіркового модулів виробничої практики. Разом із тим, враховуючи ту обставину, що зміст виробничої практики здобувачів вищої освіти зі спеціальності «Управління закладом освіти» не є формальним вивченням особливостей професійної діяльності заступника директора та не передбачає копіювання стилю роботи прикріпленого до практиканта фахівця-наставника, кінцева оцінка за практику не може розцінюватися як арифметична сума балів, виставлених за певний вид роботи. Тому під час оцінюванні результатів педагогічної практики враховуються такі показники:

- організованість і дисциплінованість практиканта в період проходження практики;
- ініціатива і творчість, виявлені під час проходження практики на різних ділянках роботи;
- якість виконуваних завдань;
- критичність мислення, що презентується здобувачем вищої освіти під час практики;
- якість оформлення документації з практики;
- своєчасність здачі документації.

Критерії оцінки захисту здобувачами вищої освіти виробничої практики

14-15 балів. Здобувач розкриває результати практики змістовно, виділяючи та підкреслюючи власний внесок як практиканта. Він підкріплює доповідь описом отриманих навичок щодо управлінської діяльності. Надаються аналітичні висновки щодо отриманих результатів. Звіт має чітку та логічну структуру, відповідає прийнятним нормам та стандартам щодо написання звітів з проходження виробничої практики. Щоденник практики оформлений належним чином. Характеристика містить оцінку «відмінно».

11-13 балів. Практикант зосереджується тільки на загальному описі основних етапів практики. Обмежується загальною інформацією про результати практики. Висновки мають описовий характер. Звіт має нечітку структуру, наявні невідповідності нормам та стандартам щодо написання звітів з проходження практики. Щоденник практики оформлений неохайно. Характеристика містить оцінку «відмінно».

8-10 балів. У процесі доповіді коротко характеризуються локальні елементи проведення практики. Аналіз інформації обмежується загальними прикладами. Висновки мають прозорий та узагальнений характер. Звіт носить описовий характер, наявні різнопланові недоліки в

оформленні звіту з проходження практики. Щоденник практики оформлений неохайно та стисло. Характеристика містить оцінку «добре».

5-7 балів. Доповідь носить фрагментарний характер. Основні результати практики висвітлюються поверхово та стисло. Висновки не надаються. Звіт носить описовий та фрагментарний характер, наявні значні невідповідності нормам та стандартам щодо написання звітів з проходження практики. Щоденник практики оформлений неохайно, стисло та неточно. Характеристика містить оцінку «задовільно».

3-4 бали. Висловлюється узагальнена позиція щодо проходження практики, яка не підкріплюється відповідними знаннями щодо навчально-методичної та педагогічної роботи. Звіт носить схематичний характер. Щоденник практики оформлений з помилками. Характеристика не надається.

1 -2 бали. Стисла відповідь. Звіт описовий та містить грубі помилки.

За результатами захисту звіту виставляється диференційований залік. Оцінка з практики вноситься до заліково-екзаменаційної відомості та до індивідуального навчального плану здобувача вищої освіти.

Здобувач вищої освіти, який без поважних причин не виконав програму практики, відраховується з університету.

Інтервальна шкала оцінок

Сума балів за всі види діяльності	Оцінка ECTS	Оцінка за національною шкалою	
		для екзамену	для заліку
90 – 100	A	відмінно	зараховано
82–89	B	добре	
74–81	C		
64–73	D	задовільно	
60–63	E		
35–59	FX	незадовільно з можливістю повторного складання	не зараховано з можливістю повторного складання
0–34	F	незадовільно з обов'язковим повторним вивченням дисципліни	не зараховано з повторним проходженням практики

Аналітико-результативний компонент виробничої практики з атестації педагогічних кадрів: в якості керівника закладу освіти

Зміст обов'язкового та вибіркового модуля

Завдання етапу: аналіз результативності практики, оцінка та самооцінка вмінь і навичок здобувачів вищої освіти щодо реалізації основних функцій директора освітнього закладу в межах атестації педагогічних працівників.

Алгоритм дій в межах етапу:

4. Підготовка до презентації портфоліо.
5. Участь у підсумковій конференції за результатами практики.
6. Формулювання рекомендацій щодо вдосконалення організації виробничої практики з атестації педагогічних кадрів (в якості директора освітнього закладу).

Розподіл балів між об'єктами оцінювання виробничої практики

Обо`язковий модуль

№ з/п	Практичне завдання	Кільк. балів	Факт. викон.
1	Перелік нормативних та інструктивних документів, методичних матеріалів, якими керується директор освітнього закладу.	5	
2	Опис етапів атестаційного періоду.	10	
3	Перелік документів у папці «Атестація».	5	
4	Перелік матеріалів «куточка атестації».	5	
5	Опис змісту діяльності керівника освітнього закладу протягом атестаційного періоду.	15	
6	Перелік матеріалів змісту атестаційної папки педагога.	5	
7	Спостереження та аналіз двох відкритих уроків.	20	
8	Спостереження та аналіз творчих звітів педагогів.	20	
9	Якість звітних матеріалів, відповідність вимогам.	5	
10	Виконання одного з завдань вибіркового модуля (відвідання та аналіз творчого звіту атестованого вчителя іншої бази практики).	10	
	Загальна сума балів	100	

Вибірковий модуль

№ з/п	Практичне завдання	Кільк. балів	Факт. викон.
1	Загальна характеристика освітнього закладу з зазначенням відомостей про педагогів, які атестуються протягом поточного року.	10	
2	Аналіз динаміки якісного складу педагогів протягом трьох останніх років.	10	
3	Опис досвіду освітнього закладу в межах атестації педагогічних кадрів.	20	
4	Опис змісту діяльності керівника іншого освітнього закладу протягом атестаційного періоду.	15	
5	Спостереження та аналіз двох відкритих уроків	20	
6	Спостереження та аналіз творчих звітів педагогів	20	
7	Якість звітних матеріалів, відповідність вимогам	5	
	Загальна сума балів	100	

**Аналітико-результативний компонент
інспекторсько-методичної виробничої практики**

Завдання етапу: аналіз результативності практики, оцінка та самооцінка вмінь та навичок здобувачів вищої освіти щодо реалізації основних функцій директора освітнього закладу в межах атестації педагогічних працівників.

Алгоритм дій в межах етапу:

1. Підготовка до презентації портфолію.
2. Участь у підсумковій конференції за результатами практики.
3. Формулювання рекомендацій щодо вдосконалення організації виробничої практики з атестації педагогічних кадрів (в якості керівника закладу освіти).

Оцінка видів діяльності здобувача вищої освіти протягом практики

№ з/п	Практичне завдання	Кільк. балів	Факт. викон.
1	Складання списку нормативних документів, на підставі яких проводиться інспекція та методичний супровід діяльності освітніх закладів.	5	
2	Наявність переліку посадових обов'язків методиста.	5	
3	Складання списку методичної літератури для роботи інспектора, методиста.	5	
4	Заповнення орієнтованої матриці інспектування закладів освіти.	10	
5	Складання програми інспектування закладу освіти.	15	
6	Дослідження особливостей інспекторської перевірки закладу освіти.	10	
7	Вивчення особливостей роботи методиста щодо організації методичної роботи в закладах освіти.	20	
8	Захист результатів виробничої практики на заключній конференції.	15	
9	Якість звітних матеріалів, відповідність вимогам.	5	
10	Виконання практичного завдання – проведення оцінки результативності методичної роботи в різних об'єднаннях учителів.	10	
	Загальна сума балів	100	

Додаток 3

Програма дослідження ефективності системи деонтологічної компетентності менеджерів освіти у межах їх професійної підготовки в університетах

Предмет – деонтологічна компетентність здобувачів вищої освіти – менеджерів освіти.

Мета – перевірка ефективності системи деонтологічної підготовки здобувачів вищої освіти за спеціальністю 073 Менеджмент (Управління закладом освіти), результатом якої є сформована деонтологічна компетентність здобувачів магістерського ступеня.

Завдання:

– експериментальна перевірка ефективності розробленої й упровадженої системи деонтологічної підготовки менеджерів освіти на другому (магістерському) рівні вищої освіти в університетах;

– визначення рівня сформованості деонтологічної компетентності у здобувачів вищої освіти в межах їх професійної підготовки в університетах;

– визначення прогностичних напрямів деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах.

Етапи дослідження (за циклами – 2013-2018 рр.):

1. Підготовчий етап (01-15 вересня поточного навчального року (початок навчання здобувачів вищої освіти)).

Вивчення психологічної та педагогічної літератури що доданого питання. Розробка програми дослідження, визначення (уточнення) методик.

2. Основний етап (16 вересня – 01 жовтня поточного навчального року).

Проведення анкетування й тестування здобувачів вищої освіти відповідно до програми дослідження. Здійснення підсумкового тестування за результатами вивчення дисципліни «Управлінська деонтологія», дисциплін загальної та професійної підготовки з деонтологічною компонентою; спостереження за діяльністю магістрантів протягом виробничих практик.

3. Завершальний етап (15-30 грудня (за місяць до кваліфікаційних іспитів)).

Кількісний та якісний аналіз отриманих результатів. Підведення підсумків.

Матриця оцінювання рівня сформованості деонтологічної компетентності здобувачів вищої освіти у відповідності до її структурних елементів

Критерії	Вимірювач	Очікувані результати діагностики
<i>Мотиваційно-ціннісний компонент деонтологічної компетентності</i>		
Професійна спрямованість на здійснення нормативної поведінки.	Методика визначення спрямованості особистості Б.Басса (модифікована).	Визначення спрямованості особистості: на себе, на спілкування, на справу.
Сформованість цінностей-сенси і цінностей-норм, що обумовлюють належне виконання менеджером освіти професійного обов'язку.	Методика «Ціннісні орієнтації» (М. Рокич) (модифікована).	Визначення ієрархії термінальних та інструментальних цінностей особистості.
Наявність мотивів відповідальної поведінки.	Методика дослідження рівня морально-етичної відповідальності особистості (І. Г. Тимошук) (модифікована)	Визначення рівня сформованості морально-етичної відповідальності особистості (критичний, базовий, функціональний, оптимальний).
Сформованість	Авторська проектна мето-	Визначення рівня сформованос-

Продовження табл. додатку 3

громадянської позиції	дика на основі методу «незакінчених речень» Дж. Сакса (блок 1).	ті громадянської позиції (критичний, базовий, функціональний, оптимальний).
Переважаючі засоби здобуття професійного авторитету.	Авторська проектна методика на основі методу «незакінчених речень» Дж. Сакса (блок 2).	Визначення засобів здобуття авторитету (моральних, неморальних, змішаних).
Позиція щодо оволодіння комплексом деонтологічних знань та вироблення необхідних практичних навичок.	Авторська проектна методика на основі методу «незакінчених речень» Дж. Сакса (блок 3).	Визначення особистої позиції щодо оволодіння комплексом деонтологічних знань та вироблення необхідних практичних навичок.
Когнітивний компонент деонтологічної компетентності		
Ступінь оволодіння деонтологічно значущими знаннями, що презентуються в межах навчальної дисципліни «Управлінська деонтологія»	Тест контролю з навчальної дисципліни «Управлінська деонтологія».	Визначення рівня володіння знаннями з управлінської деонтології (критичний, базовий, функціональний, оптимальний).
	Розробка деонтологічного кодексу менеджера освіти.	Визначення рівня змістовності й глибини виконання завдання (критичний, базовий, функціональний, оптимальний).
Ступінь оволодіння деонтологічно значущими знаннями, що презентуються в межах окремих змістових модулів навчальних дисциплін загальної і професійної підготовки.	Субтести з дисциплін «Регіональні проблеми управління освітою», «Самоменеджмент керівника», «Інноваційна діяльність керівника закладу освіти», «Професійна майстерність керівника», «Управління початковою освітою».	Визначення рівня оволодіння знаннями з управлінської деонтології (критичний, базовий, функціональний, оптимальний).
Знання змісту професійної відповідальності менеджера освіти.	Тест контролю, субтести з дисциплін загальної та професійної підготовки.	Визначення рівня розуміння змісту професійної відповідальності (критичний, базовий, функціональний, оптимальний).
Діяльнісний компонент деонтологічної компетентності		
Сформованість деонтологічно значущих умінь та навичок.	Методика С. В. Соловйова «Управлінські задачі» (модифікована)	Визначення рівня сформованості здатності вирішувати деонтологічно актуальні управлінські задачі (критичний, базовий, функціональний, оптимальний).
Ступінь сформованості самоефективності як уміння створювати власні способи побудови нормативної поведінки, що відповідає специфічній управлінській ситуації.	Методика «Шкала самоефективності Р. Шварцера та М. Єрусалема.	Визначення ступеня самоефективності (низький, нижче середнього, середній, вище середнього, високий).
Ступінь сформованості локусу суб'єктивного контролю, що відображає уміння керівника брати на себе відповідальність	Методика дослідження рівня суб'єктивного контролю Дж. Роттера	Визначення рівня контролю власної діяльності (інтернального, екстернального чи нейтрального).

Додаток К

Діагностичні методики для дослідження рівня сформованості мотиваційно-ціннісного компоненту деонтологічної компетентності

Методика 1

Методика діагностики спрямованості особистості (Б.Басс) (модифікована)

Мета: визначення професійної спрямованості здобувача вищої освіти (на себе, на спілкування, на справу).

Методика складається з тексту опитувальника та бланку відповідей.

Магістрантам пропонується відповісти на запитання опитувальника, який містить 27 суджень, на кожне з яких дається три відповіді (а, б, в). Потрібно вибрати одну з відповідей, яка найбільше відповідає дійсності, та записати її на бланку для відповідей у стовпчику «Найбільш привабливо». Потім слід обрати одну відповідь, яка найменше відповідає реальності та записати її на бланку для відповідей у стовпчику «Найменш привабливо».

Текст опитувальника:

1. *Найбільше задоволення одержую від:* а) схвалення моєї роботи; б) усвідомлення того, що робота виконана добре; в) усвідомлення того, що мене оточують друзі.
2. *Якби я професійно займався спортом, то прагнув би бути:* а) тренером, який розробляє тактику гри; б) відомим гравцем; в) обраним капітаном команди.
3. *На мою думку, кращим керівником є той, хто:* а) цікавиться проблемами своїх колег та має до кожного індивідуальний підхід; б) зацікавлює спільною роботою так, що педагоги з задоволенням виконують поставлені завдання; в) створює в колективі таку атмосферу, в якій кожен учень може висловити свою думку.
4. *Мені подобається, коли люди:* а) радіють за виконану роботу; б) із задоволенням працюють у колективі; в) прагнуть виконати свою роботу краще за інших.
5. *Я бажав би, щоб мої колеги:* а) були доброзичливими та допомагали один одному, коли це необхідно; б) були вірними та відданими мені; в) були цікавими для спілкування.
6. *Кращими працівниками я вважаю тих:* а) із ким маю добрі стосунки; б) на кого завжди можна покластися; в) хто може багато досягнути в житті.
7. *Найбільше мені не подобається:* а) коли в мене щось не виходить; б) коли розладнуються стосунки з колегами; в) коли мене критикують.
8. *На мою думку, дуже погано, коли керівник:* а) не приховує свої антипатії до деяких колег, насміхається над ними; б) викликає дух суперництва в колективі; в) недостатньо добре знає предмет, який викладає.
9. *У дитинстві мені найбільше подобалося:* а) проводити час із друзями; б) відчуття виконаної справи; в) коли мої вчинки схвалювали.
10. *Я захоплююся тими, хто:* а) досягнув успіху в житті; б) справді закоханий у свою справу; в) відзначається доброзичливістю і товариськістю.
11. *Школа насамперед має:* а) навчати вирішувати завдання, які ставить життя; б) розвивати індивідуальні здібності учнів; в) виховувати риси, які допомагають встановлювати стосунки з людьми.
12. *Якби я мав більше вільного часу, то використовував би його:* а) для спілкування з друзями; б) для відпочинку; в) для самоосвіти та улюблених справ.
13. *Найбільших успіхів я досягаю, коли:* а) працюю з людьми, до яких відчуваю симпатію; б) маю цікаву роботу; в) отримую винагороду за свої зусилля.
14. *Мені подобається, коли:* а) інші люди поважають мене; б) я відчуваю задоволення від добре виконаної роботи; в) я маю час приємно спілкуватися з друзями.
15. *Якби про мене написали в газеті, то краще було б, щоб:* а) розповіли про якусь цікаву справу, пов'язану з закладом освіти, в якому я працюю; б) написали про мою діяльність; в) обов'язково розповіли про колектив, у якому я працюю.
16. *Найкраще я працюю, коли мій керівник:* а) має до мене індивідуальний підхід; б) може зацікавити завданням, яке необхідно виконати; в) колективно обговорює професійні проблеми.

17. *Для мене не має нічого гіршого за:* а) образу власної гідності; б) невдачу під час виконання важливої справи; в) втрату друзів.

18. *Найбільше я ціную:* а) успіх; б) можливості спільної праці; в) здоровий глузд та інтуїцію.

19. *Я не поважаю людей, які:* а) вважають себе гіршими за інших; б) часто сваряться та конфліктують; в) заперечують все нове.

20. *Приємно, коли:* а) працюєш над важливою справою; б) маєш багато друзів; в) усім подобаєшся та викликаєш схвалення.

21. *На мою думку, керівник повинен бути насамперед:* а) доступним; б) авторитетним; в) вимогливим.

22. *Мене цікавлять фільми та книги:* а) про міжособистісні стосунки; б) про життя відомих людей; в) про останні досягнення науки та техніки.

23. *Якби в мене були здібності до музики, я бажав би бути:* а) диригентом; б) композитором; в) солістом.

24. *Я хотів би:* а) організувати цікавий конкурс; б) перемогти в конкурсі; в) організувати конкурс і керувати ним.

25. *Для мене важливо знати:* а) що я бажаю зробити; б) як досягнути мети; в) як організувати людей для досягнення мети.

26. *Я прагну до того, щоб:* а) мої колеги схвалювали мої вчинки; б) передусім добре виконувати свою справу; в) мене не можна було б критикувати за виконану роботу.

27. *Найкраще я відпочиваю у вільний час, коли:* а) спілкуюся з друзями; б) переглядаю цікаві фільми; в) займаюся своєю улюбленою справою.

Обробка результатів: Кожна відповідь у стовпчику «Найбільш привабливо» – 2 бали, відповідь у стовпчику «Найменш привабливо» – 0 балів, відповідям, що не потрапили в жодний стовпчик – 1 бал. Бали, набрані за всіма 27 судженнями, додаються до кожного виду спрямованості окремо за наведеним нижче ключем.

Ключ для визначення професійної спрямованості:

№	Я	С	СП	№	Я	С	СП
1	а	в	б	15	б	в	а
2	б	в	а	16	а	в	б
3	а	в	б	17	а	в	б
4	в	б	а	18	а	б	в
5	б	а	в	19	а	в	б
6	в	а	б	20	в	б	а
7	в	б	а	21	б	а	в
8	а	б	в	22	б	а	в
9	в	а	б	23	в	а	б
10	а	в	б	24	б	в	а
11	б	в	а	25	а	в	б
12	б	а	в	26	в	а	б
13	в	а	б	27	б	а	в
14	а	в	б				

Інтерпретація результатів:

Спрямованість на себе (Я) – орієнтація на пряме винагородження та задоволення, агресивність у досягненні статусу, схильність до суперництва, тривога, інтравертованість, роздратованість, прагнення до влади.

Спрямованість на спілкування (С) – прагнення підтримувати стосунки з людьми, орієнтація на спільну діяльність (не обов'язково для виконання справи, а заради самого спілкування), орієнтація на соціальне схвалення, залежність від групи, потреба в емоційних стосунках.

Спрямованість на справу, на вирішення ділових проблем (Д) – зацікавленість у вирішенні ділових проблем, виконання роботи якнайкраще, орієнтація на ділову співпрацю, здатність відстоювати в інтересах справи власну думку, корисну для досягнення загальної мети.

Методика 2

Методика «Ціннісні орієнтації» (М. Рокич) (модифікована)

Мета: Визначення ієрархії термінальних та інструментальних цінностей особистості.

Процедура дослідження:

Респонденту два переліки цінностей (по 18 у кожному). У списках респондент присвоює кожній цінності ранговий номер. Спочатку надається набір цінностей-сенсів, а потім набір цінностей-норм.

Інструкція:

Проранжуйте (виставте за значущістю для себе від 1 до 18) цінності, які є для Вас значущими у професійній діяльності.

Перелік А (термінальні цінності):

- людина;
- життєва мудрість (зрілість суджень і здоровий глузд, що досягаються життєвим досвідом);
- здоров'я (фізичне і психічне);
- влада;
- щасливе сімейне життя;
- мораль;
- матеріально забезпечене життя (відсутність матеріальних утруднень);
- наявність гарних колег;
- суспільне визнання (повага навколишніх, колективу, товаришів по роботі);
- любов;
- продуктивне життя (максимально повне використання своїх можливостей, сил і здібностей);
- розвиток (робота над собою, постійне фізичне і духовне удосконалювання);
- колектив;
- воля (самостійність, незалежність у судженнях і вчинках);
- авторитет;
- щастя інших (добробут, розвиток і удосконалювання інших людей, усього народу, людства в цілому);
- професійний обов'язок;
- впевненість у собі (внутрішня гармонія, воля від внутрішніх протиріч, сумнівів).

Перелік Б (інструментальні цінності):

- норма;
- справедливість;
- вихованість (гарні манери);
- високі запити (високі вимоги до життя і високі домагання);
- життєрадісність (почуття гумору);
- ретельність (дисциплінованість);
- незалежність (здатність діяти самостійно, рішуче);
- непримиренність до недоліків у собі й інших;
- освіченість (широта знань, висока загальна культура);
- відповідальність;
- раціоналізм (вміння реалістично і логічно мислити, приймати обмірковані, раціональні рішення);
- честь;
- сміливість у відстоюванні своєї думки, своїх поглядів;
- тверда воля (уміння настояти на своєму, не відступати перед труднощами);
- терпимість (до поглядів і думок інших, уміння прощати іншим їхні помилки й омани);
- широта поглядів (уміння зрозуміти чужу точку зору, поважати інші смаки, звичаї,

звички);

- чесність (правдивість, щирість);
- ефективність у справах (працьовитість, продуктивність у роботі);
- гідність.

Інтерпретація результатів тесту:

Аналізуючи ієрархію цінностей, увага звертається на перші 6 порядкових номерів. У кожній підгрупі мають переважати деонтологічні цінності. В залежності від їх кількості та рангу формулюються висновки щодо наявності в респондентів цінностей-сенсів та цінностей-норм.

Методика 3.

**Опитувальник «Діагностика рівня морально-етичної відповідальності особистості»
(І. Г. Тимошук) (модифікований)**

Мета: Визначення рівня сформованості морально-етичної відповідальності особистості (критичний, базовий, функціональний, оптимальний).

Опис шкал опитувальника:

Шкала 1. Рефлексія на морально-етичні ситуації (моральна рефлексія або рефлексія актуалізується в ситуаціях, пов'язаних з морально-етичними колізіями і конфліктами).

Шкала 2. Інтуїція в морально-етичній сфері (моральна інтуїція).

Шкала 3. Екзистенційний аспект відповідальності.

Шкала 4. Альтруїстичні емоції.

Шкала 5. Морально-етичні цінності.

Шкала 6. Шкала брехні (соціальної бажаності).

Інструкція:

Пропонуємо прийняти участь в оцінці особливостей Вашої особистості. Для цього Вам необхідно відповісти на нижче наведені твердження. Якщо Ви згодні з твердженням, поряд з його номером поставте «+» (так), якщо ні – знак «-». Якщо важко відповісти, то 0 (не знаю). Звертаємо Вашу увагу на те, що правильність наших висновків буде повністю залежати від щирості і точності Ваших відповідей.

Текст опитувальника

1. Мені здається, що любов у сучасному світі втратила свою цінність.
2. Я думаю, що інтуїтивно оцінити аморальність людського вчинку не може ніхто.
3. Я думаю, що постійний аналіз своєї поведінки і вчинків – річ потрібна, але не необхідна.
4. У житті я дотримуюся принципу: «Мені подобається», а не «Я повинен».
5. Я думаю, що такі поняття як «обов'язок» і «честь» втратили своє першорядне значення.
6. Я ніколи не пропускав занять в університеті.
7. Мені здається, що безкорисливо допомагати іншим людям – сприяти розвитку в них інфантилізму.
8. Радитися з внутрішнім голосом, вирішуючи етичні проблеми, властиво людям зі слабо розвиненим мисленням і рефлексією.
9. Люди, які постійно займаються «самокопанням», зазвичай невпевнені в собі і мало адаптивні в суспільстві.
10. Мені здається, що тільки сильна особистість здатна відповідати за своє життя і вчинки.
11. Люди, які постійно борються за справедливість, насправді вискочки і заздрісники.
12. Я ніколи нікому не відмовляю у допомозі, навіть якщо це утискає мої інтереси.
13. Співчуття і співпереживання іншій людині – це не вирішення проблеми, а відхід від неї.
14. Я думаю, що моментально вибрати правильне рішення у складній етичній ситуації не може ніхто.

15. Аналізуючи мотиви поведінки інших людей, я отримую задоволення.
16. Я думаю, що людина не може повністю відповідати за те, що з нею відбувається в житті.
17. Якщо постійно прислухатися до голосу своєї совісті, можна залишитися «без хліба насущного».
18. Я розумію, що сперечатися з батьками марно, тому ніколи не роблю цього.
19. Щира радість за успіхи іншої людини є, на мій погляд, зворотною стороною заздрості.
20. Бачити в оточуючих мене явищах дії сил «добра і зла» мені здається примітивним і застарілим.
21. Якщо постійно замислюватися про правильність життя, то і життя може пройти повз.
22. Я думаю, що людина не зобов'язана відповідати за кризи і конфлікти, що сталися в її житті.
23. Суспільство диктує людині свої цінності та ідеали і нікуди від цього не дітися.
24. Я ніколи не оцінюю людей.
25. Зазвичай почуття провини властиво людям з низькою самооцінкою, невпевненим у собі.
26. Люди, які постійно слідуєть голосу совісті, виглядають смішно і не сучасно.
27. Я думаю, що треба робити справу, а не замислюватися над тим, як це позначиться на людях.
28. Безвідповідальність, що іноді проявляє людина, буває, йде на користь оточуючим.
29. Я думаю, що в роботі іноді потрібно вдаватися до принципу: «Мета виправдовує засоби».
30. Маніпулювати неетично і я ніколи цього не роблю.

Ключі:

Шкала 1. Рефлексія на морально-етичні ситуації (конфлікти, колізії) – відповіді «ні» на питання 3,9,21,27; відповідь «так» на питання 15.

Шкала 2. Інтуїція в морально-етичній сфері – відповіді «ні» на питання 2,8,14,20,26.

Шкала 3. Екзистенційна відповідальність – відповіді «ні» на питання 4,10,16, 22,28.

Шкала 4. Альтруїстичні емоції – «ні» на питання 1, 7, 13, 19, 25.

Шкала 5. Морально-етичні цінності – відповіді «ні» на питання 5, 11, 17, 23, 29.

Шкала 6. Шкала брехні – відповіді «так» на питання 6, 12, 18, 24, 30.

Якщо кількість балів за шкалою брехні становлять від 3 до 5 – результати недостовірні.

Інтерпретація результатів:

Для того, щоб виявити рівень сформованості морально-етичної відповідальності необхідно підсумовувати результати, отримані за шкалами опитувальника.

Критичний (недостатній) рівень сформованості морально-етичної відповідальності – від 0 до 6.

Базовий (початковий) рівень сформованості морально-етичної відповідальності – 7-12.

Функціональний (середній) рівень сформованості морально-етичної відповідальності – 13-18.

Оптимальний (високий) рівень сформованості морально-етичної відповідальності – 19-25.

Методика 4

Авторська проектна методика

(на основі методу незакінчених речень Дж. Сакса)

Мета: визначення ступеня сформованості громадянської позиції менеджера освіти як внутрішнього переконання діяти у відповідності до суспільних очікувань; визначення засобів здобуття авторитету (моральних, неморальних, змішаних); визначення особистої позиції щодо оволодіння комплексом деонтологічних знань та вироблення необхідних практичних навичок.

Інструкція:

Нижче наведено 45 незакінчених речень. Прочитайте кожне речення і закінчіть його, записуючи перше ж судження, яке спало вам на думку. Виконуйте завдання швидко, не замислюючись довго над кожною фразою; якщо не можете закінчити якийсь речення відразу, обведіть його номер колом і поверніться до нього пізніше.

Текст опитувальника:**Блок 1**

1. Професійна честь виявляється в тому, що...
2. Гідність людини найбільш яскраво стає очевидною, коли...
3. Патріотизм виявляється у ...
4. Поняття «патріотизм» і «професійний обов'язок» мають (хисткий, міцний) зв'язок: не мають зв'язку, оскільки...
5. Національна самосвідомість і свідомість – це різні речі, оскільки...
6. Поняття «честь» і «професійний обов'язок» мають (хисткий, міцний) зв'язок; не мають зв'язку, оскільки...
7. Керівник закладу освіти має бути національно свідомим, тому що ...
8. Можна вважати, що людина має честь, коли вона...
9. Поняття «відповідальність» та «гідність» мають (хисткий, міцний) зв'язок; не мають зв'язку, оскільки...
10. Поняття «професійний обов'язок керівника» я розумію, як...
11. Поняття «громадянська позиція керівника» - це ...
12. Моя громадянська позиція полягає в тому, що...
13. Моя громадянська позиція базується на усвідомленні ...
14. Я маю відстоювати свою громадянську позицію, коли...
15. Сійка громадянська позиція керівника є запорукою ...

Блок 2

16. Якщо усі проти мене, то...
17. Ідеалом керівника для мене є ...
18. Я міг би бути дуже хорошим керівником, якби...
19. Якщо хтось працює під моїм керівництвом...
20. Думаю, що найкраще на підлеглих діють ...
21. У порівнянні з іншими керівниками я...
22. Більшість моїх колег не знають, що я боюсь...
23. Найкраще авторитет здобувається, коли...
24. Найшвидше авторитет втрачається, якщо...
25. Моя найбільша слабкість полягає у...
26. Для досягнення мети усі засоби гарні, оскільки...
27. Бути хорошим керівником – це значить...
28. Поганий керівник – це той, хто...
29. Моральне й неморальне є поняттями розмитими, тому...
30. Моя сила полягає у тому, що я...

Блок 3

31. Моральна норма для керівника – це...
32. Моральні норми треба знати, оскільки...
33. Мені бракує для успішної роботи...
34. Психологія в діяльності керівника важливіша, ніж етика, оскільки...
Етика в діяльності керівника важливіша, ніж психологія, оскільки...
35. Якщо я стикаюся на роботі з етичними проблемами, то ...
36. Якщо мій колега просить допомоги у складній етичній ситуації, то я ...
37. Якщо до рук потрапить книга з управлінської деонтології, я...
38. Вважаю, що мені не потрібні знання з етики й деонтології, оскільки...

Вважаю, що мені потрібні знання з етики й деонтології, оскільки...

39. Якби випала нагода поспілкуватися зі знайомим фахівцем у галузі управління, я б запитав про...
40. Якби на полиці я побачив книжки з різних проблем управління, я обрав би ту, в якій...
41. Я б робив менше помилок, якби знав ...
42. Я б робив менше помилок, якби вмів...
43. Якби випала нагода, я б з задоволенням відвідав науково-методичний семінар, на якому...
44. Якби випала нагода, я б з задоволенням відвідав тренінг, на якому...
45. Найбільш складним питанням у моїй управлінській діяльності залишається...

Додаток К.1
Діагностична методика для дослідження рівня сформованості
когнітивного компоненту деонтологічної компетентності

Методика 1

Тест до курсу «Управлінська деонтологія»

ПІБ здобувача вищої освіти _____

1. Управлінська деонтологія – це:
 - a) педагогічна наука;
 - b) етична наука;
 - c) філософська наука;
 - d) міждисциплінарна галузь знань.
 2. Предметом управлінської деонтології є: _____
 3. Основою професійної поведінки керівника закладу освіти:
 - a) усвідомлення керівником вимог професійного обов'язку;
 - b) комплекс особистих якостей;
 - c) комплекс управлінських знань та вмінь;
 - d) вимоги зовнішнього середовища;
 4. Назвіть професійні цінності керівника закладу освіти: _____
 5. Норма в управлінській діяльності це:
 - a) загальні правила поведінки;
 - b) сукупність формальних і неформальних вимог;
 - c) принципи схваленої поведінки;
 - d) стандарти, що регулюють поведінку.
 6. Сформулюйте 5 норм (на вибір) професійної поведінки керівника:

 7. Назвіть державні нормативні документи, які розкривають зміст відповідальності керівника закладу освіти: _____
 8. Розкрийте зміст «золотого правила» етики в контексті управлінської діяльності:

 9. Схарактеризуйте риси професійної поведінки лідера та адміністратора
- | Директор-лідер | Директор-адміністратор |
|------------------------|------------------------|
| Риси характеру | |
| | |
| Ставлення до підлеглих | |
| | |
| Ставлення до критики | |
| | |
10. Розмежуйте поняття «харизматичне лідерство» та «моральне лідерство»

 11. Професійний обов'язок це:
 - a) сукупність суспільних вимог, які виконуються свідомо;
 - b) свідомо спонука на виконання морально необхідного;
 - c) виступаюче внутрішнє переживання примусу чинити відповідно до потреб;

- d) сукупність моральних принципів поведінки, що формується як усвідомлене виконання особою належних професійних дій.

12. Сформулюйте 3 найбільш важливі для керівника деонтологічні принципи:

13. Який з рівнів спілкування передбачає «прибудову згори»:

- духовний;
- ігровий;
- маніпулятивний;
- стандартизований;
- примітивний.

14. Розкрийте сутність поняття «моральна відповідальність керівника»: _____

15. Схарактеризуйте сутність і зміст стилів керівництва:

Стиль керівництва	Мега стилю	Засоби, що використовуються в межах стилю	Ймовірний результат
авторитарний			
експлуаторсько-авторитарний			
доброзичливо-авторитарний			
ліберальний			
анархічний			
демократичний			
консультативно-демократичний			

16. Розкрийте зміст деонтологічних категорій:

- професійна честь – це _____
- професійна гідність – це _____
- авторитет керівника – це _____

17. Субординація у професійній діяльності – це _____

18. Сутність неформальних професійних відносин полягає у _____

19. Розмежуйте поняття «професійна етика» та професійна деонтологія»: _____

20. Що є основою для нормативної професійної поведінки керівника закладу освіти: мораль чи право? Відповідь обґрунтуйте.

Методика 2

Субтест на визначення деонтологічних знань в контексті оволодіння змістом навчальної дисципліни «Інноваційна діяльність керівника закладу освіти»

- Розкрийте сутність відповідальності керівника закладу освіти у межах організації та здійснення інноваційної діяльності в закладі освіти.
- Схарактеризуйте принцип прогнозування зворотних або незворотних структурних змін в інноваційному соціально-педагогічному середовищі та розкрийте роль керівника закладу освіти у забезпеченні цього принципу в контексті професійної деонтології.
- Назвіть деонтологічно виправдані засоби зняття антиінноваційних бар'єрів у педагогічному колективі.
- Розкрийте морально-етичні аспекти оцінки керівництвом школи результатів інноваційної діяльності педагогів. Розкрийте сутність нормативної поведінки керівника у зазначеному контексті.
- Назвіть деонтологічні умови організації, здійснення й управління інноваційною

діяльністю у закладі освіти.

Субтест на визначення деонтологічних знань в контексті оволодіння змістом навчальної дисципліни «Регіональні проблеми управління освітою»

1. Розкрийте особливості реалізації керівником закладу освіти його професійних функцій у специфічних умовах культурно-освітнього поля регіону на основі деонтологічних вимог.
2. Схарактеризуйте сутність поняття «толерантне ставлення до освітніх потреб та проявів національної ментальності суб'єктів освітнього процесу».
3. Розкрийте сутність професійної позиції керівника закладу освіти в контексті соціально-політичних та військових викликів, що постали перед Україною.
4. Опишіть роль керівника закладу освіти в реалізації соціально-політичної функції освіти в умовах регіоналізації.
5. Розкрийте сутність відповідальності директора школи за умов автономії закладу освіти та децентралізації регіональної освіти.

Субтест на визначення деонтологічних знань в контексті оволодіння змістом навчальної дисципліни «Самоменеджмент керівника»

1. Розкрийте роль самоменеджменту керівника в реалізації принципу особистого прикладу для підлеглих.
2. Назвіть засоби керування власною професійною поведінкою.
3. Розкрийте взаємозв'язок самоорганізації та професійної культури керівника закладу освіти.
4. Схарактеризуйте обрану Вами технологію боротьби з життєвими труднощами.
5. Розкрийте сутність реалізації норм професійної діяльності у межах процесу самоврядування керівника закладу освіти.

Субтест на визначення деонтологічних знань в контексті оволодіння змістом навчальної дисципліни «Управління початковою освітою»

1. Розкрийте роль керівника закладу освіти в процесі організації та здійснення партнерських відносин з батьками першокласників в умовах реалізації Концептуальних положень Нової української школи.
2. Розкрийте роль керівника у створенні й підтримці партнерського освітнього середовища закладу освіти.
3. Схарактеризуйте зміст відповідальності керівника закладу освіти в умовах організації освітнього процесу в початкових класах Нової української школи.
4. Назвіть деонтологічні принципи професійного спілкування у взаємодії з учнями початкової школи та їх батьками.
5. Розкрийте деонтологічні аспекти діяльності керівника закладу освіти в межах нормативно-правової бази атестації педагогів початкової школи.

Субтест на визначення деонтологічних знань в контексті оволодіння змістом навчальної дисципліни «Професійна майстерність керівника»

1. Схарактеризуйте вимоги до керівника закладу освіти.
2. Розкрийте зміст деонтологічної складової професійної майстерності керівника закладу освіти.
3. Схарактеризуйте сутність взаємозв'язків та взаємообумовленості професійної етики й професійної деонтології в контексті організації та здійснення управлінської діяльності.
4. Розкрийте роль норм професійної діяльності керівника закладу освіти як складників його професіоналізму.
5. Схарактеризуйте роль рефлексії у забезпеченні нормативної поведінки керівника закладу освіти.

Додаток К.2

Діагностичні методики для дослідження рівня сформованості діяльнісного компоненту деонтологічної компетентності

Методика 1

Діагностична методика С. В. Соловійова «Управлінські задачі» (модифікована)

Мета: визначення рівня сформованості здатності вирішувати деонтологічно актуальні управлінські задачі (критичний, базовий, функціональний, оптимальний).

Інструкція:

Прочитайте кожне з запитань та оберіть один з запропонованих варіантів відповідей.

Задача (З)	Варіанти відповідей
31. Управління організацією	
Який з наведених заходів доцільно здійснити керівникові, щоб оптимально відреагувати на несподівані ситуації?	а) Перш за все, оцінити характер ситуації, потім привести відповідно до неї цілі та діяльність власну та діяльність педагогів.
	б) У разі несподіваних ситуацій приймаються поспішні, неспівмірні рішення, витрачаються марні, непотрібні зусилля. Від цього заклад працює неефективно. Тому потрібно терміново вирішити виниклі проблеми з тим, щоб забезпечити необхідну стабільність діяльності колективу.
	с) Зміни, що виникають у навколишньому середовищі, впливають на навички, які вимагаються від керівника й педагогів. Тому необхідно докладати зусилля до того, щоб вони могли пристосуватися до будь-яких змін.
32. Управлінські навички	
З 2.1. Яке з наведених нижче суджень щодо видів навичок керівника Ви вважаєте правильним?	а) Значущість технологічних навичок знижується у міру того, як підвищується посада керівника і відповідно зростає значущість концептуальних навичок.
	б) Чим вище посада керівника, тим більше потрібно від нього комунікативних навичок. Важливість технологічних навичок залишається незмінною для керівника будь-якого рангу.
	с) По мірі посилення жорсткості умов, у яких відбувається управлінська діяльність, підвищується значущість комунікативних навичок.
З 2.2. Кому з зазначених осіб потрібні такі вміння: згуртовувати підлеглих, планувати, вміння йти на компроміс, передбачати, творчо мислити.	а) Керівникові закладу освіти.
	б) Заступникові керівника закладу освіти.
	с) Педагогові.
З 2.3. Кому з зазначених осіб потрібні такі вміння: навички організації, вміння згуртовувати підлеглих, проявляти ініціативу, йти на компроміс, планувати виховувати підлеглих	а) Керівникові закладу освіти.
	б) Заступникові керівника закладу освіти.
	с) Педагогові.
З 2.4. Кому з зазначених осіб потрібні такі	а) Керівникові закладу освіти.
	б) Заступникові керівника закладу освіти.

вміння: передбачати, згуртовувати, привертати до себе людей, швидко приймати рішення, йти на компроміс, планувати	с) Педагогові.
3 3. Стиль управління	
У якому з наведених прикладів можна побачити недоліки демократичних методів управління?	а) Завдяки тому, що керівник уважно прислухається до думок педагогів і враховує їх у своїй діяльності, між ними встановлюються тісні, довірливі відносини. Однак при цьому в педагогів розвивається відчуття залежності й не формується самостійність.
	б) Якщо керівник буде вислуховувати думку кожного педагога, він буде витратити багато часу на вмовляння, переконання, врегулювання різних питань. У зв'язку з цим може статися так, що керівник буде не в змозі своєчасно діяти в екстремальних умовах.
	с) Якщо керівник занадто часто вдається до вислуховування думок педагогів, то останнім це поступово набридає, і вони стануть унікати керівника, радитимуться з досвідченими колегами, спілкування з якими «зручніше», ніж спілкування з керівництвом.
3 4. Управлінські дії	
3 4.1. Як повинен діяти керівник, коли для вирішення складних питань, яке поставило керівництво вище, воно не надало чітких вказівок?	а) Потрібно вийти вимагати необхідних вказівок
	б) Проаналізувати обставини, визначити, що необхідно зробити за власною ініціативою в інтересах закладу і приступити до здійснення дій щодо мобілізації колективу на вирішення виявлених завдань.
	с) Відсутність чітких вказівок з боку керівництва може пояснюватися тим, що воно вважає недоцільним і несвоєчасним приймати поспішні рішення. Тому робити якісь практичні дії потрібно тільки після того, як надійдуть вказівки згори.
3 4.2. Як Ви вчините у випадку наявності деонтологічної дилеми: необхідно з двох варіантів управлінських рішень обрати один, якщо думки колективу з даного приводу розділилися.	а) Оскільки управлінське рішення стосується роботи окремих педагогів, треба надати саме їм можливість прийняти рішення, яке вони вважають правильним.
	б) Слід уважно вислухати думки обох сторін, після чого прийняти остаточне рішення, а потім роз'яснити всім, з яких причин таке рішення прийнято. Якщо буде потрібно, переконати незгодних.
	с) Розібратися в перевагах і недоліках обох думок, потім звернутися до керівництва департаменту освіти з проханням прийняти якийсь рішення.
3 5. Ставлення до роботи	
3 5.1. Оберіть з наведених варіантів комплекс заходів, що мотивують підлеглих до роботи.	а) Здійснювати таке керівництво, яке забезпечувало б достатні професійні потреби педагогів.
	б) Час від часу пропонувати цікаві для педагогів виробничі завдання.
	с) Об'єднувати педагогів у творчі групи виключно на засадах їх психологічної сумісності.
	д) Докладно, в деталях пояснити людям характер роботи, і таким чином, зробити так, щоб вона була виконана добре.
	е) Організувати змагання за кращий результат.
	ф) Вказувати на недоліки і позитивні моменти виконуваної роботи.
3 5.2. В якому з на-	а) За складних умов життя будь-хто буде працювати з ентузіазмом.

ведених нижче випадків виявляється свідоме відповідальне ставлення до праці?	Однак, як тільки з'являється вільний час і життєвий комфорт, виникає потяг не до роботи, а до розваг.
	б) Коли людина досягає певного рівня життя, у неї з'являється вільний час, робота стає не тільки джерелом доходу, але і засобом задоволення духовних і інтелектуальних запитів.
	с) Коли в житті з'являється достаток, і воно стає комфортним, людина шукає розваг, задоволень. У цьому випадку вона втрачає будь-який інтерес до роботи і більше прагне уникнути труднощів.
З 5.3. Який з наведених варіантів поведінки є найбільш прийнятним для закріплення у співробітників почуття причетності до колективу, стимулювання працьовитості?	а) У процесі визначенні цілей роботи та складанні планів діяльності закладу, треба робити так, щоб підлеглі брали в цьому участь, висловлювали свою думку.
	б) Необхідно, наскільки це можливо, уникати змушування підлеглих виконувати непосильну роботу. Треба проявляти постійну турботу про кожного, хто працює в закладі.
	с) Встановити сувору дисципліну, не допускати самовільних дій і самому дотримуватися встановлених правил, показуючи приклад підлеглим.
З 5.4. Як керівник повинен відреагувати на заяву працівника про те, що він не отримує задоволення від своєї роботи?	а) Встановити й за можливості усунути причини.
	б) Гадаю, що будь-хто хотів би мати роботу, яка б приносила задоволення. Однак в умовах школи це неможливо. У зв'язку з цим потрібно переконливо роз'яснити працівникові, що є багато педагогів, які терпляче працюють на доручених їм ділянках.
	с) Потрібно роз'яснити працівникові, що задоволеність роботою визначається тим, як до неї ставитися і як її виконувати. Треба довести, що і від виконуваної ним роботи можна отримувати велике задоволення, якщо бачити в ній творчі початки.
З 6. Організація діяльності колективу	
З 6.1. З наведених рекомендацій оберіть три найбільш важливі, які слід враховувати при визначенні підлеглим цілей їх діяльності.	а) Домагатися розуміння підлеглими того, яке значення поставлені цілі мають для досягнення кінцевої мети.
	б) У міру можливості визначати цілі діяльності з урахуванням думки підлеглих.
	с) Домагатися всебічного розуміння цілей кожним підлеглим. Культивувати у підлеглих відчуття справедливого розподілу обов'язків.
	д) Якщо при визначенні цілей виходити зі здібностей підлеглих, то буде дуже важко досягти їх, скільки не старайся.
	е) Можна досягти будь-яких цілей, якщо враховувати здібності підлеглих.
	ф) При визначенні цілей діяльності потрібно по можливості вдаватися до конкретних фактів і цифр.
З 6.2. Які з наведених заходів є найбільш ефективними для підтримання атмосфери взаємодопомоги, взаємодії між підлеглими?	а) Слід створювати свого роду атмосферу суперництва (змагання) між педагогами.
	б) Визначити обсяг роботи, розподілити її між усіма підлеглими, зробити так, щоб кожен не виходив за межі своєї компетенції. Одночасно з цим здійснювати керівництво таким чином, щоб гарантувати успішне виконання роботи кожним працівником і щоб ніхто не заважав один одному.
	с) Провести неофіційні заходи, у ході яких педагоги могли б із задоволенням, невимушено поспілкуватися один з одним, а офіційно необхідно інформувати їх про коло обов'язків кожного з колег.

<p>З 6.3. Чому в малій групі легше домогтися єдності дій, ніж у великій? Які з наведених причин є обґрунтованими?</p>	<p>а) Образ мислення однієї людини відрізняється від образу мислення іншої. Тому в малій групі легше знайти загальну для всіх точку дотику. У великій групі домогтися цього значно важче, оскільки спілкування в малій групі інтенсивніше, ніж у великій.</p>
	<p>а) Якщо група нечисленна, то в ній легше забезпечити єдність дій. Це пов'язано з прагненням людей до порозуміння.</p>
	<p>б) У будь-якій групі завжди є люди, чия думка розходиться з думкою оточуючих. Якщо група нечисленна, то, природно, і менше таких людей. Тому не потрібно витрачати занадто багато зусиль на вмовляння таких людей.</p>
<p>З 6.4. Яке з наведених положень, що стосуються змагання, є, на Вашу думку, правильним?</p>	<p>а) Оскільки вважається, що людина прагне одержати перемогу над іншим, відчуті свою вищість, її слід залучати до змагання.</p>
	<p>б) Змагання нерідко підвищує коефіцієнт корисної дії у трудовій діяльності. Проте людина, яка не має перспективи перемогти у змаганнях, поступово відмовляється від них. Змагання, що проводяться протягом тривалого часу, не тільки не підвищують, а, навпаки, знижують коефіцієнт корисної дії працівників.</p>
	<p>с) У змаганні тільки частина працівників напружує свої сили, вкладає душу в роботу. Більшість же не змінює звичного для себе трудового ритму. Тому змагання майже не змінює коефіцієнта корисної дії працівників.</p>
<p>З 7. Складне управлінське рішення</p>	
<p>При наближенні до Сонячної системи космічного корабля виявилось, що за час його відсутності на Землі відбулися незворотні зміни: розумне життя на планеті існує лише в енергетичній формі. Команді корабля пропонується перейти в енергетичну форму або створити резервацію зі звичними формами тваринного і рослинного світу. Яке рішення капітан корабля буде вірним?</p>	<p>а) Прийняти рішення за всю команду і повідомити про нього на Землю. Команду ж поставити перед доконаним фактом.</p>
	<p>б) Поговорити з кожним членом екіпажу, дізнатися його особисту позицію, а після цього прийняти рішення за всіх.</p>
	<p>с) Зібрати команду, повідомити про те, що відбулося, вислухати колективну думку. Після цього самостійно прийняти рішення.</p>
	<p>д) Викликати першого помічника, лікаря, командирів підрозділів і спільно з ними прийняти рішення за всіх.</p>
	<p>е) Зібрати команду, повідомити те, що відбулося і допомогти виробити спільне рішення.</p>
	<p>ф) Зібрати команду, повідомити про отриману інформацію і запропонувати кожному після обговорення прийняти індивідуальне рішення.</p>

Бланк для відповідей:

№ Задачі	Варіант відповіді	№ Задачі	Варіант відповіді	№ Задачі	Варіант відповіді
З 1		З 4.1		З 6.1	
З 2.1		З 4.2		З 6.2	
З 2.2		З 5.1		З 6.3	
З 2.3		З 5.2		З 6.4	
З 2.4		З 5.3		З 7	
З 3		З 5.4			

Ключ:

№ Задачі	Варіант відповіді	№ Задачі	Варіант відповіді	№ Задачі	Варіант відповіді
3 1	a	3 4.1	b	3 6.1	a, b, f
3 2.1	a	3 4.2	a	3 6.2	a
3 2.2	b	3 5.1	a, b, f	3 6.3	a
3 2.3	b	3 5.2	b	3 6.4	b
3 2.4	a	3 5.3	a	3 7	f
3 3	c	3 5.4	c		

Інтерпретація результатів:

Загальний рівень розв'язання деонтологічно актуальних задач управління здійснюється за сумою співпадінь відповідей респондента з ключем (1 правильна відповідь = 1 балу):

- оптимальний рівень – 14-15 балів;
- функціональний рівень – 12-13 балів;
- базовий рівень – 10-11 балів;
- критичний рівень – менше 10 балів.

Методика 2**Методика «Шкала самоефективності» Р. Шварцера та М. Єрусалема**

Мета: Визначення ступеня самоефективності як уміння створювати власні способи побудови поведінки, що відповідає специфічній управлінській ситуації.

Інструкція для учасників опитування:

Прочитайте кожне твердження та вкажіть у реєстраційному бланку одну найбільш слушну відповідь стосовно ефективності Вашої професійної діяльності (позначивши знаком «+» відповідну клітину).

Реєстраційний бланк:

№	Твердження	Абсолютно невірно	Скоріше невірно	Скоріше вірно	Абсолютно вірно
		1б	2б	3б	4б
1	Якщо я добре постараюсь, то завжди знайду вирішення навіть складних проблем.				
2	Якщо мені щось заважає, то я все ж знаходжу шляхи досягнення своєї мети.				
3	Мені достатньо легко досягати своїх цілей.				
4	У несподіваних ситуаціях я завжди знаю, як поводитись.				
5	Я вірю, що можу упоратися з непередбаченими труднощами.				
6	Якщо я докладу достатньо зусиль, то зможу упоратися з більшістю проблем.				
7	Я готовий(а) до будь-яких труднощів, оскільки покладаюся на власні здібності.				
8	Якщо переді мною постає якась проблема, то я звичайно знаходжу кілька варіантів її вирішення.				
9	Я можу щось вигадати навіть у безвихідній, на перший погляд, ситуації.				
10	Я звичайно здатен(а) тримати ситуацію під контролем.				

Обробка та інтерпретація результатів:

Отримання підсумкового результату здійснюється шляхом складання балів за всіма 10-ма твердженнями.

Інтерпретація результатів:

- 36-40 балів – висока самоефективність;
- 30-35 балів – вища за середню;
- 25-29 балів – середня;
- 20-24 бали – нижча за середню;
- 19 і менше балів – низька.

Методика 3

Методика дослідження рівня суб'єктивного контролю Дж. Роттера

Мета: Визначення рівня контролю власної діяльності (інтернального, екстернального чи нейтрального).

Інструкція:

Прочитайте твердження. Поставте поруч з кожним твердженням «+», якщо Ви згодні з твердженням та «-» - якщо незгодні.

Текст опитувальника:

1. Просування по службі більше залежить від вдалого збігу обставин, ніж від здібностей і зусиль людини.
2. Більшість розлучень походить від того, що люди не захотіли пристосуватися один до одного.
3. Хвороба – справа випадку; якщо вже судилося захворіти, то нічого не вдієш.
4. Люди виявляються самотніми через те, що самі не виявляють інтересу й товариськості до оточуючих.
5. Здійснення моїх бажань часто залежить від везіння.
6. Марно докладати зусилля для того, щоб завоювати симпатію інших людей.
7. Зовнішні обставини, батьки і добробут впливають на сімейне щастя не менше, ніж стосунки подружжя.
8. Я часто відчуваю, що мало впливаю на те, що відбувається зі мною.
9. Як правило, керівництво виявляється більш ефективним, коли повністю контролюєш дії підлеглих, а не покладаєшся на їхню самостійність.
10. Мої здобутки в роботі часто залежали від випадкових обставин, ніж від моїх власних зусиль.
11. Коли я будую плани, то я вірю, що зможу здійснити їх.
12. Те, що багатьом людям здається удачею чи везінням, насправді є результатом довгих цілеспрямованих зусиль.
13. Думаю, що правильний спосіб життя може більше допомогти здоров'ю, ніж лікарі і ліки.
14. Якщо люди не підходять один одному, то, як би вони не намагалися, налагодити сімейне життя, вони однаково не зможуть.
15. Те хороше, що я роблю, зазвичай буває оцінене іншими.
16. Діти виростають такими, якими їх виховують батьки.
17. Думаю, що випадок чи доля не грають важливої ролі в моєму житті.
18. Я намагаюся не планувати далеко наперед, тому що багато залежить від того, як складуться обставини.
19. Мої оцінки в школі найбільше залежали від моїх зусиль і ступеня підготовленості.
20. У сімейних конфліктах я частіше відчуваю провину за собою, ніж за протилежною стороною.
21. Життя більшості людей залежить від збігу обставин.
22. Я надаю перевагу такому керівництву, за якого можна самостійно визначати, що і як робити.
23. Думаю, що мій спосіб життя жодною мірою не є причиною моїх хвороб.

24. Як правило, саме невдалий збіг обставин заважає людям досягти успіху у своїй справі.
25. В решті речей, за погане управління організацією відповідальними є самі люди, які в ній працюють.
26. Я часто відчуваю, що нічого не можу змінити в родинних стосунках.
27. Якщо я дуже захочу, то зможу привернути до себе майже кожного.
28. На підростаюче покоління впливає так багато різних обставин, що зусилля батьків щодо його виховання часто виявляються марними.
29. Те, що зі мною трапляється, це справа моїх власних рук.
30. Важко буває зрозуміти, чому керівники діють так, а не інакше.
31. Людина, яка не змогла досягти успіху в роботі, швидше за все не проявила достатньо зусиль.
32. Найчастіше я можу домогтися від членів моєї сім'ї того, що я хочу.
33. У неприємностях і невдачах, що траплялися в моєму житті, частіше були винні інші люди, ніж я сам.
34. Дитину завжди можна вберегти від застуди, якщо за нею стежити і правильно її одягати.
35. У складних обставинах я вважаю за краще почекати, поки проблеми вирішаться самі собою.
36. Успіх є результатом наполегливої праці і мало залежить від випадку або везіння.
37. Я відчуваю, що від мене більше, ніж від кого б то не було, залежить щастя моєї сім'ї.
38. Мені завжди було важко зрозуміти, чому я подобаюся одним людям і не подобаюся іншим.
39. Я завжди вважаю за краще прийняти рішення і діяти самостійно, а не сподіватися на допомогу інших людей чи на долю.
40. На жаль, заслуги людини часто залишаються невизнаними, незважаючи на всі її зусилля.
41. У сімейному житті бувають такі ситуації, які неможливо вирішити навіть за найсильнішого бажання.
42. Здібні люди, які не зуміли реалізувати свої можливості, повинні звинувачувати в цьому тільки самих себе.
43. Багато в чому мої успіхи були можливі тільки завдяки допомозі інших людей.
44. Більшість невдач у моєму житті сталася від невміння, незнання чи лінощів і мало залежало від везіння чи невезіння.

Інтерпретація результатів

Мета обробки результатів – отримати показник локусу суб'єктивного контролю, тобто показник загальної інтернальності «Із», що являє собою суму співпадінь відповідей респондента з відповідями, наведеними у ключі.

Показник інтернальності (Із)	Рівень локусу контролю
10 – 11	– низький рівень інтернальності
12 – 32	– середній рівень інтернальності
33 – 44	– високий рівень інтернальності

Ключ

Відповідь	Номери питань
«+» згоден	2, 4, 11, 12, 13, 15, 16, 17, 19, 20, 22, 25, 27, 29, 31, 32, 34, 36, 37, 39, 42, 44
«-» не згоден	1, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 14, 18, 21, 23, 24, 26, 28, 30, 33, 35, 38, 40, 41, 43

Додаток Л
Результати ранжування за переліком термінальних та інструментальних цінностей менеджерів освіти

Результати ранжування за переліком термінальних та інструментальних цінностей за вибіркою В₁

Ранг	Термінальні цінності	Середнє знач.	Ранг	Інструментальні цінності	Середнє знач.
1	Здоров'я	4,84	1	Ефективність у справах	4,97
2	Суспільне визнання	5,42	2	Відповідальність	6,56
3	Матеріальна забезпеченість	5,65	3	Честь	6,94
4	Авторитет	7,38	4	Справедливість	7,22
5	Влада	8,21	5	Гідність	7,23
6	Колектив	8,37	6	Тверда воля	7,91
7	Мораль	8,72	7	Високі запити	8,68
8	Професійний обов'язок	8,87	8	Терпимість	9,52
9	Воля	9,33	9	Освіченість	9,56
10	Людина	9,64	10	Непримиренність до недоліків	9,59
11	Наявність гарних колег	9,83	11	Життєрадісність	9,64
12	Активне життя	10,21	12	Ретельність	9,86
13	Розвиток	10,43	13	Раціоналізм	9,87
14	Впевненість у собі	12,25	14	Вихованість	9,94
15	Любов	12,28	15	Сміливість	10,48
16	Продуктивне життя	12,52	16	Широта поглядів	11,65
17	Життєва мудрість	14,26	17	Норма	14,85
18	Щастя інших	15	18	Незалежність	15

Результати ранжування за переліком термінальних та інструментальних цінностей за вибіркою В₂

Ранг	Термінальні цінності	Середнє знач.	Ранг	Інструментальні цінності	Середнє знач.
1	Здоров'я	3,82	1	Ефективність у справах	4,64
2	Любов	5,34	2	Справедливість	6,72
3	Матеріальна забезпеченість	5,98	3	Вихованість	6,99
4	Авторитет	6,73	4	Тверда воля	7,34
5	Впевненість у собі	8,34	5	Незалежність	7,43
6	Активне життя	8,52	6	Відповідальність	8,12
7	Наявність гарних колег	8,78	7	Високі запити	8,68
8	Мораль	8,99	8	Терпимість	9,56
9	Влада	9,45	9	Освіченість	9,65
10	Воля	9,69	10	Непримиренність до недоліків	9,79
11	Колектив	9,94	11	Життєрадісність	9,87
12	Суспільне визнання	10,28	12	Ретельність	9,96
13	Професійний обов'язок	11,41	13	Раціоналізм	10,17
14	Продуктивне життя	12,15	14	Честь	10,94
15	Розвиток	12,28	15	Гідність	11,28
16	Людина	12,98	16	Сміливість	11,75
17	Життєва мудрість	14,35	17	Широта поглядів	14,67
18	Щастя інших	15	18	Норма	15

Додаток М

Пропорції розподілу за рівнями сформованості окремих компонентів деонтологічної компетентності менеджерів освіти в університетах за результатами вхідних замірів за 2013–2016 рр. (у %)

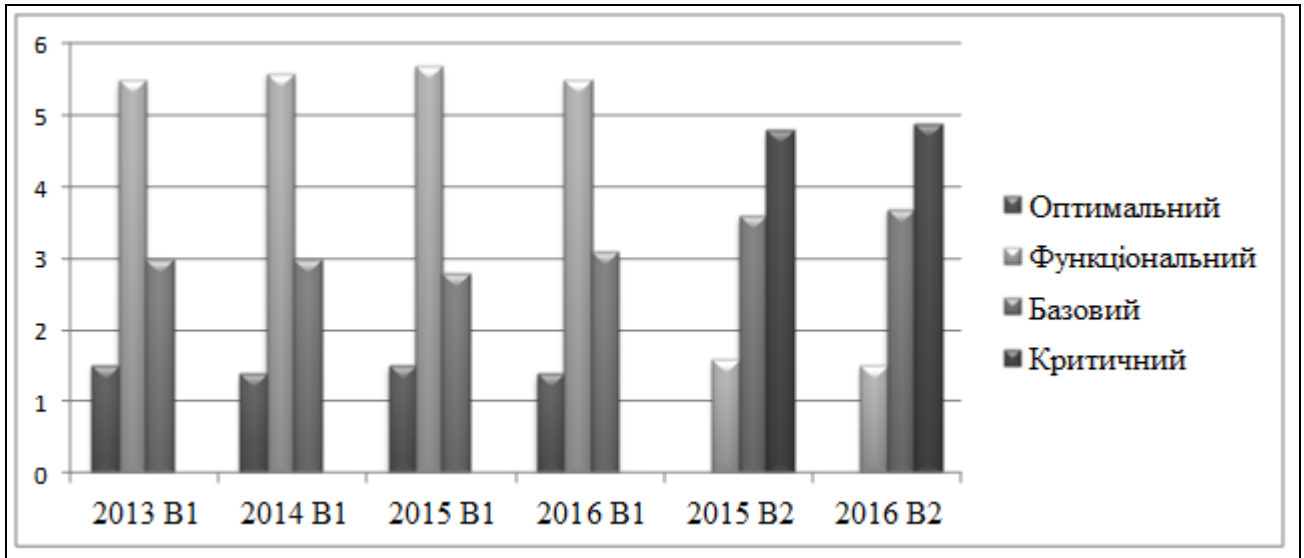


Рис. М.1. Пропорції розподілу за рівнями сформованості мотиваційно-ціннісного компоненту деонтологічної компетентності менеджерів освіти в університетах за результатами вхідних замірів за 2013–2016 рр. (у %)

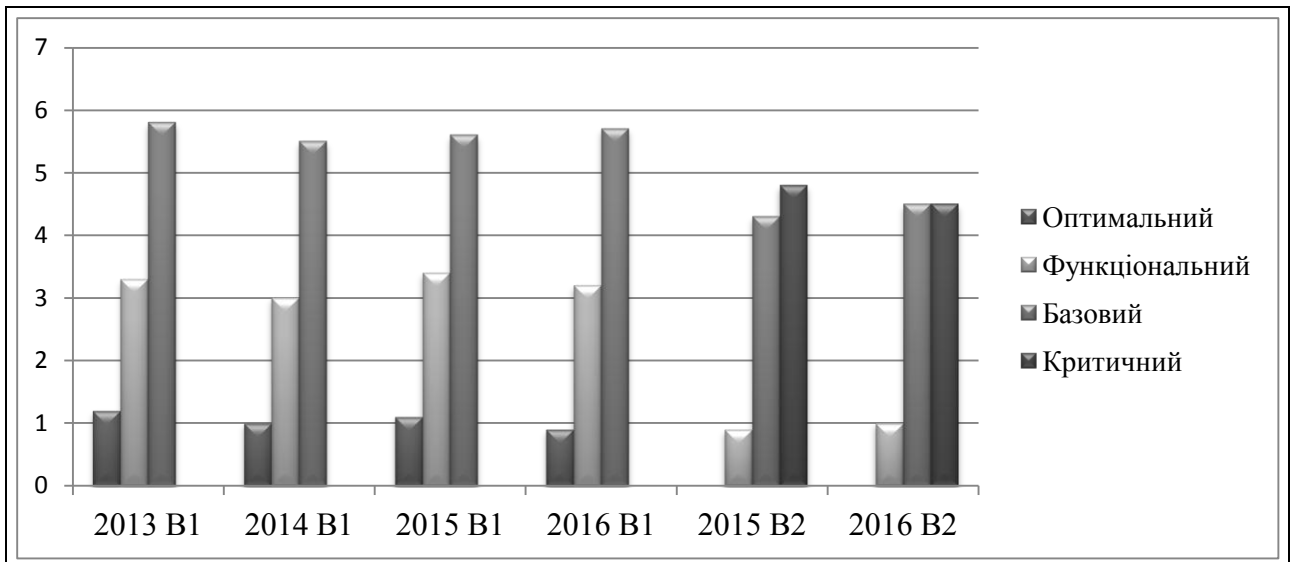


Рис. М.2. Пропорції розподілу за рівнями сформованості когнітивного компоненту деонтологічної компетентності менеджерів освіти в університетах за результатами вхідних замірів за 2013–2016 рр. (у %)

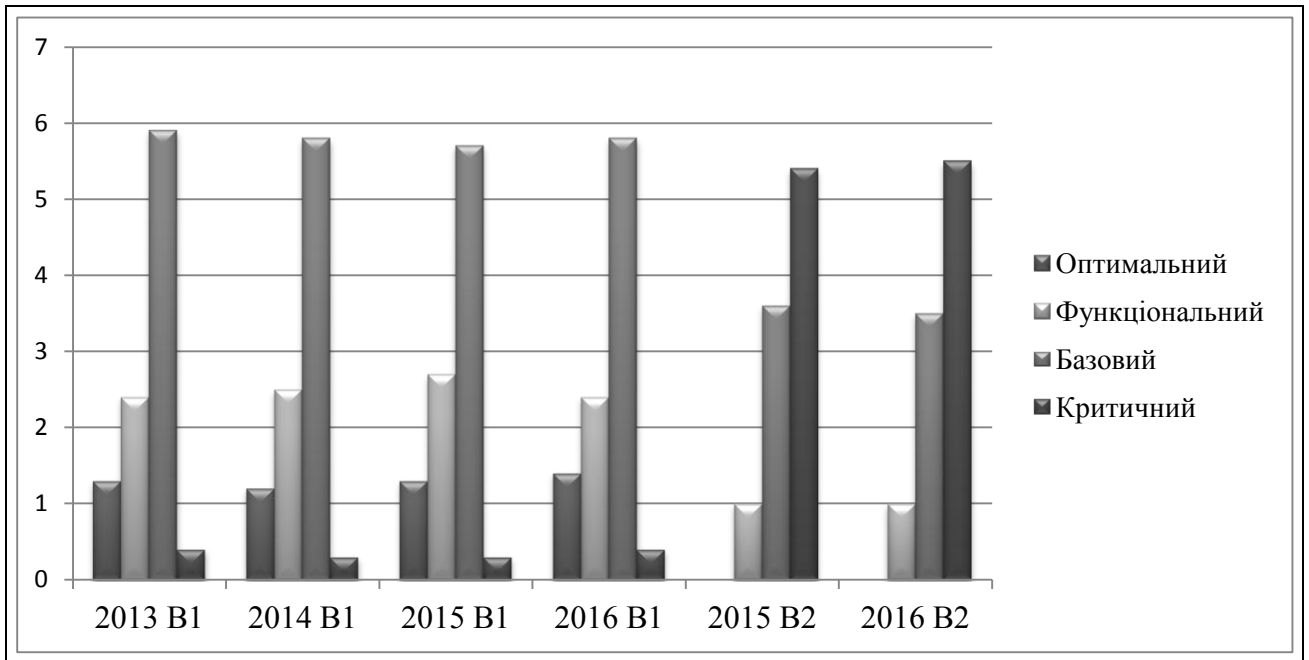


Рис. М.3. Пропорції розподілу за рівнями сформованості діяльнісного компоненту деонтологічної компетентності менеджерів освіти в університетах за результатами вхідних замірів за 2013–2016 рр. (у %)

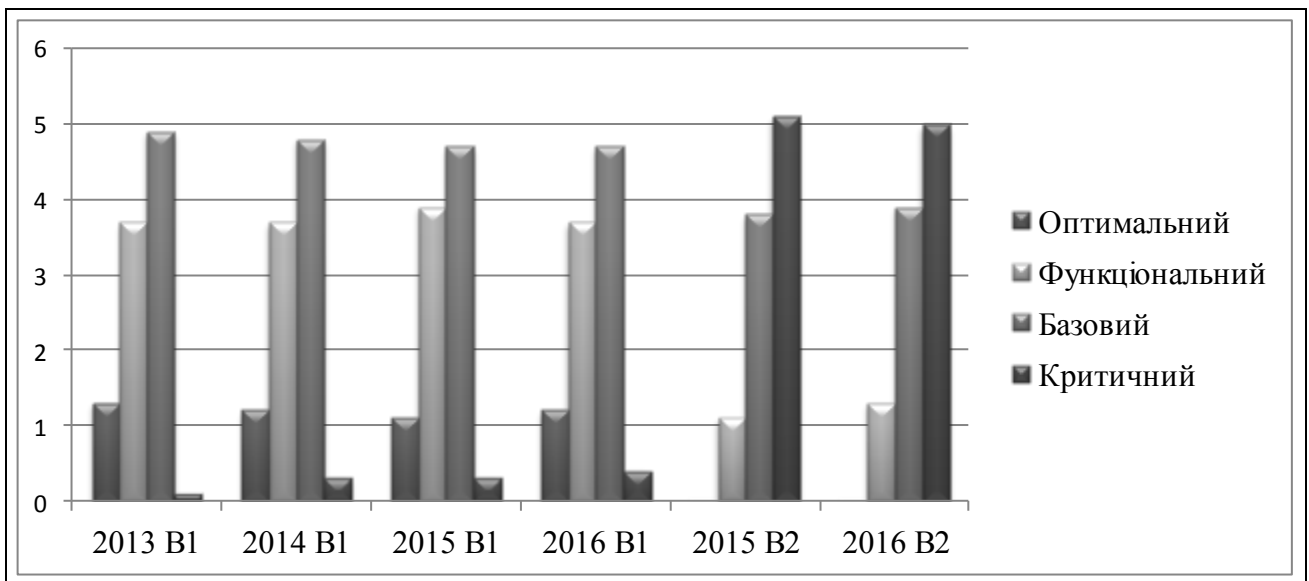


Рис.М.4. Пропорції розподілу за рівнями сформованості деонтологічної компетентності менеджерів освіти в університетах за результатами вхідних замірів за 2013–2016 рр. (у %)

Додаток Н

Пропорції розподілу за рівнями сформованості окремих компонентів деонтологічної компетентності менеджерів освіти в університетах за результатами вихідних замірів за 2015–2018 рр. (у %)

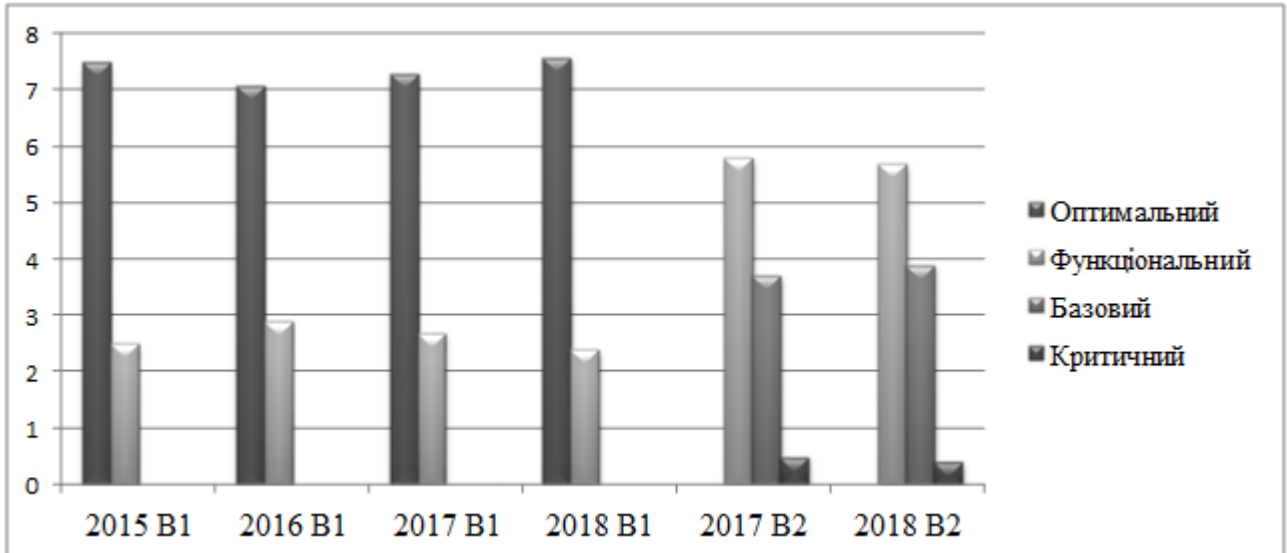


Рис. Н.1. Пропорції розподілу за рівнями сформованості когнітивного компоненту деонтологічної компетентності менеджерів освіти в університетах за результатами вихідних замірів за 2015–2018 рр. (у %)

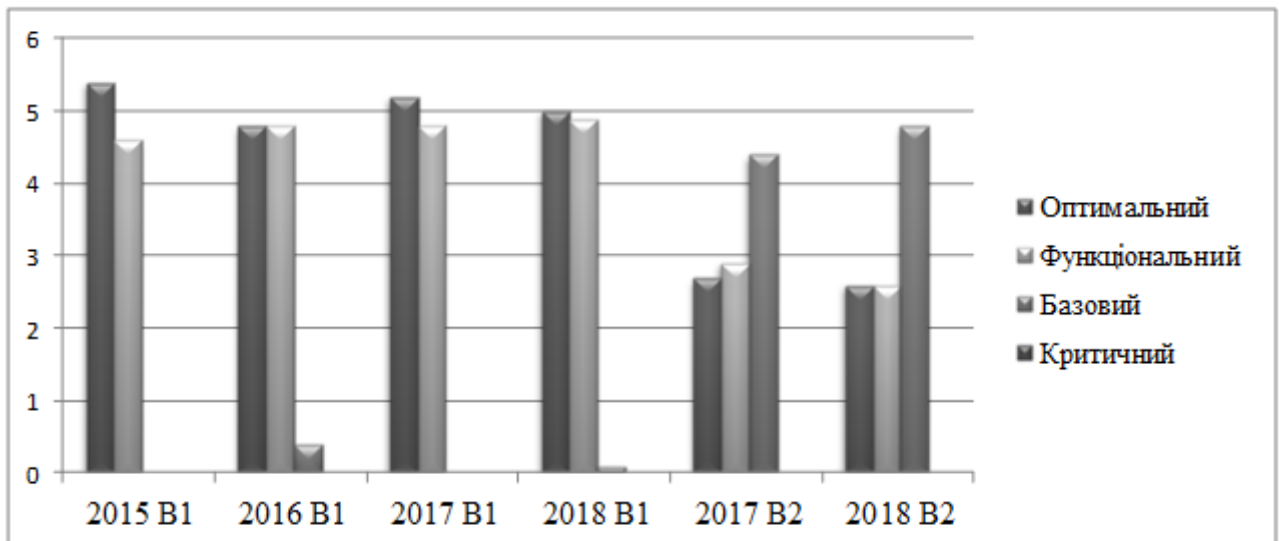


Рис. Н.2. Пропорції розподілу за рівнями сформованості діяльнісного компоненту деонтологічної компетентності менеджерів освіти в університетах за результатами вихідних замірів за 2015–2018 рр. (у %)

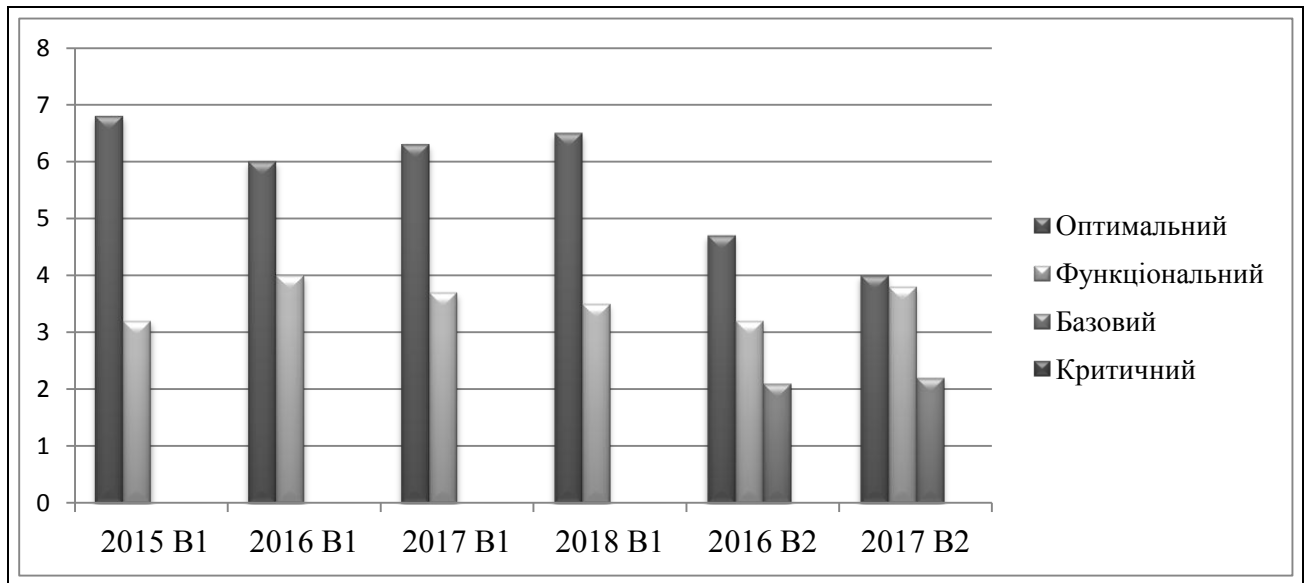


Рис. Н.3. Пропорції розподілу за рівнями сформованості мотиваційно-ціннісного компоненту деонтологічної компетентності менеджерів освіти в університетах за результатами вихідних замірів за 2015–2018 рр. (у %)

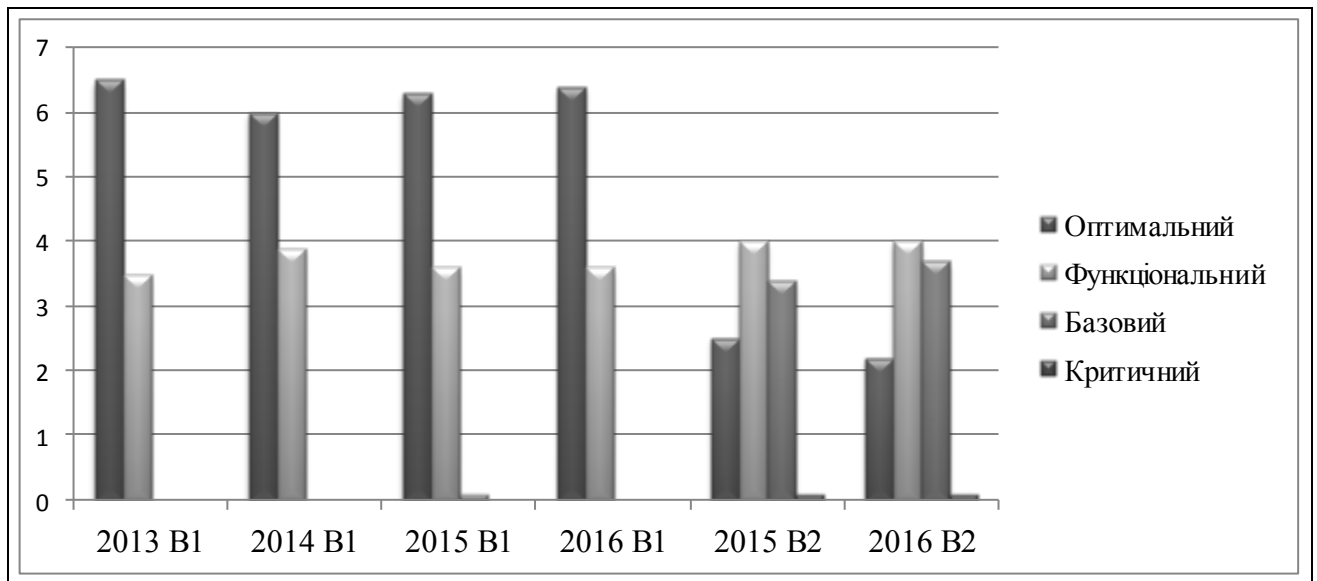


Рис. Н.4. Пропорції розподілу за рівнями сформованості деонтологічної компетентності менеджерів освіти в університетах за результатами вихідних замірів за 2015–2018 рр. (у %)

Додаток П

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗДОБУВАЧА ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Наукові праці, в яких опубліковані основні результати дисертації:

Монографії

1. Задорожна-Княгницька Л. В. Деонтологічна підготовка менеджерів освіти в університетах: теорія і практика: монографія. Маріуполь, 2017. 372 с.
2. Задорожна-Княгницька Л. В. Забезпечення якості професійної підготовки менеджерів освіти в контексті глобалізаційних процесів. *Інтернаціоналізація як фактор конкурентоспроможності сучасного університету*: кол. монографія / за науковою ред. К. В. Балабанова. Маріуполь, 2017. С. 323–346.

Публікації у фахових та наукометричних виданнях

3. Задорожна-Княгницька Л. В. Методологічні засади розвитку комунікативної компетентності майбутніх керівників закладів освіти. *Молодь і ринок*. Дрогобич, 2013. №11 (106). С. 114–119.
4. Задорожна-Княгницька Л. В. Управлінська антропологія як методологічна основа професійної підготовки керівника сільської школи. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. Кам'янець-Подільський, 2013. Вип. 15. С.34–39.
5. Задорожна-Княгницька Л. В. Управлінська майстерність керівника навчального освітнього закладу як наукова проблема. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики*. Київ, 2013. Вип. 22 (32). С. 8–13.
6. Задорожна-Княгницька Л. В. Удосконалення професійної підготовки менеджера освіти в сучасному вищому навчальному закладі на антропологічних засадах. *Витоки педагогічної майстерності: збірник наукових праць*. Полтава, 2014. Вип. 13. С.133–139.
7. Задорожна-Княгницька Л. В. Особистість директора школи як предмет наукового дискурсу (60-80-ті рр. ХХ ст.). *Освітологічний дискурс*. 2014. №4 (8). С. 145–155. URL: <http://od.kubg.edu.ua/index.php/jornal/article/view/172> (Дата звернення 17.04.2017).
8. Задорожна-Княгницька Л. В. Особистість керівника закладу освіти у світлі суспільних подій 1917-1935 рр. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології: науковий журнал*. Суми, 2015. №1 (45). С.83–92.
9. Задорожна-Княгницька Л. В. Особистість керівника навчального закладу в європейському освітньому просторі. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Серія: Педагогіка*. Глухів, 2015. Вип. 27. С. 43–49.
10. Задорожна-Княгницька Л. В. Особистість керівника навчального закладу у вітчизняній педагогічній теорії та практиці другої половини ХІХ – початку ХХ ст. *Науковий вісник Кременецького обласного гуманітарно-педагогічного інституту ім. Тараса Шевченка. Серія: Педагогіка*. Кременець, 2015. Вип. 4. С.15–24
11. Задорожна-Княгницька Л. В. Деонтологічні засади професійної підготовки керівників навчальних закладів: концепція дослідження. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. Запоріжжя, 2015. Вип. 40 (93). С. 128–137.
12. Задорожна-Княгницька Л. В. Деонтологічна складова кваліфікаційних стандартів магістрів з управління освітою у США. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О.Сухомлинського. Педагогічні науки*. Миколаїв, 2015. №3 (50). С. 70–76.
13. Задорожна-Княгницька Л. В. Генеза становлення та розвитку управлінської деонтології. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики*. Київ, 2016. Вип. 26 (36). С. 47–54.
14. Задорожна-Княгницька Л. В. Професійний портрет інспектора народних училищ в

Україні (за матеріалами педагогічної періодики другої половини XIX – початку XX ст.). *Український педагогічний журнал*. Київ, 2016, №2. С. 120–126.

15. Задорожна-Княгницька Л. В. Управлінська деонтологія у сфері освіти: науково-педагогічний дискурс. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики*. Київ, 2017. Вип. 28 (38). С. 15–22.

16. Задорожна-Княгницька Л. В. Самостійна робота як чинник підвищення ефективності деонтологічної підготовки керівників навчальних закладів на другому рівні вищої освіти. *Нова педагогічна думка*. Рівне, 2017. № 3 (91). С. 3–7.

17. Задорожна-Княгницька Л. В. Концептуальні основи деонтологічної підготовки керівників навчальних закладів на другому рівні вищої освіти. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. Київ, 2017. № 3–4. С. 19–26.

18. Задорожна-Княгницька Л. В. Теоретико-методологічні засади формування змісту деонтологічної підготовки керівників навчальних закладів на другому рівні вищої освіти. *Педагогічні науки*. Херсон, 2017. №78, т. 2. С. 129–136.

19. Задорожна-Княгницька Л. В. Організаційно-методичні умови деонтологічної підготовки менеджерів освіти у вищих навчальних закладах. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія : Педагогіка*. Тернопіль, 2017. №3. С. 90–98.

20. Задорожна-Княгницька Л. В. Дослідження сучасного стану деонтологічної підготовки менеджерів освіти. *Педагогічні науки*. Херсон, 2018. №80, т. 2. С. 136–147.

21. Задорожна-Княгницька Л. В. Форми і методи деонтологічної підготовки менеджерів освіти в умовах магістратури. *Теоретико-методологічні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору»*. Київ. 2017. Вип. 21. Кн. 3. Т. IV (78). С. 178–189.

22. Задорожна-Княгницька Л. В. Обґрунтування змісту й структури деонтологічної компетентності менеджера освіти. *Sciencerise: pedagogical education*. Харків, 2018. №2(22). С. 24–28.

23. Задорожна-Княгницька Л. В. Структурно-компонентна модель деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах. *Молодий вчений*. 2018. Херсон, №1. С. 48–56.

Публікації у виданнях інших держав:

24. Zadorozhna-Knyagnitska L. V., Andrievska-Gerlanetc R. M. The quality of the training of education managers in higher education: methodological aspect. *Science and education a new dimension*. Vo2. 1., Budapest, 2013. P. 74–79.

25. Задорожная-Княгницкая Л. В. Культурологический концепт подготовки менеджеров образования. *Проблемы современной науки*. Ставрополь. Вып. 10. Ч. 1. 2013. С. 104–111.

26. Задорожна-Княгницька Л. В. Деонтологічна складова кваліфікаційних стандартів керівників навчальних закладів у країнах Європейського Союзу. *Science and education a new dimension. Pedagogy and Psychology*. Budapest, 2015. III (36), Issue 74. P. 23–27.

27. Zadorozhna-Knyagnitska L.V. The international program of training of heads of educational institutions at the second level of higher education. *Sciences of Europe*. Global science center LP. Praha, 2016. Vol 2, No 2 (2). P. 80–85.

28. Zadorozhna-Knyagnitska L.V. Essential characteristics of the notion «deontological preparation of a head of an educational institution». *The scientific method*. Warszawa. 2017. №5 (5). VOL.1. P. 29–38.

29. Zadorozhna-Knyagnitska L. Theoretical basis of managerial deontology as an interdisciplinary field of knowledge. *American Scientific Journal*. New York, 2017. № 3 (11). P. 27–32.

Публікації, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації:

30. Задорожна-Княгницька Л.В. Підготовка менеджера освіти у процесі неперервної педагогічної практики. *Наукові записки УКУ. Серія «Педагогіка. Психологія»*. Львів. 2013. №1. С.

43–47.

31. Задорожна-Княгницька Л.В. Антропологічний аспект кластеру компетенцій керівника навчального закладу. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г.С.Сковороди. Серія «Філософія»*. Харків, 2013. Вип. 41. Ч. 1. С. 257–268.

32. Задорожна-Княгницька Л.В. Регіональні аспекти професійної підготовки керівників навчальних закладів. *Освітній менеджмент: теорія і практика*: Маріуполь, 2013. С. 105–111.

33. Задорожна-Княгницька Л.В. Особистість керівника навчального закладу в освітньому полі тоталітарної держави: історична ретроспектива. *Освітній менеджмент: теорія і практика*. Маріуполь, 2014. С. 23–36.

34. Задорожна-Княгницька Л.В. Сучасні вимоги до керівника навчального закладу: досвід міжнародних досліджень. *Освітній менеджмент: теорія і практика*. Маріуполь, 2015. С. 94–105.

35. Задорожна-Княгницька Л.В. Деонтологічні імперативи модернізації професійної підготовки керівників навчальних закладів. *Освітній менеджмент: теорія і практика*. Маріуполь, 2016. С. 6–19.

36. Задорожна-Княгницька Л.В., Кулагіна А.Я. Професійна підготовка менеджерів освіти в умовах магістратури. *Освітній менеджмент: теорія і практика*. Маріуполь, 2017. С. 365–376.

37. Задорожна-Княгницька Л.В. Роль і місце «Педагогічної майстерності керівника навчального закладу» як навчальної дисципліни в системі професійної підготовки менеджерів освіти. *Розвиток науки на сучасному етапі: матеріали Міжнар. заоч. конф. Частина V* (Київ, 22 січня 2012). Київ. С.33–36

38. Задорожна-Княгницька Л.В. Структура та зміст програми практики в якості заступника директора навчального закладу магістрів спеціальності 8.18010020 – «Управління навчальним закладом». *Проблеми та перспективи розвитку науки на початку третього тисячоліття у країнах СНД: зб. наукових праць VII Міжнар. наук.-практ. конф. (Переяслав-Хмельницький, 29–31 січня 2013 р.)*. Переяслав-Хмельницький, 2013. С. 161–163.

39. Задорожна-Княгницька Л.В. Теоретико-методологічні засади формування дискурсивних умінь менеджерів освіти в умовах магістратури. *Дискурс у сучасному науковому, соціокультурному та інформаційному просторі: зб. тез доповідей Міжнар. наук.-практ. конф. (Маріуполь, 24–25 травня 2013 р.)*. Маріуполь, 2013. С.208–210.

40. Задорожна-Княгницька Л.В. Педагогічна антропологія у контексті наукового пошуку. *Актуальні проблеми науки та освіти: зб. матеріалів XVI підсумк. наук.-практ. конф. викладачів МДУ (Маріуполь, 1 лютого 2013 р.)*. Маріуполь, 2013. С.216–218.

41. Задорожна-Княгницька Л.В. Модернізація підготовки керівника навчального закладу у професійній магістратурі. *Nauka dzis: teoria, metodologia, praktyka: zbiór raportów naukowych (Wrocław, 28.–30.09.2013)*. Wrocław. 2013. – S. 62–67.

42. Задорожна-Княгницька Л.В. Регіональні проблеми освіти в контексті підготовки керівників освітніх закладів. *Наука в информационном обществе: сб. докладов Междун. конф. (21 липня 2013 р.)*. Ч. 2. Донецьк. 2013. С. 78–83.

43. Задорожна-Княгницька Л.В. Самоменеджмент керівника навчального закладу в системі професійної підготовки менеджерів освіти. *Психология и педагогика в системе современного научного знания: материалы четвертой Междунар. науч.-практ. конф. (Донецк, 5–7 октября 2013 г.)*. Донецк. 2013. С.74–79.

44. Задорожна-Княгницька Л.В. «Інноваційна діяльність керівника закладу освіти» як навчальна дисципліна в системі професійної підготовки менеджерів освіти. *Інноваційні педагогічні технології у підготовці майбутніх фахівців з вищою освітою: досвід, проблеми, перспективи: матеріали Міжнар. наук.-метод. Інтернет-конф. (Вінниця, 8–10 жовтня 2013 р.)*. URL: <https://docs.google.com/file/d/0B23XOM6EvX0gJkZzVIUWw4NjQ/edit?pli=1> (Дата звернення 11.04.2014).

45. Задорожна-Княгницька Л.В. Культурологічні засади підготовки менеджерів освіти: концепція дослідження. *Актуальні проблеми науки та освіти: зб. матеріалів XVI підсумк.*

- наук.-практ. конф. викладачів МДУ (Маріуполь, 31 січня 2014 р.). Маріуполь, 2014. С.205–207.
46. Задорожна-Княгницька Л.В. Вимоги до підготовки сучасного керівника навчального закладу в світлі інноваційного розвитку освіти. *Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний та національний виміри змін*: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (Суми, 4–5 березня 2014 р.). Том 2. Суми. 2014. С.6–9.
47. Задорожна-Княгницька Л.В. Дескриптор кваліфікації керівника освітнього закладу в контексті управлінської антропології. *Теоретико-практична спадщина А.С.Макаренка в контексті євроінтеграційних тенденцій вітчизняної освіти*: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (Полтава, 1–2 квітня 2014 р.). Полтава, 2014. С. 38–40
48. Задорожна-Княгницька Л. В. Аксіологічний підхід у системі професійної підготовки менеджерів освіти: концепція дослідження. *Актуальні проблеми науки та освіти*: зб. Матеріалів XVII підсумк. наук.-практ. конф. викладачів МДУ (Маріуполь, 30 січня 2015 р.). Маріуполь, 2015. С.169–171
49. Задорожна-Княгницька Л. В. Регіональні проблеми управління освітою. *Управління в освіті*: зб. матеріалів VII Міжнар. наук.-практ. конф., (Львів, 16-18 квітня 2015 р.). Львів. 2015. С. 62–64
50. Задорожна-Княгницька Л. В. Деонтологічний компонент професійної підготовки керівників навчальних закладів. *Стратегічні пріоритети в XXI столітті*: матеріали I Міжнар. наук.-практ. конф. (Київ, 19 травня 2016 р.). Київ, 2016. С. 135–139.
51. Задорожна-Княгницька Л. В. Практичні аспекти формування інноваційної компетентності майбутнього керівника навчального закладу на другому рівні вищої освіти. *Інноваційний менеджмент у закладах освіти*: зб. матеріалів Всеукр. наук.-практ. конф. (Житомир, 21 березня 2017 р.). Житомир. 2017. Ч.2. С. 149–154.
52. Задорожна-Княгницька Л. В. Керівник навчального закладу нового покоління: конструкт поведінки. *Нова українська школа : багатовимірні простори якісних змін*: зб. тез доповідей I Регіон. наук.-практ. конф. (Маріуполь, 12 квітня 2017 р.). Маріуполь, 2017. С. 89–92.
53. Задорожна-Княгницька Л. В. Забезпечення якості професійної підготовки менеджерів освіти: досвід міжнародної співпраці університетів. *Інтернаціоналізація як фактор конкурентоспроможності сучасного університету*: зб. матеріалів Міжнар. наук.-практ. конф. (Маріуполь, 25–26 травня 2017 р.). Маріуполь. 2017. С. 305–307.
54. Задорожна-Княгницька Л. В. Компоненти змісту деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах. *Нова українська школа : теорія і практика*: зб. тез доповідей II Регіон. наук.-практ. конф. (Маріуполь, 23 лютого 2018 р.). Маріуполь. 2018. С. 123–125.
55. Задорожна-Княгницька Л. В. Людиноцентризм як філософська основа реформування змісту професійної підготовки менеджера освіти. *Управління закладами освіти на засадах акмеологічного підходу*: зб. матеріалів Всеукр. наук.-практ. конф. (Житомир, 16 березня 2018 р.). Житомир. 2018. Ч. 1. С. 168–172.
56. Задорожна-Княгницька Л. В. Професійний портрет керівника навчального закладу в освітньому просторі Греції та Кіпру: екстраполяція досвіду у простір підготовки менеджера освіти для Нової української школи. *Інтернаціоналізація вищої освіти України в умовах полікультурного світового простору: стан, проблеми, перспективи*: матеріали II Міжнар. наук.-практ. конф. (Маріуполь, 18–19 квітня 2018 року). Маріуполь, 2018. С. 372–374.
57. Задорожна-Княгницька Л. В. Роль і місце «Історії управління освітою» як навчальної дисципліни в системі формування цивілізаційних компетенцій менеджерів освіти. *Суспільні дисципліни як засіб формування цивілізаційної компетентності здобувачів освіти*: матеріали I Всеукр. заоч. наук.-практ. конф. (м. Рівне, 27–28 квітня 2018 р.). Рівне, 2018. С. 246–249.

Публікації, які додатково відображають наукові результати дисертації:

58. Задорожна-Княгницька Л. В. Педагогічна антропология: навч. посіб. для студентів гуманітарних спеціальностей вищих навчальних закладів. Запоріжжя. 2015 р. 208 с.

59. Задорожна-Княгницька Л. В. Комплекс навчально-методичного забезпечення навчальної дисципліни «Управлінська деонтологія» для студентів ОС «Магістр» спеціальності 073 «Менеджмент» (освітня програма «Управління навчальним закладом (загальноосвітній навчальний заклад»)). Маріуполь, 2017. 66 с. URL: <http://moodle.mdu.in.ua/enrol/index.php?id=77>.

60. Задорожна-Княгницька Л. В. Комплекс навчально-методичного забезпечення навчальної дисципліни «Історія управління освітою» для студентів ОС «Магістр» спеціальності 073 «Менеджмент» (освітня програма «Управління навчальним закладом»)). Маріуполь, 2017. 72 с. URL: <http://moodle.mdu.in.ua/enrol/index.php?id=525>.

61. Задорожна-Княгницька Л. В. Комплекс навчально-методичного забезпечення навчальної дисципліни «Інноваційна діяльність керівника навчального закладу» (для студентів ОС «Магістр» спеціальності 073 «Менеджмент» (освітня програма «Управління навчальним закладом»)). Маріуполь, 2017. 81 с. URL: <http://moodle.mdu.in.ua/enrol/index.php?id=782>.

62. Задорожна-Княгницька Л. В. Комплекс навчально-методичного забезпечення практичної підготовки студентів ОС «Магістр» спеціальності 073 «Менеджмент» (освітня програма «Управління навчальним закладом»)). Маріуполь, 2017. 45 с. URL: <http://moodle.mdu.in.ua/enrol/index.php?id=1338>.

63. Задорожна-Княгницька Л. В. Креативний менеджмент: програма навчальної дисципліни : для студентів ОС «Магістр» Спеціальності 073 «Менеджмент» (освітня програма «Управління навчальним закладом»)). Маріуполь, 2017. 22 с. URL: <http://moodle.mdu.in.ua/enrol/index.php?id=1768>.

64. Задорожна-Княгницька Л. В. Педагогічна майстерність керівника навчального закладу : для студентів ОС «Магістр» спеціальності 073 «Менеджмент» (освітня програма «Управління навчальним закладом»)). Маріуполь, 2017. 22 с. URL: <http://moodle.mdu.in.ua/enrol/index.php?id=1769>.

65. Задорожна-Княгницька Л. В. Регіональні проблеми управління освітою: програма навчальної дисципліни : для студентів ОС «Магістр» спеціальності 073 «Менеджмент» (освітня програма «Управління навчальним закладом»)). Маріуполь, 2017. 13 с. URL: <http://moodle.mdu.in.ua/enrol/index.php?id=1770>.

66. Задорожна-Княгницька Л. В. Самоменеджмент керівника: програма навчальної дисципліни та методичні рекомендації: для студентів ОС «Магістр» спеціальності 073 «Менеджмент» (освітня програма «Управління навчальним закладом»)). Маріуполь, 2017. 52 с. URL: <http://moodle.mdu.in.ua/enrol/index.php?id=1767>.

67. Задорожна-Княгницька Л. В. Управління початковою освітою: програма навчальної дисципліни : для студентів ОС «Магістр» за напрямом підготовки 07 Управління та адміністрування, спеціальністю: 073 Менеджмент (Управління навчальним закладом). Маріуполь, 2017. 26 с. URL: <http://moodle.mdu.in.ua/enrol/index.php?id=1771>.

Додаток Р

ВІДОМОСТІ ПРО АПРОБАЦІЮ РЕЗУЛЬТАТІВ ДИСЕРТАЦІЙНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ НА КОНФЕРЕНЦІЯХ

Міжнародних:

1. Міжнародна заочна конференція «Розвиток науки на сучасному етапі» (Київ, 22 січня 2012, заочна участь, тези).
2. VII Міжнародна науково-практична конференція «Проблеми та перспективи розвитку науки на початку третього тисячоліття у країнах СНД» (Переяслав-Хмельницький, 29-31 січня 2013 р., очна участь, доповідь, тези).
3. Міжнародна науково-практична конференція «Дискурс у сучасному науковому, соціокультурному та інформаційному просторі» (Маріуполь, 24-25 травня 2013 р., очна участь, доповідь, тези).
4. Science and education a new dimension (Будапешт, 21 травня 2013 р., заочна участь, тези).
5. Міжнародна науково-практична конференція «Наука в информационном обществе» (Донецьк, 21 липня 2013 р., заочна участь, тези).
6. Міжнародна науково-практична конференція «Nauka dzis: teoria, metodologia, praktyka» (Вроцлав, 28-30 вересня 2013, заочна участь, тези).
7. IV Міжнародна науково-практична конференція «Психология и педагогика в системе современного научного знания» (Донецьк, 5-7 жовтня 2013 р., заочна участь, тези).
8. Міжнародна науково-практична конференція «Інноваційні педагогічні технології у підготовці майбутніх фахівців з вищою освітою: досвід, проблеми, перспективи» (Вінниця, 8-10 жовтня 2013 р., участь он-лайн, доповідь, тези).
9. Міжнародна науково-практична конференція «Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний та національний виміри змін» (Суми, 4-5 березня 2014 р., заочна участь, тези).
10. Міжнародна науково-практична конференція «Теоретико-практична спадщина А.С.Макаренка в контексті євроінтеграційних тенденцій вітчизняної освіти» (Полтава, 1-2 квітня 2014 р., заочна участь, тези).
11. VII Міжнародна науково-практична конференція «Управління в освіті» (Львів, 16-18 квітня 2015 р., заочна участь, тези).
12. I Міжнародна науково-практична конференція «Стратегічні пріоритети в XXI столітті» (Київ, 19 травня 2016 р., заочна участь, тези).
13. I Міжнародна науково-практична конференція «Інтернаціоналізація як фактор конкурентоспроможності сучасного університету» (Маріуполь, 25-26 травня 2017 р., очна участь, доповідь, тези).
14. II Міжнародна науково-практична конференція «Інтернаціоналізація вищої освіти України в умовах полікультурного світового простору: стан, проблеми, перспективи» (Маріуполь, 18-19 квітня 2017 р., очна участь, доповідь, тези).

Всеукраїнських:

15. I Всеукраїнська науково-практична конференція «Інноваційний менеджмент у закладах освіти» (Житомир, 21 березня 2017 р., очна участь, доповідь, тези).
16. II Всеукраїнська науково-практична конференція «Управління закладами освіти на засадах акмеологічного підходу» (Житомир, 16 березня 2018 р., очна участь, доповідь, тези).
17. I Всеукраїнська заочна науково-практична конференція «Суспільні дисципліни як засіб формування цивілізаційної компетентності здобувачів освіти» (Рівне, 27-28 квітня 2018 р., заочна участь, тези)

Регіональних, підсумкових науково-практичних конференціях викладачів:

18. XV підсумкова науково-практична конференція викладачів МДУ «Актуальні проблеми науки та освіти» (Маріуполь, 1 лютого 2013 р., очна участь, доповідь, тези).
19. XVI підсумкова науково-практична конференція викладачів МДУ «Актуальні проблеми науки та освіти» (Маріуполь, 31 січня 2014 р., очна участь, доповідь, тези).
20. XVII підсумкова науково-практична конференція викладачів МДУ «Актуальні проблеми науки та освіти» ((Маріуполь, 30 січня 2015 р., очна участь, доповідь, тези).
21. Науково-практична конференція професорсько-викладацького складу «Пути повышения эффективности идеологической и воспитательной работы в учреждении высшего образования» (Мінськ, 2 лютого, 2017 р., очна участь, доповідь)
22. I Регіональна науково-практична конференція «Нова українська школа: багатовимірні простори якісних змін» (Маріуполь, 12 квітня 2017 р., очна участь, доповідь, тези).
23. II Регіональна науково-практична конференція «Нова українська школа: теорія та практика» (Маріуполь, 23 лютого 2018 р., очна участь, доповідь, тези).

ДОДАТОК С

Довідки про упровадження результатів дисертаційного дослідження



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
МАРІУПОЛЬСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

пр. Будівельників, 129-а, м. Маріуполь, 87500

Телефон/факс: (0629) 53-22-70, 53-22-51 E-mail: info@mdu.in.ua код ЄДРПОУ 26593428

19.08.2018 № ДР-24/804

на № _____ від _____

**Довідка про впровадження
результатів дисертаційного дослідження**

Апробація та упровадження результатів дисертаційного дослідження Задорожної-Княгницької Ленини Вікторівни «Теорія і методика деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах», поданого на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю: 011 – науки про освіту (спеціалізація – теорія і методика професійної освіти) здійснювалося упродовж 2012-2018 рр. у процесі професійної підготовки здобувачів вищої освіти за освітнім ступенем магістра, спеціальністю 073 Менеджмент (Управління навчальним закладом).

В освітньому процесі використовувалися розроблені автором наступні матеріали: комплекси навчально-методичного забезпечення навчальних дисциплін нормативного та варіативного циклів «Управлінська деонтологія», «Історія управління освітою», «Інноваційна діяльність керівника закладу освіти», комплекс навчально-методичного забезпечення практичної підготовки магістрів, програми й методичні рекомендації до вивчення навчальних дисциплін «Регіональні проблеми управління освітою», «Управління початковою освітою», «Самоменеджмент керівника», «Креативний менеджмент», «Педагогічна майстерність керівника закладу освіти».

У процесі упровадження було створено організаційно-методичні умови, що забезпечили ефективність деонтологічної підготовки магістрів, а саме: здійснене організаційне забезпечення її компонентів; створено деонтологічно насичене освітнє середовище через залучення до процесу професійної підготовки партнерів освітньої програми, започаткування збірника наукових праць «Освітній менеджмент: теорія і практика»; упроваджено постійно діючий семінар «Педагогічна майстерня керівника навчального закладу», деонтологічний тренінг, забезпечено міжпредметну інтеграцію дисциплін, що входять до освітньо-професійної програми зазначеної спеціальності, удосконалено традиційні форми навчання з метою забезпечення їх деонтологічної складової. Результати здійсненого експерименту засвідчили позитивну динаміку рівня сформованості деонтологічної компетентності здобувачів вищої освіти. Основні теоретичні положення, викладені у межах дисертаційного дослідження використано у розробці тимчасової освітньо-професійної програми «Управління навчальним закладом» та навчальному плані підготовки магістрів управління освітою.

Зазначені факти дають вагомі підстави для високої оцінки науково-педагогічного рівня досліджень Л. В. Задорожної-Княгницької. Упровадження розробленої автором

концепції та структурно-компонентної моделі деонтологічної підготовки менеджерів освіти в приймуть оновленню змісту й форм професійної їх підготовки у закладах вищої освіти.

Результати дослідження обговорено й затверджено на засідання кафедри педагогіки та освіти (протокол №10 від 20.03.2018 р.)

Перший проректор,
доктор економічних наук, професор



О.В. Булатова



УКРАЇНА
 Донецька область
МІСЬКИЙ НАУКОВО-МЕТОДИСНИЙ ЦЕНТР
(МНМЦ)
 м. Маріуполь, вул. Євпаторійська, 56 т. 34-54-33
 E-mail: marnmc@urk.net

17.04.2018. №01-25/85

На № _____ від _____

**Довідка про впровадження
 результатів дисертаційного дослідження
 Задорожної-Княгницької Леніни Вікторівни
 на тему: «Теорія і методика деонтологічної підготовки менеджерів освіти в
 університетах»**

Виданою довідкою засвідчуємо, що результати дисертаційного дослідження завідувача кафедри педагогіки та освіти Маріупольського державного університету Задорожної-Княгницької Леніни Вікторівни «Теорія і методика деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах» упроваджувалися протягом 2016-2018 рр. під час семінарів, вебінарів, занять з «управлінським резервом», курсів підвищення кваліфікації керівників закладів дошкільної та загальної середньої освіти, що проводилися на базі Маріупольського науково-методичного центру та Маріупольського державного університету.

Матеріали дослідження Задорожної-Княгницької Л. В. слугували підґрунтям для оволодіння керівниками закладів освіти актуальними питаннями управлінської деонтології як прикладної науки та міждисциплінарної галузі знань, її принципів та норм; ознайомлення з особливостями нормативної управлінської поведінки, сутністю й змістом деонтологічної компетентності та її значенням в управлінській діяльності керівника, інструментарієм і технологіями її розвитку й удосконалення.

Директор

О. П. Гриньова

Міністерство освіти і науки України
**Житомирський державний університет
 імені Івана Франка**
 Вул. В. Бердичівська, 40,
 м. Житомир, 10008
 телефон /факс (0412) 43-14-17
 E-mail: zu@zu.edu.ua Web: www.zu.edu.ua
 Код ЄДРПОУ 02125208



Ministry of Education and Science of Ukraine
Zhytomyr Ivan Ffanko State University
 40, Velyka Berdychivska Str.,
 City of Zhytomyr Ukraine, 10008
 Tel/Fax (0412) 43-14-17
 E-mail: zu@zu.edu.ua Web: www.zu.edu.ua
 USREOU 02125208

Від 23.04.2018 № 1/307
 На № _____ від _____

Довідка про впровадження

результатів дисертаційного дослідження
 Задорожної-Княгницької Леніни Вікторівни, здобувача наукового ступеня
 доктора педагогічних наук, завідувача кафедри педагогіки та освіти
 Маріупольського державного університету
 на тему «Теорія і методика деонтологічної підготовки менеджерів освіти в
 університетах»
 011 – науки про освіту (спеціалізація – теорія і методика професійної освіти)

Результати дисертаційного дослідження завідувача кафедри педагогіки та освіти Маріупольського державного університету Задорожної-Княгницької Леніни Вікторівни щодо деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах упроваджено у практику професійної підготовки магістрів за спеціальністю 073 Менеджмент спеціалізацією «Управління навчальним закладом» у Житомирському державному університеті імені Івана Франка. Протягом 2016-2018 рр. проведено лекційно-семінарські враховані методичні рекомендації до вивчення навчальних дисциплін «менеджмент організації», «Управління трудовими ресурсами», довідково-інформаційні видання (електронні ресурси) «Розвиток управлінської компетентності керівника закладу освіти», «Деонтологічні аспекти управління закладом освіти». Авторські матеріали було використано у вигляді змістових модулів навчальних дисциплін «Управління навчально-виховною роботою», «Керівник навчального закладу», «Інноваційний менеджмент», «Ситуаційний менеджмент»

Результати дослідження обговорено на засіданнях кафедри педагогіки, психології та управління навчальними закладами (протокол «11 від 02 квітня 2018 року) та оприлюднено у вигляді тез та виступів на всеукраїнських науково-практичних конференціях, організованих ЖПУ імені Івана Франка «Інноваційний менеджмент у закладах освіти» (21 березня 2017 р.), «Управління закладами освіти на засадах акмеологічного підходу» (16 березня 2018 р.).

Відповідно до авторської програми здійснено педагогічний експеримент, результати якого засвідчили позитивну динаміку рівня сформованості деонтологічної компетентності магістрів – менеджерів освіти.

Розроблена Л. В. Задорожною-Княгницькою система деонтологічної підготовки менеджерів освіти може бути впроваджена в практику їх професійної

підготовки у закладах вищої освіти з метою вдосконалення ефективності освітнього процесу та формування деонтологічної компетентності майбутніх фахівців. Результати дисертаційного дослідження «Теоретичні і методичні основи деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах» доцільно використовувати у розробці змісту програм для підготовки магістрів зі спеціальності 073 Менеджмент спеціалізації «Управління навчальним закладом» та для змісту програм післядипломної освіти й підвищення кваліфікації керівників закладів освіти

Довідка видана для пред'явлення у спеціалізовану вчену раду за місцем захисту дисертації.

Завідувач кафедри педагогіки, психології
та управління навчальними закладами
Житомирського державного університету
ім. І. Франка, доктор педагогічних
наук, доцент



Т. І. Шанскова

Підпис Шанскової Т. І. засвідчую
проректор з наукової і міжнародної
роботи Житомирського державного
університету ім. І. Франка,
доктор педагогічних наук, професор




Н. А. Сейко



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
СХІДНОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ДАЛЯ

просп. Центральний, 59-а, м. Северодонецьк, Луганська обл., 93406,
 тел./факс: (06452)4-03-42, <http://www.smu.edu.ua/>, e-mail: uni@smu.edu.ua,
 код ЄДРПОУ 02070714

20.04.2018 № 430/18 На № _____ від _____

Довідка

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
 Задорожної-Княгницької Леніни Вікторівни, кандидата педагогічних наук,
 завідувача кафедри педагогіки та освіти Маріупольського державного
 університету на тему «Теорія і методика деонтологічної підготовки
 менеджерів освіти в університетах»
 за спеціальністю 011 – науки про освіту
 (спеціалізація – теорія і методика професійної освіти)

Упродовж 2016-2017 та 2017-2018 навчальних років основні положення дисертаційного дослідження Задорожної-Княгницької Л.В., здобувача наукового ступеня доктора педагогічних наук, завідувача кафедри педагогіки та освіти Маріупольського державного університету на тему «Теорія і методика деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах» апробовано та впроваджено в освітній процес Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля. Навчально-методичні комплекси «Управлінська деонтологія», «Самоменеджмент керівника», «Інноваційна діяльність керівника навчального закладу», методичні матеріали «Розвиток управлінської компетентності керівника», «Деонтологічні аспекти управління закладом освіти», «Діагностичні методики визначення рівня сформованості деонтологічної компетентності керівника» були використані під час викладання навчальних дисциплін «Психологія управління та конфліктологія», «Управління персоналом та таймменеджмент керівників», «Корпоративне управління», «Організаційна поведінка», «Корпоративна

соціальна відповідальність».

Апробація моделі деонтологічної підготовки майбутніх фахівців свідчить про доцільність і результативність її використання в освітньому процесі підготовки фахівців на другому рівні вищої освіти.

У здобувачів вищої освіти на основі упровадження авторської методики деонтологічної підготовки підвищився рівень професійних знань, рівень сформованості мотиваційно-ціннісної сфери й деонтологічного світогляду, рефлексії нормативної професійної поведінки, набула більшої вагомості система професійних здатностей за рахунок упровадження деонтологічного насиченого контенту навчальних дисциплін циклів загальної та професійної підготовки.

Результати здійсненого автором експерименту засвідчили позитивну динаміку рівня сформованості деонтологічної компетентності здобувачів вищої освіти, що дає підстави для високої оцінки науково-педагогічного рівня досліджень Л.В.Задорожної-Княгницької.

Проректор з наукової роботи



докт. хім. н., доц. Е.В. Потапенко



**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
МЕЛІТОПОЛЬСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ БОГДАНА ХМЕЛЬНИЦЬКОГО**

вул. Гетьманська, 20, м. Мелітополь, Запорізька область, Україна, 72312, тел. (0619) 44-04-64,
факс (0619) 44-03-60 E-mail: rectorat@mdpu.org.ua, www.mdpu.org.ua,
код ЄДРПОУ 02125237

0 4 ТРА 2018

№

0128/448

На №

Довідка про впровадження

результатів дисертаційного дослідження Задорожної-Княгницької Леніни Вікторівни,
кандидата педагогічних наук, завідувача кафедри педагогіки та освіти
Маріупольського державного університету на тему «Теорія і методика
деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах»
011 – науки про освіту (спеціалізація – теорія і методика професійної освіти)

Результати дисертаційного дослідження завідувача кафедри педагогіки та освіти Маріупольського державного університету Задорожної-Княгницької Леніни Вікторівни щодо деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах впроваджено у практику професійної підготовки здобувачів вищої освіти за освітнім ступенем магістра, спеціальністю 073 Менеджмент (Управління навчальним закладом) в Мелітопольському державному педагогічному університеті ім. Богдана Хмельницького. У процесі підготовки фахівців протягом 2016-2018 рр. використовувалися розроблені автором комплекс навчально-методичного забезпечення навчальних дисциплін «Управлінська деонтологія», програми та методичні рекомендації до вивчення навчальних дисциплін «Історія управління освітою», «Управління початковою освітою», довідково-інформаційні видання (електронні ресурси) «Розвиток управлінської компетентності керівника закладу освіти», «Деонтологічні аспекти управління закладом освіти».

У монографії Л.В.Задорожної-Княгницької вперше в Україні професійну підготовку менеджерів освіти в університетах розглянуто на засадах управлінської деонтології, визначено потенціал новітніх та традиційних форм освітнього процесу, що сприяють ефективній деонтологічній підготовці менеджерів освіти. Зокрема в освітній процес впроваджено постійно діючий семінар «Педагогічна майстерня керівника навчального закладу», деонтологічний тренінг. Запровадження цих форм у практику роботи магістратури дало змогу підвищити ефективність деонтологічної підготовки фахівців, зміцнити їх деонтологічну професійну позицію.

Результати здійсненого автором експерименту засвідчили позитивну динаміку рівня сформованості деонтологічної компетентності здобувачів вищої освіти.

Основні теоретичні положення концепції деонтологічної підготовки менеджерів освіти в університетах використано у розробці нормативної документації та знайшли відображення в освітньо-професійній програмі та навчальному плані підготовки магістрів управління освітою.

Зазначені факти дають вагомий підстави для високої оцінки науково-педагогічного рівня досліджень Л.В.Задорожної-Княгницької та прикладного значення їх результатів. Упровадження результатів дослідження прийматиме оновленню змісту й форм професійної підготовки менеджерів освіти в університетах.

Ректор

А.М. Солоненко

Крашенінник (0619) 44-03-43

