

Л. В. Задорожна-Княгницька

**ДЕОНТОЛОГІЧНА ПІДГОТОВКА
МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТИ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ
ЗАКЛАДАХ:
ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА**

Л. В. Задорожна-Княгницька

**ДЕОНТОЛОГІЧНА ПІДГОТОВКА
МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТИ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ
ЗАКЛАДАХ:
ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА**

Монографія

**Маріуполь
2017**

УДК 378.046.091.113
ББК 74.489.8
3-15

Рекомендовано до друку вченою радою Маріупольського державного університету (протокол № 3 від 25 .10.2017 р.)

Рецензенти:

- Мачинська Н. І.,** д-р пед. наук, професор, Львівський національний університет імені Івана Франка;
Лісіна Л. О., д-р пед. наук, професор, Бердянський державний педагогічний університет;
Волярська О. С., д-р пед. наук, доцент, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України

Задорожна-Княгницька Л. В.

3-15 Деонтологічна підготовка менеджерів освіти у вищих навчальних закладах: теорія і практика: монографія; за ред. І. В. Соколової / Л. В. Задорожна-Княгницька. – Маріуполь : МДУ, 2017. – 398 с.

Монографію присвячено розкриттю теоретичних і методичних засад деонтологічної підготовки менеджерів освіти у вищих навчальних закладах. Запропоновано концепцію деонтологічної підготовки, модель її реалізації та критерії ефективності. Розкрито організаційно-методичні засади, зміст, форми й методи деонтологічної підготовки керівників навчальних закладів як складової їх професійної підготовки на другому рівні вищої освіти.

Видання розраховане на наукових працівників, викладачів, керівників навчальних закладів, здобувачів вищої освіти ступеня магістра за спеціальністю 073 Менеджмент (Управління навчальним закладом).

УДК 378.046.091.113
ББК 74.489.8

ЗМІСТ

СИНОПСИС	5
ПЕРЕДМОВА	7
РОЗДІЛ 1. ДЕОНТОЛОГІЧНА ПІДГОТОВКА МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТИ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ЯК ОБ'ЄКТ НАУКОВОГО ДОСЛІДЖЕННЯ	12
1.1. Джерельна база та ступінь дослідженості проблеми деонтологічної підготовки менеджерів освіти у вищих навчальних закладах	12
1.2. Характеристика базових понять дослідження.....	32
1.3. Концепція дослідження деонтологічної підготовки менеджерів освіти.....	53
1.4. Сучасний стан деонтологічної підготовки менеджерів освіти у ВНЗ України.....	67
Висновки до розділу 1.....	77
РОЗДІЛ 2. СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК ФЕНОМЕНУ УПРАВЛІНСЬКОЇ ДЕОНТОЛОГІЇ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ОСВІТНІЙ ТЕОРІЇ	80
2.1. Науково-педагогічний дискурс проблеми управлінської деонтології.....	80
2.2. Проблема періодизації становлення та розвитку управлінської деонтології.....	91
2.3. Становлення поглядів на управлінську деонтологію у другій половині XIX – на початку XX ст.....	98
2.4. Розвиток управлінської деонтології у світлі суспільних подій 1917– 1991 рр.	106
2.5. Дослідження проблем управлінської деонтології України в кінці XX – на початку XXI ст.....	117
Висновки до розділу 2.....	123
РОЗДІЛ 3. ТЕНДЕНЦІЇ ДЕОНТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТИ У ЗАРУБІЖНИХ КРАЇНАХ	125
3.1. Вимоги до деонтологічної підготовки керівників навчальних закладів у міжнародному середовищі.....	125
3.2. Деонтологічна складова стандартизації освітніх програм підготовки менеджерів освіти у вищих навчальних закладах....	134

3.3. Особливості формування та реалізації деонтологічної складової магістерських програм у країнах Європи.....	145
3.4. Деонтологічна підготовка магістрів управління освітою у США.....	163
Висновки до розділу 3.....	172

РОЗДІЛ 4. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ОСНОВИ ДЕОНТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТИ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ.....	175
4.1. Обґрунтування структури деонтологічної компетентності менеджера освіти.....	175
4.2. Концепція деонтологічної підготовки менеджерів освіти у вищих навчальних закладах.....	186
4.3. Структурно-компонентна модель деонтологічної підготовки менеджерів освіти у вищих навчальних закладах.....	200
4.4. Критерії ефективності деонтологічної підготовки менеджерів освіти у вищих навчальних закладах.....	210
Висновки до розділу 4.....	221

РОЗДІЛ 5. ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ДЕОНТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТИ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ.....	226
5.1. Організаційно-методичні умови деонтологічної підготовки менеджерів освіти у вищих навчальних закладах.....	226
5.2. Обґрунтування змісту деонтологічної підготовки менеджерів освіти в умовах магістратури.....	223
5.3. Форми і методи деонтологічної підготовки менеджерів освіти у вищих навчальних закладах.....	252
5.4. Організація практичної підготовки менеджерів освіти для формування деонтологічної компетентності.....	270
Висновки до розділу 5.....	285

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ.....	287
-------------------------------	------------

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	295
--	------------

ДОДАТКИ.....	361
---------------------	------------

СИНОПСИС

У **передмові** обґрунтовано актуальність теми та доцільність наукового дослідження, його мету й наукову новизну одержаних результатів.

У першому розділі «**Деонтологічна підготовка менеджерів освіти у вищих навчальних закладах як об'єкт наукового дослідження**» розкрито джерельну базу та ступінь дослідженості проблеми деонтологічної підготовки менеджерів освіти у вищих навчальних закладах, історіографію становлення та розвитку управлінської деонтології; здійснено аналіз базових понять, які складають тезаурус проблеми дослідження; обґрунтовано концепцію дослідження деонтологічної підготовки менеджерів освіти; висвітлено результати моніторингового дослідження деонтологічної готовності керівників навчальних закладів.

У другому розділі «**Становлення та розвиток феномену управлінської деонтології у вітчизняній освітній теорії**» визначено комплекс базових для теоретико-методологічного обґрунтування управлінської деонтології положень; розглянуто генезу її становлення та розвитку як науки й міждисциплінарної галузі знань, визначено й обґрунтовано їх етапи; викладено результати історико-педагогічного аналізу проблеми управлінської деонтології у вітчизняній освітній теорії та практиці протягом другої половини XIX – кінця XX ст.; розкрито тенденції її розвитку на початку XXI ст.

У третьому розділі «**Тенденції деонтологічної підготовки менеджерів освіти у зарубіжних країнах**» розкрито зарубіжний досвід підготовки керівних кадрів для сфери освіти, визначено та проаналізовано вимоги до деонтологічної підготовки менеджера освіти у міжнародному освітньому середовищі; обґрунтовано світові тенденції стандартизації програм професійної підготовки керівних кадрів для освіти; розкрито принципи й підходи щодо формування і реалізації змісту деонтологічної складової підготовки магістрів управління освітою та основні підходи до формування змісту магістерських програм у країнах Європи та США.

У четвертому розділі «**Концептуальні основи деонтологічної підготовки менеджерів освіти у вищих навчальних закладах**» розкрито сутність і структуру деонтологічної компетентності як результату деонтологічної підготовки менеджерів освіти у вищих навчальних закладах; обґрунтовано її концепцію в єдності соціокультурного, методологічного, теоретичного й технологічного концептів; представлено авторську структурно-компонентну модель деонтологічної підготовки менеджерів освіти у складі цільового, теоретико-методологічного, змістово-процесуального, аналітико-результативного та критеріально-оцінювального компонентів; визначено критерії ефектив-

ності деонтологічної підготовки (мотиваційно-ціннісний, когнітивно-деонтологічний, технологічний), що складають критеріально-оцінювальний компонент структурно-компонентної моделі деонтологічної підготовки менеджерів освіти у вищих навчальних закладах.

У п'ятому розділі «**Організаційно-методичні засади деонтологічної підготовки менеджерів освіти у вищих навчальних закладах**» визначено організаційні умови деонтологічної підготовки менеджерів освіти (організаційне забезпечення її компонентів, створення деонтологічно насиченого освітнього середовища, забезпечення міжпредметної інтеграції); на основі застосування тривірневої системи принципів у складі методологічного, спеціального та специфічного рівнів обгрунтовано зміст деонтологічної підготовки менеджерів освіти, її форми й методи; описано сутність, зміст та особливості практичної підготовки менеджерів освіти у вищому навчальному закладі, її деонтологічної складової.

У **висновках** до кожного розділу дається коротке резюме того, що було викладено у розділі; узагальнено основні результати дослідження.

У **загальних висновках** викладено отримані результати дослідження, найбільш важливі наукові та практичні результати, які сприяють розв'язанню наукової проблеми деонтологічної підготовки менеджерів освіти у вищому навчальному закладі.

У **додатках** вміщено допоміжну інформацію, необхідну для повноти сприйняття викладеного у монографії матеріалу, а саме: порівняльна таблиця кваліфікаційних стандартів керівників навчальних закладів (за матеріалами Організації європейського співробітництва та розвитку); порівняльна таблиця регіональних професійних стандартів менеджерів освіти (США); стандарти шкільного керівництва для директорів та заступників директорів у Британській Колумбії (Канада); змістова таблиця підготовки менеджерів освіти у вищих навчальних закладах Німеччини; перелік освітніх програм підготовки фахівців з управління середньою освітою в США; таблиця, що відображає структурні компоненти професійної компетентності; робоча програма навчальної дисципліни «Управлінська деонтологія».

ПЕРЕДМОВА

Підвищення ролі освіти у ситуації суспільно-економічних та соціально-культурних викликів, що стоять перед Україною, обумовлює вдосконалення процесів управління цією галуззю, посилення професійної відповідальності керівника навчального закладу за власну діяльність та діяльність навчального закладу в цілому. Зміст деонтологічних вимог до нього конкретизується у змісті ключових для розвитку освіти державних документів: у Національній доктрині розвитку освіти (2003); Законах України «Про інноваційну діяльність» (2002), «Про освіту» (2017), «Про загальну середню освіту» (2016); Указах президента України № 1013/2005 від 04.07.2005 р. «Про невідкладні заходи щодо забезпечення функціонування та розвитку освіти в Україні»; Наказом МОН № 45 від 05.02.01 р. «Про затвердження Положення про піклувальну раду загальноосвітнього навчального закладу», №553 від 24.07.2001 р. «Про затвердження Порядку державної атестації загальноосвітніх, дошкільних та позашкільних навчальних закладів», №284 від 29.04.2002 р. «Про затвердження Примірного статуту загальноосвітнього навчального закладу», № 99 від 14.02.2005 р. «Про затвердження Орієнтовних критеріїв оцінювання діяльності загальноосвітніх навчальних закладів», № 665 від 01.06.2013 р. «Про затвердження кваліфікаційних характеристик професій (посад) педагогічних та науково-педагогічних працівників навчальних закладів» та ін.

Особливої значущості проблема відповідальності керівника навчального закладу набуває в контексті боротьби з корупцією у сфері освіти. У Законі України «Про засади державної антикорупційної політики в Україні (Антикорупційна стратегія) на 2014–2017 рр.» (2014) підкреслюється, що розв'язання проблеми корупції є одним із пріоритетів для українського суспільства на сучасному етапі розвитку держави. Розділ VI Закону вміщує правила етичної поведінки посадових осіб, що базуються на кодексах чи стандартах професійної етики й передбачають неухильне додержання вимог закону, загально визнаних етичних норм поведінки, політичну нейтральність, неупередженість, утримання від виконання незаконних рішень чи доручень.

Зазначені прояви поведінки керівника навчального закладу цілком узгоджуються з «Концептуальними засадами реформування середньої освіти (Концепцією нової української школи)», у змісті яких акцентовано увагу на плеканні української ідентичності й вихованні відповідальності за себе, за розвиток і добробут країни та всього людства; створенні освітнього середовища, в межах якого реалізовуватиметься модель взаємин між учнями, батьками, вчителями, керівництвом школи та іншими учасниками освітнього процесу на основі поваги та діалогу. Вирішення зазначених завдань неможливе поза контекстом управлінської деонтології, що розкриває проблеми професійного

обов'язку та відповідальності, є теоретичним підґрунтям нормативної поведінки керівника навчального закладу.

Проблема управління освітою не є новою для сучасної педагогічної науки. Методологію педагогічного менеджменту розкрито у дослідженнях Г. А. Дмитренко, В. В. Крижка, В. І. Лугового, В. І. Маслова; основи теорії управління школою та удосконалення системи управління нею розроблено В. І. Бондарем, І. Л. Лікарчуком, В. С. Пікельною, Є. М. Хриковим, В. В. Шаркуною; інноваційні підходи до управління навчальним закладом висвітлюються у дослідженнях Л. М. Ващенко, Л. І. Даниленко, О. І. Мармази, В. Ф. Паламарчук; проблеми демократизації, гуманізації управління освітою висвітлено у наукових працях І. П. Аносова, Г. В. Єльнікової, Л. А. Онищук та ін.

Важливе місце у дослідженнях вітчизняних науковців посідають проблеми розробки наукових основ управлінської діяльності керівника навчального закладу та підвищення його управлінської кваліфікації, які знайшли своє відображення у працях Є. С. Березняка, В. М. Бегея, Л. М. Калініної, В. В. Крижка, Н. М. Острроверхової, В. І. Пуцова, Є. П. Тонконової та ін. Паралельною проблематикою досліджень є наукові розвідки російських (Ю. А. Конаржевський, В. В. Лукашевич, В. І. Подобєд, В. П. Симонов, Р. Х. Шакуров, Т. І. Шамова та ін.) й зарубіжних (М. Альберт, Р. Блейк, П. Друкер, М. Мескон, Дж. С. Мутон, М. Пул, М. Уорнер, Ф. Хедоурі та ін. вчених).

Дослідженню проблеми професійної підготовки фахівців у вищій школі приділяється належна увага, зокрема, таким її аспектам: філософія сучасної вищої освіти (В. П. Андрущенко, І. А. Зязюн, В. Г. Кремень, В. І. Луговий, В. О. Огнев'юк); історія педагогіки вищої школи (Л. П. Вовк, І. Л. Лікарчук, О. В. Сухомлинська); проблеми неперервної професійної освіти (С. У. Гончаренко, Р. С. Гуревич, А. О. Лігоцький, С. О. Сисоєва); тенденції розвитку вищої педагогічної освіти (О. А. Дубасенюк, О. В. Глузман, В. І. Луговий, Н. Г. Ничкало); організація професійної підготовки майбутніх фахівців у вищій школі (А. М. Алексюк, М. Б. Євтух, І. В. Соколова, О. В. Шестопалюк та ін.); впровадження педагогічних технологій у вищих навчальних закладах (О. С. Падалка, В. В. Сагарда); розвиток особистості майбутніх фахівців у процесі професійної підготовки (М. І. Пірен, В. В. Рибалка, В. О. Семиченко). Дотичними до зазначеної проблематики є дослідження російських учених (В. П. Беспалько, В. А. Болотов, І. Ф. Ісаєв, В. А. Сластьонін, В. І. Слободчиков) і зарубіжних науковців (М. Вудкок, Д. Френсіс).

Проблеми підготовки магістрів управління освітою та підвищення їх професійного рівня розглядаються вітчизняними й російськими науковцями в таких аспектах: методологічні основи сучасної філософії освіти як підґрунтя становлення управлінської культури керівників навчальних закладів (Т. В. Панчук, Н. І. Селіверстова, А. Й. Сиротенко та ін.); обґрунтування аксіологічного, культурологічного, антропологічного, гуманістичного, синергетичного, гер-

меневтичного підходів до професійної підготовки (В. І. Андрєєв, Є. В. Бондарєвська, В. П. Бранський, М. Б. Євтух, О. В. Сухомлинська та ін.); формування ціннісного ставлення до світу (І. А. Зимня, В. А. Караковський, В. М. Коротов, Б. Т. Лихачов, М. Д. Никандров, В. Д. Шадриков та ін.); психолого-педагогічні основи формування знань, умінь і навичок (Є. С. Березняк, Б. С. Гершунський, Є. О. Климов, А. М. Омаров, Р. Х. Шакуров та ін.); теоретико-методичні основи підготовки менеджера освіти в умовах ступеневої освіти (С. С. Вітвицька), у системі неперервної педагогічної освіти (В. Є. Берєка, Л. М. Кравченко), розвиток професіоналізму управлінської діяльності керівників загальноосвітніх навчальних закладів у системі післядипломної педагогічної освіти (Т. М. Сорочан), професійна підготовка керівних кадрів в умовах магістратури до управління якістю освіти (В. Е. Лунячек).

Домінантною тематикою цільових досліджень вітчизняних і російських науковців є розробка проблем професійної, у т.ч. педагогічної культури фахівців (К. А. Абульханова, В. Д. Базилевич, А. В. Барабаншиков, О. Б. Гармаш, В. М. Гриньова, С. Б. Єлканов, О. М. Пехота, М. І. Поночовний, Т. І. Саламатова, В. А. Семиченко), як окремих напрям розглядається проблема управлінської культури керівників (Б. А. Гаєвський, В. М. Іванов, М. І. Кабушкін, О. І. Мармаза, В. І. Новоселов, Л. Е. Орбан-Лембрик, Ю. І. Палєха, В. І. Патрушев, О. М. Яркєвий та ін.).

Разом із тим професійна підготовка менеджера освіти потребує й інших підходів. Моральний сенс професійної діяльності керівника навчального закладу вимагає від нього не лише високої загальної культури, широкого світогляду, але й етичної зрілості, готовності до виконання професійного обов'язку у складних, швидко змінюваних умовах функціонування освітнього закладу. Управлінська етика та деонтологія є детермінантою його ефективних взаємин з учасниками управлінського процесу, моральною основою професії керівника освіти.

Однак проблема формування деонтологічної готовності менеджерів освіти ще не вивчалась, хоча в окремих аспектах та у зв'язку з іншими цілями виступала предметом спеціального вивчення в дослідженнях як вітчизняних (І. В. Бенедик, М. П. Васильєва, О. Ф. Скакун, С. С. Сливка, О. В. Шмоткін), так і зарубіжних (Л. М. Анісімова, Є. О. Вагнер, М. О. Гуліна, Г. А. Каранова, К. М. Левітан) учених.

Таким чином, теоретичний аналіз наукових досліджень свідчить, що проблема деонтологічної підготовки менеджерів освіти в умовах магістратури ВНЗ недостатньо розроблена як у теоретичному, так і в методичному аспектах. Потребують обґрунтування концепція деонтологічної підготовки менеджерів освіти у магістратурі, її зміст, форми та методи, умови й критерії сформованості деонтологічної готовності.

Актуальність дослідження також підсилюється необхідністю вирішення суперечностей у сучасній вищій освіті України, а саме:

– між суспільною потребою підвищення ефективності управлінської діяльності, підвищенням вимог до професійної поведінки керівників у мінливих умовах функціонування освітнього закладу та наявним рівнем їх деонтологічної готовності до професійної управлінської діяльності;

– між об'єктивною потребою країни у висококваліфікованих керівниках навчальних закладів, здатних до особистісного етичного саморозвитку й професійного поступу та фаховою (предметною) спрямованістю змісту їх підготовки, нехтуванням значення деонтологічної підготовки, що унеможливає формування їх ціннісних орієнтирів та стійкої моральної позиції в управлінській діяльності;

– між наявністю досвіду деонтологічної підготовки управлінських кадрів для системи освіти у зарубіжних країнах, та недостатнім його аналізом й осмисленням для запровадження у вищі навчальні заклади України;

– між постійно зростаючими етичними вимогами до керівників навчальних закладів та нерозробленістю моделей деонтологічної підготовки менеджерів освіти в умовах магістратури вищого навчального закладу.

Отже, аналіз теоретичного доробку науковців та стану педагогічної практики, нові вимоги до управлінської діяльності керівників освітніх закладів, наявність суперечностей, що ускладнюють їх реалізацію, засвідчують необхідність обґрунтування науково-теоретичних та методичних основ деонтологічної підготовки менеджерів освіти у вищих навчальних закладах.

Мета дослідження: на основі цілісного наукового аналізу проблеми професійної підготовки менеджерів освіти в Україні та закордоном обґрунтувати концептуальні підходи до їх деонтологічної підготовки у вищих навчальних закладах на основі положень управлінської деонтології та виявити організаційно-методичні умови впровадження цих підходів.

Теоретичну основу дослідження становлять: основні положення філософії освіти (В. П. Андрущенко, І. А. Зязюн, В. Г. Кремень, В. С. Лугай); концепції антропоцентризму в освіті, професійного розвитку педагогів і керівників навчальних закладів (І. П. Аносов, В. І. Луговий, Н. Г. Ничкало, О. Я. Савченко, С. О. Сисоєва, Л. А. Онищук, В. М. Шепель), неперервності педагогічної освіти, її особистісної спрямованості (А. О. Лігоцький, В. І. Маслов, В. В. Олійник, В. А. Семиченко, І. В. Соколова); теорії структурно-функціонального, системного управління (В. Г. Афанасьєв, М. Г. Захаров, В. А. Козаков, В. Г. Кузь, О. О. Орлов, Є. М. Павлутенков та ін.); теоретичні узагальнення та висновки щодо державного управління системою освіти в цілому (М. І. Михальченко, В. С. Пікельна та ін.) та загальноосвітньою школою зокрема, як відкритою соціальною системою (В. М. Алфімов, Л. І. Даниленко, Г. А. Дмитренко, Л. М. Калініна, Н. М. Островерхова, Є. М. Хриков); системний підхід до педагогічної та управлінської діяльності (К. А. Абульханова-Славська, В. І. Бондар, О. В. Глузман, Л. М. Карамушка, Н. В. Кузьміна, М. М. Поташник, В. А. Семиченко); розуміння управління як професійної ді-

жальності (Л. Е. Орбан, В. І. Терещенко, В. В. Третяченко та ін.); психолого-педагогічні аспекти управлінської діяльності керівника навчального закладу як професійної (С. Ф. Макаров, С. Д. Мартинов та ін.); наукові висновки та рекомендації щодо професійної підготовки керівників закладів освіти (В. Є. Берек, Л. І. Васильченко, Л. М. Кравченко, В. Е. Лунячек та ін.); психологічні умови та шляхи ефективної підготовки менеджерів освіти (В. Ф. Комаров, І. М. Кузьмін, Г. І. Марасанов, Є. Г. Молл та ін.).

Ґрунтовність дослідження обумовлюється широкою джерельною базою, що являє собою значний масив історичних, історіографічних та лексикографічних джерел, нормативних актів, сучасні наукових видань, зарубіжних наукових та інтернет-джерел.

У цій монографії вперше в педагогічній науці України розроблено та обґрунтовано: теоретико-методичні засади деонтологічної підготовки менеджерів освіти у вищих навчальних закладах, її структурно-компонентну модель у складі цільового, змістовного, процесуального й результативного компонентів; організаційно-педагогічні умови та критерії ефективності деонтологічної підготовки; структуру деонтологічної компетентності керівника навчального закладу; розкрито генезу становлення й розвитку управлінської деонтології та обґрунтовано її як науку й міждисциплінарну галузь знань; здійснено комплексний аналіз понять, що складають науковий тезаурус проблеми деонтологічної підготовки менеджерів освіти у вищих навчальних закладах; проаналізовано сучасні тенденції та моделі деонтологічної підготовки менеджерів освіти у зарубіжних країнах.

Автор висловлює глибоку вдячність науковому консультантові Ірині Володимирівні Соколовій за цінні поради й рекомендації в написанні монографії.

Особливу подяку автор складає Глухівському національному педагогічному університету імені Олександра Довженка – «науковій колиці», з якої автор починала свою професійну діяльність, за плідні роки наукової та життєвої творчості й надану можливість використання матеріалів залу рідкісної літератури, що лягли в основу змісту п.п. 2.3 монографії; Маріупольському державному університету – нинішній «науковій домівці» за надані можливості для професійного зростання.

Низький уклін моїй родині – чоловікові Михайлу та синові Михайлу за їх підтримку, розуміння й терпіння упродовж усіх років наукової діяльності.

РОЗДІЛ 1

ДЕОНТОЛОГІЧНА ПІДГОТОВКА МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТИ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ЯК ОБ'ЄКТ НАУКОВОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

1.1. Джерельна база та ступінь дослідженості проблеми деонтологічної підготовки менеджерів освіти у вищих навчальних закладах

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, які акумулюють досвід вирішення досліджуваної проблеми на теоретичному й практичному рівнях, результати суспільно-культурного поступу, масив документів та матеріалів актуальних для дослідження інформаційних площин.

При визначенні джерельної бази дослідження деонтологічної підготовки менеджерів освіти у вищих навчальних закладах ми керувалися методологічними засадами, що їх обґрунтовано О. В. Адаменко, Н. М. Гупан, Н. М. Дем'яненко, І. Ю. Регейло [3; 163-164; 184; 572]; послуговувалися висновками вітчизняних науковців щодо класифікації наукових джерел (Н. М. Стеценко, 2013) [642], зокрема джерел історіографії педагогічної персоналії (Л. О. Голубнича, 2012) [146], застосування нарративу в якості важливого історико-педагогічного джерела дослідження певного історичного періоду (О. В. Караманов, М. С. Васишин 2013) [292].

Значущою для нашого дослідження є класифікація джерельної бази, розроблена І. В. Соколовою (2012, 2016). Враховуючи основні функції джерелознавства – евристичну (пошук, виявлення необхідних джерел) й 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 іноземною мовою [629].

Специфіка дослідження деонтологічної підготовки менеджерів освіти у вищих навчальних закладах обумовлює конкретизацію зазначеної класифікації у відповідності до його завдань. Враховуючи цільові орієнтири нашого дослідження та логіку наукового пошуку, а також керуючись базовими принципами формування джерелознавчої бази (науковості, достовірності й повноти фактичного матеріалу, об'єктивності аналізу інформації, історизму, зв'язку з

дослідницькою та науково-педагогічною практикою), вважаємо за потрібне класифікувати джерельну базу дослідження за групами: історичні джерела; нормативні акти; лексикографічні джерела; історіографічні джерела; сучасні наукові видання; зарубіжні наукові та інтернет-джерела.

У таблиці 1.1. унаочнено наші підходи до відбору джерельної бази дослідження.

Таблиця 1.1

Класифікація джерел дослідження проблеми деонтологічної підготовки менеджерів освіти у вищих навчальних закладах

Назва групи	Опис групи	Цільове спрямування	Кількість джерел
Історичні джерела	Нормативні документи (статути, циркуляри, розпорядження, декрети) 1865-1991 рр.	Розуміння соціально-політичних чинників, що детермінували становлення й розвиток управлінської деонтології; виявлення динаміки змін у комплексі нормативних вимог до керівника навчального закладу, його посадових обов'язків, функцій та меж професійної відповідальності, що сприяло виокремленню й обґрунтуванню етапів розвитку управлінської деонтології до 1991 р.	42
Нормативні акти	Закони та підзаконні акти, акти Міністерства освіти і науки України 1991-2017 рр.	Визначення соціальних та деонтологічних пріоритетів професійної підготовки менеджерів освіти у вищих навчальних закладах; обґрунтування сутності професійного обов'язку й відповідальності як змістового компоненту деонтологічної підготовки.	36
Лексикографічні джерела	Енциклопедичні видання, лінгвістичні словники.	Розкриття сутності та змісту понятійно-термінологічного апарату дослідження, аналіз базових понять, їх структурування, встановлення наявних апріорних відносин між поняттями.	34
Історіографічні джерела	Джерела з проблем управлінської діяльності керівника навчального закладу. Матеріали	Розкриття генези становлення та розвитку управлінської деонтології як науки та міждисциплінарної галузі знань; визначення динаміки поглядів вітчизняних освітніх діячів на особистість керівника навчального закладу, його обов'язки та функції, вимоги до професійної	68

	педагогічної періодики	поведінки й діяльності керівника навчального закладу	18
Історіо-графічні джерела	Наукові джерела з проблем професійної етики та деонтології.	Розуміння сутності й змістового наповнення теорій професійної етики й деонтології, формування їх категоріального апарату; обґрунтування об'єктивних чинників розмежування наукових інтересів та сфер використання професійної етики й деонтології, усвідомлення специфіки їх використання у площині управління навчальним закладом.	26
	Наукові джерела з історії управління освітою.	Обґрунтування етапів становлення та розвитку управлінської деонтології в контексті соціально-історичних змін, що відбувалися у вітчизняній теорії та практиці.	35
Сучасні наукові видання	Видання, що розкривають філософські підвалини сучасної освіти та управління освітою.	Розкриття соціально-культурних детермінант управління освітою; обґрунтування чинників, що обумовили необхідність розробки концепції деонтологічної підготовки менеджерів освіти у вищих навчальних закладах.	151
	Видання, що розкривають сучасні проблеми вищої освіти.	Розуміння сучасних тенденції вищої освіти, сутності та змісту процесів професійної підготовки; визначення й обґрунтування поняттєво-термінологічного апарату дослідження, методологічних підходів до професійної підготовки фахівців у системі вищої освіти, на яких базується концепція деонтологічної підготовки менеджерів освіти у вищих навчальних закладах.	111
	Видання з проблем підготовки менеджерів освіти.	Розуміння сутності, особливостей професійної підготовки менеджерів освіти у ВНЗ, ступеню розробленості проблеми дослідження; обґрунтування її спеціальних принципів.	37
	Видання з проблем підго-	Розуміння сутності й особливостей зарубіжного досвіду професійної підго	15

	товки менеджерів освіти закордоном.	-товки менеджерів освіти; поглиблення та розширення змісту понятійно-термінологічного апарату дослідження.	
	Праці з питань 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 у вищих навчальних закладах.	12
	Видання з проблем професійної етики й деонтології.	Теоретико-методологічне обґрунтування управлінської деонтології як науки й міждисциплінарної галузі знань, визначення її категоріального апарату, місця й значення в системі наукового знання.	58
Зарубіжні наукові джерела	Праці з проблем 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 ключових тенденцій; аналіз основних типів освітніх програм професійної підготовки менеджерів освіти у різних країнах світу з метою вивчення їх можливостей щодо удосконалення професійної підготовки менеджерів освіти в Україні у контексті посилення деонтологічної спрямованості.	76
	Документи міжнародних фондаций.		12
	Державні професійні стандарти.		36
	Документи, що регламентують професійну підготовку менеджерів освіти		29
	Магістерські програми		74

До першої групи джерел ми відносимо різні види підзаконних нормативно-правових актів залежно від суб'єктів, що їх видали: Міністерство народної освіти царської Росії (1865-1917 рр.), Міністерство освіти Української Народної Республіки (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.). Вважаємо за доцільне розподілити їх на дві підгрупи в залежності від соціально-історичного контексту їх видання: нормативні джерела періоду імперської Росії, до складу якої до 1917 р. входила Україна, та нормативні джерела значного періоду інституційних трансформацій 1917-1991 рр.

Джерела першої підгрупи нами систематизовано наступним чином:

- інструкції профільного міністерства («Инструкция для учителей семинарий Министерства народного просвещения» (1875) [277], «Инструкция для классных наставников гимназий и прогимназий ведомства Министерства народного просвещения (1877) [276], «Инструкция окружным инспекторам и другим лицам, командированым для ревизии гимназий, прогимназий, а также одновременно с ними направлений учебных заведений ведомства Министерства народного образования» (1877) [278];

- положення («Положение о начальных народных училищах» (1865) [524], «Положение о кадетских корпусах, высочайше утвержденное» (1886) [523] та ін.);

- статuti («Устав народным училищам в Российской империи, уложенный в царствование императрицы» (1786) [678], «Устав гимназий и прогимназий» (1876) [676] та ін.);

- Друга підгрупа джерел включає такі нормативно-правові документи:

- закони («Кодекс законов о народном просвещении» (1922) [315], «Об основных направлениях реформы общеобразовательной и профессиональной школы» (1984) [471] та ін.);

- декрети та постанови («О единой трудовой школе РСФСР» (1917) [467], «Основные принципы единой трудовой школы» (1918) [491], «О начальной и средней школе» (1931) [469], «Об упразднении должностей директоров, инспекторов народных училищ и губернских дирекций и инспекций» (1934) [474], «О структуре начальной и средней школы в СССР» (1934) [470], «Об улучшении контроля за работой школ и учителей и о борьбе с фактами очковтирательства в оценке знаний учащихся (1939) [473] та ін.);

- положення («Вторая ступень советской трудовой школы» (1929) [119], «Временное положение о средней общеобразовательной школе СССР (1989) [118] та ін.);

- статuti («Устав средней общеобразовательной школы» [679], «Устав единой трудовой школы» (1923) [677] та ін.).

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

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

У Законах України («Про інноваційну діяльність» (2002) [550], «Про освіту», зі змінами (2008) [556], «Про вищу освіту» (2014) [531], «Про загальну середню освіту», зі змінами (2016) [534], «Про засади державної антикорупційної політики в Україні (Антикорупційна стратегія) на 2014–2017 рр.» (2014) [535] визначено основні напрямки освітньої політики України періоду Незалежності щодо забезпечення сталого розвитку вітчизняної системи освіти, її відповідності світовим стандартам, розвитку особистості й 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, політичну нейтральність, неупередженість, компетентність та ефективність.

Укази президента України «Про Національну доктрину розвитку освіти» (2002) [553], «Про невідкладні заходи щодо забезпечення функціонування та розвитку освіти в Україні» (2005) [554] спрямовують на зміцнення суверенної, незалежної, демократичної, соціальної та правової держави як невід’ємної складової європейської та світової спільноти засобами підвищення якості й конкурентоспроможності освіти в нових економічних і соціокультурних умовах, що у контексті професійної підготовки менеджерів освіти набуває нормативної вимоги.

Аналіз змісту Постанов Кабінету Міністрів України («Про Державну національну програму «Освіта» («Україна ХХІ століття») (1993) [533], «Про затвердження Національної рамки кваліфікацій» (2011) [542], «Про особливості запровадження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти» (2015) [557], «Концептуальні засади реформування середньої освіти (Концепція нової української школи)» (2016) [464], «Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» [457], допомагає зорієнтуватися у 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 навчальних закладів;
- забезпечення професіонального підходу під час здійснення добору та призначення керівників навчальних закладів;
- подолання бюрократизації;
- забезпечення якісної професійної підготовки компетентних менеджерів системи освіти, формування управлінців нової генерації, здатних мислити і діяти системно, у тому числі в 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 у роки незалежності, ключові орієнтири діяльності навчальних закладів, у змісті яких виокремлено державні нор-

мативні вимоги до керівника навчального закладу.

Документи, що відображають різні аспекти діяльності закладів освіти (Постанови Кабінету Міністрів України «Про порядок створення, реорганізації та ліквідації навчально-виховних закладів» (1994) [558], «Про затвердження Інструкції з обліку дітей і підлітків шкільного віку» (2000) [540], «Про внесення змін до Положення про загальноосвітній навчальний заклад» (2001) [532], «Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти» (2004) [538], «Про затвердження Державного стандарту початкової загальної освіти для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку» (2004) [539], «Про невідкладні заходи щодо запровадження зовнішнього незалежного оцінювання та моніторингу якості освіти» (2005) [555], «Положення про загальноосвітній навчальний заклад» 2010) [525] 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 й науки України (2013–2017 рр.)) містять у собі нормативні вимоги до керівника навчального закладу, конкретизують зміст його професійної відповідальності (громадянської, юридичної, фінансово-економічної, моральної, інформаційної, управлінської).

На думку І. В. Соколової, джерельна база понятійно-термінологічного аналізу спрямована на всебічне неупереджене пізнання педагогічного факту або сукупності фактів у різних джерелах, що відтворені у термінах і поняттях. Накопичуючи факти, зазначає дослідниця, педагог-дослідник екстраполює їх у площину методології наукових педагогічних досліджень, спираючись на певні принципи і враховуючи критерії наукового пізнання явищ [629, с. 15].

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

Аналізуючи поняття і терміни «Енциклопедії освіти» (голов. ред. В. Г. Кремень, 2008) [208], можна робити обґрунтовані висновки щодо реального стану розвитку педагогічної науки та досліджуваного явища в європейському контексті.

До цієї групи ми відносимо тезауруси, які є формально організованими словниками для встановлення наявних апріорних відносин між поняттями (Euroglossary, 2006,) [798, с. 10]: «Тезаурус ЮНЕСКО» (Thesaurus UNESCO) [891], «Тезаурус для освітніх систем у Європі» (TESE – The thesaurus for education systems in Europe. – 2009 edition) [875].

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

– «Національний освітній глосарій» (2011, 2014), 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 у Європейському просторі вищої освіти [458];

– «Глосарій термінів Європейського Союзу» (Euroglossary 2006) [798], матеріали якого використано в дослідженні для розуміння контексту освітньої політики Європейського Союзу, деонтологічної підготовки менеджерів освіти у закладах освіти європейських країн;

– «Глосарій основних термінів професійної освіти» (упоряд. Т. М. Десятов, 2009) [137], «Глосарій основних термінів із навчання та підготовки кадрів для роботи» (упоряд. Дж. Розас, В. Корбанезе, 2006) [136], «Глосарій сучасної освіти» (голов. ред. Е. Ю. Усик, 2014) [135], 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, включає у себе також педагогічні словники, а саме :

– «Український педагогічний словник» (1997, 2011), автором якого є С. У. Гончаренко, де розглянуто широке коло понять і термінів, що мають безпосереднє відношення до теми нашого дослідження («деонтологія», «кваліфікація», «професійна підготовка», «науковий підхід», «освітній стандарт» тощо) [151-152];

– лексикографічне видання «Словник з освіти й педагогіки» (В. М. Полонський, 2004) [526], в якому представлено близько 2500 словарних статей з освіти та її методології, педагогіки;

– «Термінологічний словник з основ підготовки наукових та науково-педагогічних кадрів післядипломної педагогічної освіти» (за наук. ред. Є. Р. Ченишової, 2014) [662], який дає уявлення про дефініційні ознаки базових понять нашого дослідження («кваліфікаційний стандарт», «освітня програма», «менеджер освіти», «керівник навчального закладу» тощо).

Корисною для нашого дослідження були лінгвістичні («Великий тлумачний словник сучасної української мови (2001) [99], «Великий тлумачний словник сучасної української мови (2005) [100], «Публічний електронний словник української мови» [565], «Сучасний словник-мінімум іншомовних слів» (укл. О. І. Скопненко, Т. В. Цимбалюк, 2008) [655]); філософські («Філософський словарь» (под ред. И. Т. Фролова, 2001) [685], «Новітній філософський словник» (2009) [466], «Філософський енциклопедический словарь» (Е. Ф. Губський, Г. В. Ковалева, В. А. Лутченко, 2002) [686]), психологічні («Сучасний тлумачний психологічний словник» (В. Б. Шапар, 2007) [734]) словники, що уможливили змістовий та всебічний аналіз базових для нашого дослідження понять.

Вагомою складовою нашого дослідження є історіографічний аналіз, який

дозволяє розглянути розвиток історико-педагогічної науки як сукупність послідовних етапів, що відрізняються змістом, основними характеристиками й тенденціями, включаючи як соціокультурні та антропологічні основи, так і внутрішні чинники – зміни педагогічного дискурсу та наукової парадигми [164, с. 8].

Джерела четвертої групи, яку складають історіографічні матеріали, поділено на кілька підгруп: праці класиків вітчизняної педагогіки другої половини XIX – початку XX ст., матеріали педагогічної періодики цього періоду; наукові розвідки 1917-1991 рр. з питань управління навчальними закладами; наукові джерела з проблем професійної етики та деонтології періоду 1834–1991 рр.; праці сучасних науковців, які висвітлюють історію управління освітою та розкривають її періодизацію; роботи з проблем історії становлення та розвитку професійної етики та деонтології.

Важливим науковим надбанням у контексті розкриття генези становлення діяльності керівника навчального закладу як професійної є праці класиків вітчизняної педагогіки другої половини XIX – початку XX ст. М. С. Григоревського [156], М. І. Демкова [181-182], М. О. Корфа [328-329], О. О. Мусіна-Пушкіна [447], М. І. Пирогова [511], К. П. Побєдоносцева [519], К. Д. Ушинського [680], М. В. Чехова [721], присвячені школознавчим проб-лемам, в яких вперше в історії вітчизняної педагогічної думки обґрунтовано вимоги до керівника навчального закладу, його особистості й професійної підготовки, розкрито місію директора училищ як натхненника педагогів та морального лідера.

Окремо виділимо результати історіографічного аналізу морально-філософських розвідок представників духовної педагогіки: С. С. Гогоцького [138], П. Д. Юркевича [752-754], П. І. Ліницького [372], С. І. Миропольського [433-435], М. О. Олесницького [483], 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 педагоги-практики, директори навчальних закладів (Журнал Министерства народного просвещения (1875, 1877, 1881, 1901, 1909) [224; 276-278; 433-434; 477; 490], «Вестник воспитания» (1908, 1912, 1913, 1914) [252-253; 274; 576; 578; 720], «Русская школа» (1899, 1901) [283; 460], «Педагогический журнал» (1881) [328], «Світло» (1911, 1913) [587; 714] та ін.). Зазначені матеріали включають в себе значний масив інформації, що відображає деонтологічне спрямування управлінської теорії та практики у сфері управління освітою, розкривають погляди авторів на особистість керівника навчального закладу, містять критику діяльності директорів, що продукують авторитарність, формалізм та зневажливе ставлення до

педагогів.

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 навчального закладу протягом зазначеного періоду здійснювалося на основі історіографічного аналізу наукових праць Є. С. Березняка [45-49], В. І. Богачова [68], В. І. Бондаря [79-80], О. М. Волковського та М. П. Малишева [113], В. І. Загвязинського [225], М. Г. Захарова [249], М. М. Іорданського [279], В. Ю. Кричевського [349-350], А. С. Макаренка [396-400], Ф. Г. Паначина [501], Є. І. Перовського [507-508], З. Н. Равкіна [566], С. Ф. Русової [587], Я. П. Ряппо [589-590], М. О. Скрипника [616], В. П. Стрезикозіна [645], М. С. Сунцова [648], В. О. Сухомлинського [653-654], С. Е. Хозе [696], Я. Ф. Чепіги [713-714], Р. Х. Шакурова [730-731] та ін.

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

Наукові джерела з проблем професійної етики та деонтології періоду 1834-1991 рр. (М. І. Белозерського [40], Дж. Бентама [40; 774], М. І. Бобнєвої [66], Н. О. Головка [144-145], В. М. Горшенєва та І. В. Бенедика [155], Л. О. Грядунової [161], В. І. Добриніної [196], А. П. Дьякова [202], К. В. Єльніцького [207], Д. П. Котова [331], М. М. Крутова [352], В. І. Писаренка [512], І. О. Синиці [608], Є. Г. Федоренка [681], О. І. Філатової [683-684], В. М. Чернокозова та І. І. Чернокозова [719] та ін.) розкривають тенденції формування й розвитку сутності та змісту базових деонтологічних понять, що впливали на формування деонтологічних поглядів у сфері управління освітою протягом різних історичних періодів.

Значний масив джерельної бази нашого дослідження склали праці сучасних науковців, які висвітлюють історію управління освітою та розвиток вітчизняної педагогічної думки в галузі школознавства (О. В. Адаменко [2] Л. І. Белецька [38], О. В. Вознюк [112], Н. М. Дем'яненко [184], А. С. Дмитрієв [192], Е. Д. Дніпров [195], Л. М. Єршова [217], І. І. Колесник [317], В. І. Маршев [410], В. А. Мосіященко [422], О. В. Сухомлинська [650-651], О. В. Черкасов [717] та ін.). У зазначених працях розкрито становлення та розвиток системи загальної, вищої та спеціальної освіти в Україні, висвітлено ключові аспекти організації діяльності навчальних закладів протягом різних історичних періодів, розкрито роль керівника навчального закладу у забез-

печенні належного його функціонування у межах суспільно-економічного й культурно-історичного контексту певного періоду.

Важливі узагальнення щодо періодизації історії управління вітчизняною освітою містяться у працях Л. Д. Березівської [43-44], Д. І. Дзвінчука [191], О. В. Жабенка [218], С. В. Майбороди [395], С. А. Мацкевича [418], Л. О. Наточий [453], Л. Л. Прокопенка [559-560], Н. А. Сорочан [633].

Особливої уваги заслуговують наукові доробки М. П. Васильєвої [91-93], Г. П. Васяновича [96], Б. М. Жебровського [219], в яких обґрунтовано етапи становлення та розвитку професійної етики та деонтології.

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

Історіографічний аналіз літератури з проблеми дослідження на кожному етапі розвитку історико-педагогічної науки дав змогу констатувати актуальність і значущість проблеми деонтологічної підготовки менеджерів освіти у вищих навчальних закладах.

П'ять груп джерел складають сучасні наукові праці, що відображають різні аспекти вищої освіти та управління освітою. Їх значний масив обумовлює необхідність поділу джерел на наступні підгрупи: праці, присвячені соціально-філософському обґрунтуванню сутності й сенсу управління у сфері освіти, розкриттю його теоретико-методологічних засад; праці, що розкривають сучасні проблеми вищої освіти; наукові розвідки з питань професійної підготовки менеджерів освіти; праці, присвячені питанням деонтологічної підготовки фахівців як складової професійної підготовки. Розглянемо їх детальніше.

Важливі узагальнення щодо філософського обґрунтування сутності й сенсу управління у сфері освіти подане у наукових працях Ю. В. Бех [58-59], Л. І. Даниленко та Н. М. Островерхової [493-494], І. П. Жерносека [220], В. В. Крижка [345], Л. І. Лікарчука [376], О. І. Мармази [406-407] та ін. Зазначеними науковцями розкрито теоретико-методологічні засади управління освітою, обґрунтовано його тенденції та їх зв'язок з розвитком європейського і світового освітнього простору, висвітлено стратегічні напрями вдосконалення управління вітчизняною освітою.

Значущими для нашого дослідження є наукові праці В. Г. Кременя [341-343], 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 [52-53], Г. В. Воронкова [115], Г. В. Сльнікова [214-215], Л. П. Погребняк [522], Л. М. Семененко [601] та ін.).

Розкриваючи необхідність розробки теорії управлінської деонтології як науки, ми спиталися на соціальне обґрунтування сутності й сенсу управління у

сфері освіти, подане у наукових працях з проблем управлінської діяльності керівника навчального закладу (О. А. Воронько [116], Л. І. Даниленко [171-174], О. В. Камінська [289], Л. М. Карамушка [293-294], М. О. Кириченко [307], Н. Л. Коломінський [319], С. В. Крисюк [348], В. І. Луговий [383], Т. О. Лукіна [385], Л. А. Онищук [485], В. П. Панасюк [497-498], Є. І. Ходаківський, Ю. В. Богоявленська, Т. П. Грабар [695], Є. М. Хриков [702-703], В. В. Шаркунова [735], В. М. Яценко [765] та ін.). У працях зазначених науковців різною мірою розкрито ціннісну та морально-етичну складові сучасного управління, обґрунтовано морально-етичний та аксіологічний аспекти управлінської діяльності керівника навчального закладу.

Суттєві теоретичні положення щодо посилення етико-ціннісної спрямованості діяльності менеджера освіти містяться у наукових розвідках В. П. Бех та Л. М. Семененко [52], В. М. Гладкової [132-134], Н. Т. Гончарук та І. Г. Сурай [153], О. О. Демідас [179], А. В. Карпова [297], В. М. Шепеля [740].

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, М. І. Михальченко, В. Г. Кремень [9; 111], Г. О. Балл [28], Г. В. Беленька [60], С. С. Вітвіцька [107], О. А. Дубасенюк, Т. В. Семенюк, О. Є. Антонова, О. В. Вознюк [200-201], В. О. Огнев'юк, С. О. Сисоєва, Л. Л. Хоружа, І. В. Соколова, О. М. Кузьменко, О. О. Мороз [489], П. Ю. Саух [282], С. О. Терепищій [661]) та ін.;

– дисертаційні роботи (Р. М. Абдулов [1], В. М. Бегей [36], Л. М. Безгласна [37], Г. В. Беленька [61], Н. І. Бойко [71], Є. В. Бондаревська [75], В. І. Вікторов [103], І. В. Гаврик [121], Л. М. Гасюк [127], В. М. Гладкова [132], С. О. Демченко [183], Л. К. Задорожна [226], О. М. Камінська [290], Л. Г. Карпова [298], Р. В. Клопов [310], С. В. Коновець [324], І. В. Кузнецова [354], А. Ф. Линенко [371], С. А. Литвиненко [375], Н. П. Максимчук [402], Л. А. Марцева [409], Ю. В. Пелех [506], А. М. Пехота [509], В. О. Семиченко [603], І. В. Соколова [631], Т. П. Танько [660], Т. В. Ткаченко [663], Г. В. Троцко [668], А. А. Фурман [693], О. І. Щербак [749] та ін.);

– підручники, навчальні та навчально-методичні посібники (А. М. Алексюк [6], І. П. Аносов [17], І. Д. Бех [56], В. С. Болгаріна [72], В. М. Гладкова [133], С. С. Пальчевський [496], М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, В. Д. Шинкарук [110], Д. В. Чернілевський [505] та ін.).

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

Особливої уваги заслуговують праці, що розкривають питання методоло-

гічних підходів до професійної підготовки фахівців у системі вищої освіти:

– тезаурусного (А. В. Костіна; Вал. А. Луков, Вл. А. Луков, С. О. Сисоєва, І. В. Соколова, В. Д. Табанакова, М. М. Чурсін, Н. В. Якса та ін. [330; 387-388; 610; 614; 727; 760]);

– історіографічного (О. В. Адаменко, Л. Д. Березівська, В. В. Головка, Н. М. Гупан, Н. М. Дем'яненко, Е. Д. Днєпров, Я. С. Калакура, І. І. Колесник, О. В. Сухомлинська та ін. [2; 43-44; 143; 146; 163-164; 195; 286; 317; 650-651]);

– структурно-системного (С. У. Гончаренко, В. А. Кушнір, В. О. Огнев'юк, Л. Л. Хоружа, О. М. Кузьменко, О. О. Мороз, В. І. Павлов та ін. [149-150; 363; 489; 495]);

– культурологічного (В. С. Болгаріна, Л. О. Васильченко, Г. В. Єльнікова, І. А. Зязюн, Н. С. Миропольська, Л. О. Хлебнікова [72; 94-95; 213; 268]);

– аксіологічного (Ю. Л. Горбенко, О. М. Камінська, Н. П. Максимчук, Д. С. Мацько, Ю. В. Пелех, Л. О. Хомич [5; 154; 180; 354; 402; 419; 506; 593]);

– акмеологічного (В. М. Антонов, В. М. Гладкова, С. Д. Пожарський, С. С. Пальчевський [20; 132-133; 496]);

– компетентнісного (Г. В. Беленька, В. І. Бобрицька, М. С. Головань, О. І. Гура, О. А. Дубасенюк, О. В. Вознюк, В. І. Луговий, С. О. Сисоєва, О. І. Щербак та ін. [61; 67; 141-142; 165; 384; 611; 748-749]);

– особистісного (В. П. Андрущенко, І. Д. Бех, О. І. Бондарчук, О. М. Пехота, С. І. Подмазін, В. А. Семиченко, М. Г. Чобітько та ін. [56; 78; 492; 510; 521; 604-605; 724]);

– синергетичного (О. В. Вознюк, Г. В. Єльнікова, В. С. Лутай, І. І. Смагін, О. В. Чалий та ін. [112; 214; 392; 624; 711]).

Значущими для нашого дослідження є дисертаційні дослідження Б. В. Бабенко, С. В. Байбородової, В. Є. Береки, Л. В. Васильченко, А. В. Губи, Л. І. Даниленко, С. А. Калашнікової, Л. М. Калініної, В. Е. Лунячека, О. О. Сакалюк, Н. А. Сорочан, Н. М. Черненко та ін. [26; 27; 51; 95; 172; 287-288; 391; 594; 635; 718], в яких розкриваються проблеми професійної підготовки менеджера освіти в системі вищої та післядипломної освіти.

Науковцями досліджено такі аспекти, як загальні основи фахової підготовки менеджерів освіти, формування їх професійної та правової компетентності, підготовка управлінців-лідерів в умовах сучасних суспільних трансформацій, підготовка керівників навчальних закладів до управління якістю освіти, до професійної діяльності в полікультурному навчальному середовищі, до управління ризиками, формування інформаційної та управлінської культури, підготовка менеджерів освіти у системі неперервної педагогічної освіти, розривок професіоналізму управлінської діяльності керівників загальноосвітніх навчальних закладів у системі післядипломної педагогічної освіти.

Окремо виділимо монографії (Б. А. Гаєвський та В. А. Ребкало [124], Л. М. Калініна [288], С. В. Королук [326], Ю. І. Палеха [500]) та навчально-методичні посібники (Л. В. Васильченко [94] І. П. Жерносек [220]; В. І. Свис-

тун, В. С. Болгаріна, В. А. Григор'єва [575]), в яких розкриваються питання, дотичні до теми нашого дослідження: розвиток управлінської культури керівника загальноосвітнього навчального закладу; самоефективність керівника освітньої організації як психологічна детермінанта розвитку організаційної культури; формування та розвиток управлінської компетентності.

Аналіз зазначених наукових робіт забезпечив краще розуміння сутності й особливостей професійної підготовки менеджерів освіти, уможливив обґрунтування спеціальних принципів професійної підготовки менеджерів освіти у вищих навчальних закладах, забезпечив міцну теоретичну основу для виокремлення компонентів деонтологічної компетентності. Однак результати цього аналізу дали вагомий підстави зробити висновок щодо відсутності у вітчизняній науці наукових робіт, в яких би цілеспрямовано висвітлювалась проблема деонтологічної підготовки менеджерів освіти у вищих навчальних закладах.

Окрему підгрупу склали дисертаційні роботи та монографічні праці українських та зарубіжних науковців, присвячені деонтологічній підготовці фахівців у системі вищої освіти: В. Ю. Артемова, М. П. Васильєвої, О. В. Голік, Л. В. Преймибиди, Г. П. Полякової, С. С. Хлестової. Зазначені дослідники теоретично обґрунтували сутність, завдання та зміст деонтологічної підготовки майбутніх педагогів [92; 694], викладачів ВНЗ [527], офіцерів [21], медиків [140; 529].

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

Особливої уваги у зазначеній підгрупі джерел заслуговує дисертаційна робота М. П. Васильєвої «Теоретичні основи деонтологічної підготовки педагога» (2003), яка фактично є першим вітчизняним дослідженням проблеми деонтологічної підготовки фахівців у вищих навчальних закладах. 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 розкрито особливості деонтологічної підготовки фахівців у системі вищої освіти, нами зроблено висновок щодо відсутності єдиних підходів до обґрунтування її змісту й завдань, структури деонтологічної компетентності як результату деонтологічної підготовки, розробки критеріїв оцінки її сформованості.

В кінці ХХ – на початку ХХІ ст. у вітчизняному науковому середовищі відбувалася активна дискусія щодо наукового статусу деонтології, її місця й ролі в системі наукового знання. З метою обґрунтування теоретико-методоло-

гічних засад управлінської деонтології, що є теоретичним підґрунтям деонтологічної підготовки менеджерів освіти у вищих навчальних закладах, нами було проаналізовано наукові видання з проблем професійної етики та деонтології у сфері юриспруденції (О. М. Бандурка, О. Ф. Скакун [31], Є. О. Гіда [131], С. Д. Гусарев, О. Д. Тихомиров [168], С. С. Сливка [618], Г. О. Цифра [708], О. В. Шмоткін [744]), медицини (О. М. Ковальова, Н. А. Сафаргаліна-Корнілова, Н. М. Герасимчук [314]), педагогіки (М. П. Васильєва [93], Л. Л. Хоружа [699]), психології (Ю. П. Никоненко [462]), екології (А. В. Матвійчук [415]).

Особливої уваги заслуговують розвідки В. П. Бралатан, Л. В. Гуцало, Н. Г. Здирко [82], Л. М. Гасюк [127], Л. Л. Хоружої [700], що розкривають сутнісні розбіжності між деонтологією та етикою, розмежовують їх понятійний апарат, наукове поле і сферу дослідження.

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

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

- монографії, наукові публікації, праці статейного формату;
- інформаційні джерела міжнародних і європейських організацій;
- державні та регіональні професійні й освітні стандарти для директорів навчальних закладів;
- документи, що регламентують професійну підготовку менеджерів освіти у вищих навчальних закладах у межах конкретної країни;
- магістерські програми, що відображені на офіційних інтернет-сайтах університетів.

Наукові праці G. Shenton [869], A. Riegert [864], S. Hoidn, U. Müller [808], A. Levine [822], N. Becket, M. Brookes [772], C. Birzea [774], H. Brown [777], G. Cheney, J. Davis, K. Garrett, J. Holleranx [785], M. Eaton [795], R. Edelfeld [797], P. Halliger, R. Heck [806], S. G. Huber [810], K. Leithwood, C. Riehl, C. Day [821], J. Losco, B. L. Fife [824], B. Mulford, H. Silins [840], та ін. виступають в якості виробників нового знання про професійну освіту менеджерів у європейському освітньому середовищі.

Проведений аналіз наукових робіт дає підстави стверджувати, що у зарубіжній літературі відображено різні аспекти професійної підготовки менеджерів освіти. Висвітлено проблеми загальних підходів до організації професійної підготовки менеджерів освіти [774; 777; 785; 795; 807; 821; 824; 847], забезпечення якості вищої освіти [772], організація практичної підготовки менеджерів освіти [776] та застосування перспективних освітніх технологій [864; 897], викладено результати аналізу освітніх програм підготовки

менеджерів освіти [817].

До наукової бази управлінської деонтології увійшли висновки учених і практиків, які розкривають вимоги до керівника навчального закладу та допомагають усвідомити підходи до вдосконалення професійної підготовки менеджера освіти в контексті посилення її деонтологічної спрямованості [797; 806; 821; 840; 871].

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

– етико-деонтологічні засади управлінської діяльності (В. А. Бачінін [35], И. П. Гришан [157], А. А. Деркач, А. П. Сотников [187-190], А. С. Красников [333], Р. Л. Кричевский [349-351], Л. В. Ладатко [364], А. В. Тихонов [664], Т. И. Шамова, Т. М. Давыденко [732-733], В. М. Шепель [740] та ін.);

– проблеми професійної етики та деонтології (О. С. Бильченко [63], Ж. В. Бойко [70], Є. К. Веселова [102], Н. О. Еверт [751], Є. В. Золотухіна-Аболіна [261], А. С. Капто [301], А. Я. Кибанов, Д. К. Захаров, В. Г. Коновалова [305], В. М. Кукушин [357-358], К. М. Левитан [366], Н. П. Махова, В. А. Філатов [417], Г. П. Медведєва [422], Н. А. Омельченко [484] та ін.);

– наукові підходи до організації та здійснення професійної підготовки здобувачів вищої освіти (О. С. Анисимов [13], Е. В. Бондаревська [75-76], В. Г. Буданов [84], Л. Г. Вяткін, А. Б. Ольнева [120], Б. С. Гершунський [130], В. В. Давидов [170], Е. Ф. Зеєр [254-255], Н. В. Кузьміна, С. Д. Пожарський, Л. Е. Паутова [355], І. А. Зимня [258-260], С. П. Іванова [272] та ін.);

– проблеми деонтологічної підготовки фахівців у системі вищої освіти (В. А. Караваєв [295], Г. А. Караханова [296], Є. В. Коробова [325], І. О. Філатова [684]);

– проблеми професійної підготовки менеджерів освіти (И. В. Гришина [158], І. А. Іваненко [270]).

Педагогічний дискурс проблеми деонтологічної підготовки у площині загальноосвітніх інтеграційних процесів, формування європейського наукового та освітнього простору налаштовує на визначення дуже важливої підгрупи. До неї ми включили інформаційні джерела міжнародних і європейських організацій з розвитку освіти, професійної діяльності вчителя, менеджера освіти (2005 – 2017 рр.) та матеріали Конференцій міністрів країн Європи, відповідальних за сферу вищої освіти (1999 – 2017 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 директорів шкіл ми враховували поділ країн у відповідності до їх належності до регіональних мета-блоків, виділених А. П. Ліферовим [478] 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, які є інертними щодо інтеграції освітніх процесів.

Професійні стандарти регіонального рівня, що відображають вимоги до керівника навчального закладу у межах окремої адміністративно-територіальної одиниці, подано на прикладі США і Канади.

Детальну інформацію про змістовне наповнення зазначеної вище групи представлено у таблиці 1.2.

Таблиця 1.2.

Структура підгрупи інформаційних джерел міжнародних і європейських організацій

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 Communique (2009) [775; 876]), «Розбудова освітніх структур в Європі» (Tuning Educational Structures in Europe [893], «Європейська рамка кваліфікацій для навчання протягом життя» (The European Qualification Framework for Lifelong Learning) [879].
Документи міжнародних фондаций, у змісті яких відображено вимоги до керівника навчального закладу.	«Директор успішної школи» (The International Successful School Principal Project (ISSPP) success sustained, 2001) [880], «Удосконалення шкільного керівництва» (Improving School Leadership, 2006-2011 (ISL) [813], «Європейський вимір в освітньому лідерстві» (European Dimension in Educational Leadership, 2009) [881], «Освітні стандарти, стандарти навчання і стандарти для директорів шкіл» (Learning Standards, Teaching Standards and Standards for School Principals: A Comparative Study) [820]; «Рамка стандартів для вчителів та керівників шкіл для країн Південної Африки, Карибського басейну» (Standards Framework for Teachers and School Leaders) [872].
Державні професійні стандарти для директорів шкіл у країнах, що є генераторами інтеграційних процесів.	Австралія: «Державний стандарт керівника школи» (Australian Quality Training Framework (AQTF) new requirements for trainers) [771], «Національний професійний стандарт для вчителів та керівників шкіл» (National Professional Standard for Teachers. Australian Institute for Teaching and School Leadership) [843]. Новая Зеландія: «Професійний стандарт для директорів шкіл» (Area School Principals' Professional Standards) [768].

	<p>Велика Британія: «Національний стандарт для директорів шкіл» [892]; «Стандарт для керівництва й управління» (The Standards for Leadership and Management: supporting leadership and management development) [888].</p> <p>Франція: «Хартія підготовки керівників шкіл» (Charte de la formation des personnels de direction) [784], «Узгоджувальний протокол між управліннями й департаментами Міністерства національної освіти» (Protocole d'accord relatif aux personnels de direction) [860].</p>
<p>Державні професійні стандарти для директорів шкіл у країнах, що позитивно реагують на інтеграційні процеси.</p>	<p>Катар: «Національний професійний стандарт для вчителів та керівників шкіл» (National Professional Standards for Teachers and School Leaders) [845];</p> <p>Об'єднані Арабські Емірати: «Професійний стандарт директора школи» (Professional Qualifications for Principals. Abu Dhabi Education Council) [859].</p> <p>Південна Африка: «Стандарт керівника школи Південної Африки (South African Standard for Principals) [872];</p> <p>Руанда: «Стандарт шкільного лідерства Руанди» (Professional Standards for School Leadership – Rwanda) [858];</p> <p>Ефіопія: «Національний професійний стандарт керівників шкіл Ефіопії» (National Professional Standard For School Principals. The Federal Democratic Republic Of Ethiopia) [844].</p>
<p>Професійні стандарти регіонального рівня, що відображають вимоги до керівника навчального закладу у межах окремої адміністративно-територіальної одиниці країни.</p>	<p>Канада: «Основні напрямки ефективної діяльності керівника навчального закладу» (Principal Quality Practice Guideline Promoting Successful School Leadership in Alberta, 2009) [855], «Професійний стандарт керівника школи Манітоби» (Certificate in School Leadership. Guideline to Qualification) [783], «Стандарт шкільного керівництва для директорів та заступників директорів у Британській Колумбії» (Leadership Standards for Principals and Vice-Principals in British Columbia. Developed by the BCPSVA Standards Committee – 2013) [819];</p> <p>США: «Стандарт шкільного лідерства Айови» (Iowa Standards for School Leaders [814], «Професійний стандарт для освітніх лідерів Каліфорнії» (California Professional Standards for Educational Leaders) [781], «Ядро лідерства: керівник школи Коннектикуту. Стандарти. Очікування. Індикатори» (Common Core of Leading: Connecticut School Leadership Standards. Performance</p>

	Expectations, Elements and Indicators [786], «Професійний стандарт для вчителів і керівників шкіл Нью Джерсі» (New Jersey Professional Standards for Teachers and School Leaders [850], «Стандарт шкільного лідерства Огайо» (ISLLC: Standards for School Leaders: Ohio Center for Essential School Reform [815], «Стандарти освітнього керівництва Орегону» (Oregon Educational Leadership: Administrator Standards) [852], «Стандарти Північної Кароліни для керівників школи» (North Carolina Standards for School Executives [851], «Стандарт керівника школи Флориди» (Florida Principal Leadership Standards [801], «Переглянуті стандарти керівників навчальних закладів Теннессі» (Revised Tennessee Instructional Leadership Standards) [863].
--	---

Нами було проаналізовано документи, що регламентують професійну підготовку менеджерів освіти у вищих навчальних закладах у межах конкретної країни: 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» [787; 788]); Франції («Décret n°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 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», «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 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», «Loi quinquennale N°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» [789-793; 823; 874]); Австралії («Національна рамка професійної підготовки» («Australian Qualifications Framework») [770]).

Аналіз зазначених документів дозволив визначити вимоги до професійної підготовки менеджера освіти в контексті сучасних світових тенденцій, розкрити стратегії професійної підготовки магістрів управління освітою.

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 1.3.

Таблиця 1.3.

Характеристика Інтернет ресурсів як джерельної бази дослідження

Належність програм	Перелік та назви інформаційних джерел
<p>Магістерські програми університетів, що здійснюють професійну підготовку менеджерів освіти</p>	<p>Велика Британія: Педагогічний коледж Ексетерського університету, Кингс Коледж, Ноттінгемський університет, Університет Стратклайд, Національний університет Ірландії, Кембриджський, Манчестерський, Бірмінгемський університети, університети Камбрії, Уорвіку [816; 825; 889; 890];</p> <p>Німеччина: Університет Мартіна Лютера в Халлі, Кельнський університет, Університету імені Карла фон Озісцького в Ольденбурзі, Педагогічний інститут Людвігсбургу [782; 807; 827; 883; 841];</p> <p>Швеція: Стокгольмський та Карлштадтський університети [856; 896];</p> <p>Голландія: Амстердамський, Вільний Амстердамський, Католицький, Утрехтський університети, Державний університет Лейдена [832; 848];</p> <p>Італія: університети Тор Вергата, Терамо, університет імені Гульєльмо Марконі, університети Сієни, Верони, Мілану, Католицький університет святого Серця (Ломбардія) [799; 828; 830; 834-836; 838];</p> <p>США: Університет Вісконсину, університети штатів Арканзас, Вашингтон, Індіана, Північна Кароліна, Техас, Колумбійський, Гарвардський, Стенфордський університети, Бостонський коледж, університети Св. Марії (Міннесота), Дж. Мейсона (Вірджинія), Райдера (Нью-Джерсі) [796; 803-804; 818; 837; 831; 857; 849; 855; 857; 870; 878; 882-885].</p>
<p>Міжнародні магістерські програми</p>	<p>«Європейська шкільна спільна магістерська програма з освітнього менеджменту» (European Joint Master Program (Educational Management) [800], Міжнародна магістерська програма підготовки менеджерів освіти «Управління та організація школи» (Dirigere, organizzare e gestire Istituzioni scolastiche ef ormative) [830], Програма «Майстер в галузі менеджменту в освіті» (Master in Managementin Education) [826], Програма «Майстер шкільного лідерства» (Master of School Leadership) [846].</p>

Аналізуючи національні контексти й 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.

Проаналізовані вище джерела у своїй сукупності становлять комплекс взаємопов'язаних і взаємодоповнюючих матеріалів, аналіз яких дозволив всебічно й глибоко висвітлити проблему деонтологічної підготовки менеджерів освіти у вищих навчальних закладах, 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 у вищих навчальних закладах.

1.2. Характеристика базових понять дослідження

Теоретичне обґрунтування проблеми деонтологічної підготовки менеджерів освіти у вищих навчальних закладах потребує визначення понятійно-термінологічного апарату, який є основою для розробки концепції дослідження. Визначення базових понять дослідження пов'язане із процесом відбору, аналізу, систематизації, узагальнення понять, вибудовування їх реальних моделей [489, с. 304]. У процесі теоретичної розробки понятійно-термінологічного апарату дослідження, який здійснювався на основі комплексу методологічних принципів (науковості, детермінованості, історизму, систематизації, цілісності, міждисциплінарності, творчого моделювання) нами було використано такий алгоритм: 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 й завданням, нами було проаналізовано підходи вітчизняних науковців до відбору змісту поняттєво-термінологічного апарату в межах окремих аспектів професійної підготовки фахівців.

Л. О. Демінська, розглядаючи базові поняття дослідження у площині вивчення аксіологічних засад професійно-педагогічної підготовки майбутніх вчителів 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 [180, 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 у вищому навчальному закладі (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 компетенція).

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 вищих навчальних закладів (якість вищої освіти, управління якістю професійної підготовки, педагогічний маркетинг ринків освітніх послуг і праці, педагогічний моніторинг якості професійної підготовки) [631, с. 29-30].

Акцентуючи на комплексності проблеми етичної компетентності вчителя, визначаючи різну міру узагальнення понять тезауруса, Л. Л. Хоружа 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) [701].

М. Г. Чобітько обґрунтовує такі аспекти базових понять дослідження проблеми професійної підготовки майбутніх учителів у контексті особистісно-зорієнтованої 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) [724, с. 19].

Ми вважаємо, що деонтологічна підготовка менеджерів освіти у вищих навчальних закладах має інтегрований характер та виступає полівалентною проблемою. З огляду на зазначене, ми окреслили ключове поняття тезаурусу нашого дослідження («деонтологічна підготовка менеджерів освіти») й 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 у вищих навчальних закладах;

– теоретико-нормативного, що відображає загальні засади професійної підготовки менеджера освіти, відображені в офіційних документах;

– професійного, що розкриває сутнісний та процесуальний компоненти деонтологічної підготовки менеджерів освіти;

– особистісного, що висвітлює результат деонтологічної підготовки менеджера освіти як особистісного утворення.

Розглянемо ці поняття детальніше.

Базовими поняттями, що відображають філософський аспект деонтологічної підготовки менеджерів освіти у вищих навчальних закладах є: «деонтологічна теорія», «управлінська деонтологія», «деонтологічні цінності», «професійна поведінка керівника».

Дефініція «теорія» конкретизується, перш за все, в межах філософського знання: це система узагальненого достовірного знання про той чи інший «епізод» дійсності, що описує, пояснює та прогнозує функціонування визначеної сукупності її складових об'єктів [685, с. 477]; сукупність узагальнених положень, які утворюють якусь науку або її галузь, а також сукупність правил якогось виду мистецтва, майстерності тощо [655, с. 653]; логічне узагальнення досвіду, суспільної практики, яке ґрунтується на глибокому проникненні в суть досліджуваного явища та розкриває його закономірності, учення про певну сукупність явищ, галузь знань, створене на підставі узагальнення [565].

У п.п. 2.1 монографії нами детально розглянуто сутність управлінської деонтології, розкрито її теоретико-методологічні засади як етичної науки й міждисциплінарної галузі знань, обґрунтовано її категоріальний апарат. Зазначено, що змістом теорії управлінської деонтології є норми професійної поведінки керівника навчального закладу, моральні імперативи, ідеали, цінності, принципи його професійної діяльності. Вона містить відомості, необхідні для всебічного пізнання закономірностей управління відкритою соціальною системою, якою є навчальний заклад, з усіма її багатоманітними морально насиченими внутрішніми й зовнішніми залежностями та зв'язками; збагачує теоретичні основи управління освітою завдяки самостійності предмета дослідження; розвиває нові підходи в управлінні навчальним закладом. Отже, теорія управлінської деонтології є методологічною основою деонтологічної підготовки менеджерів освіти, а тому її обґрунтування є необхідною складовою нашого дослідження.

Методологія деонтологічної підготовки менеджерів освіти у вищих навчальних закладах базується на системному дослідженні сучасних управлінських парадигм у сфері освіти та педагогічних парадигм; концепції дослідження та концепції деонтологічної підготовки менеджерів освіти у професійній магістратурі, сформованому тезаурусі наукового дослідження;

реалізації методологічних підходів, закономірностях та принципах.

Теоретико-методологічні засади деонтологічної підготовки менеджерів освіти у вищих навчальних закладах ми розглядаємо як цілісну систему наукових положень, покладених в основу такої підготовки, що відображають структуру управлінської діяльності керівника закладу освіти та структуру деонтологічної готовності до неї; критерії оцінювання деонтологічної готовності до управлінської діяльності; концепцію, модель, організаційно-методичні засади її реалізації.

Предметом деонтології є професійна поведінка керівника, що відображає сукупну характеристику його професійних дій, обумовлених відповідальністю, справедливістю, належним виконанням ним професійного обов'язку, дотриманням моральних норм.

Поведінка являє собою багатоаспектне поняття й має широкий спектр використання. Вона є одним із видів людської діяльності, й 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 основі якої покладені внутрішні прагнення людини [246].

М. П. Васильєва визначає поведінку як сукупність вчинків людини, котрі мають моральне значення та здійснюються нею у відносно тривалий період за постійними чи мінливими умовами [92, с. 31].

Професійна поведінка має соціальний характер і визначається як сукупність професійних дій, що викликають зміни у професійній ситуації чи у самому її суб'єкті. Саме вона є індикатором професіоналізму й моральності фахівця, оскільки через окремі дії (вчинки) виявляється моральна сутність внутрішніх устремлінь особистості, її ідейних мотивів [96, с. 239].

Однак, як стверджує В. Г. Кертаєва, поведінка керівника визначається не лише знанням спеціальних норм (моралі, права, традицій тощо), але й його ставленням до професійних цінностей (правових, етичних, естетичних тощо), які захищаються цими нормами [302, 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 [319, с. 32-33].

М. П. Васильєва наголошує, що норми, вимоги й 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, шаблононо, на основі готових рецептів і відповідей, а помірковано аналізують можливі варіанти вчинків і дій [92, с. 99].

Таким чином, поведінка керівника 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 навчального закладу 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 навчально-виховного процесу;
- громадсько-політична активність (участь в актах громадського управління, виборчих кампаніях тощо);
- суб'єктність поведінкових дій і реакцій, яка визначається моральними та правовими, формальними та неформальними регламентами [485, с. 253].

За визначенням В. І. Стець, цінності, виступають мотиваційним ядром і рушійною силою структури особистості, що визначає її спрямованість, вищий рівень саморегуляції та самоорганізації поведінки як окремої особи, так і суспільної системи. Основною функцією цінностей і ціннісних орієнтацій є регулятивна функція – регулювання суспільних відносин та поведінки окремої особи в тих чи інших соціальних умовах [644].

Роль та значення деонтологічних цінностей як основи професійної поведінки керівника навчального закладу розглянуто І. П. Аносовим, І. Д. Бехом, М. П. Васильєвою, О. М. Камінською, В. В. Крижком, В. О. Огнев'юком та ін. [18; 55-57; 91-93; 289; 354-346; 480]. Зокрема, О. В. Камінська акцентує увагу на ціннісно-смысловому впливі управлінської поведінки керівника навчального закладу, що реалізується через деонтологічні цінності й норми у сфері управління [289, с. 47]. Важливу роль особистісних ціннісних характеристик керівника школи у забезпеченні компетентного управління стверджує В. В. Крижко [345, с. 357]. Компетентну поведінку керівника навчального закладу Т. М. Сорочан ставить у пряму залежність від заснованого на цінностях розуміння соціальних процесів [635, с. 177].

Висновки науковців щодо ціннісної природи професійної поведінки керівника навчального закладу 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 [335]; як опосередкований культурою еталон у їх досягненні, що має трансцендентний характер [564]; найважливіший регулятор життєдіяльності [55]; життєво важливі для суб'єкта або групи суб'єктів явища, об'єкти, переконання тощо, які відповідають їх основним життєвим вимогам і слугують орієнтирами та цілями життєдіяльності, а також стратегічним об'єднуючим фактором, що обумовлює норми поведінки [125]; психолого-педагогічне утворення, в якому у стислому вигляді присутнє безпосередньо або (найчастіше) опосередковано ставлення людини

до середовища і самої себе [345].

Зважаючи на складність зазначеного поняття та полімодальність ціннісного змісту діяльності й поведінки, у сучасних наукових джерелах міститься значна кількість різноманітних класифікацій цінностей:

- первинні, базові та інструментальні [568];
- цінності-цілі, цінності-знання, цінності-відносини, цінності-якості [223; 280];
- цінності життя, цінності культури, соціально-політичні цінності [275];
- цінності-цілі, цінності-ідеали, цінності-бажання, цінності-повинності [617];
- цінність-ідеал, цінність-норма, цінність-принцип, цінність-ціль, цінність-відносини, цінність-значення [346].

Аналіз сутності цінностей як елементів кожної з наведених класифікацій виявив наявність у їх змісті різною мірою вираженої деонтологічної складової. Найбільш повно її відображено у змісті цінностей-норм, виокремлення яких є характерною рисою для більшості наведених класифікацій.

Однак у контексті нашого дослідження виникає потреба окремого розгляду деонтологічних цінностей як регуляторів професійної поведінки керівника навчального закладу. У визначенні їх сутності та змісту значущими є висновки В. П. Андрущенка, О. О. Бандурки, В. П. Беха, В. М. Козакова, Л. М. Семененко та ін. [12; 32; 52; 316; 601] щодо ціннісних орієнтирів професійної діяльності керівників.

Класифікацію 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, то 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 [35], а, отже, наповнені деонтологічним сенсом.

Ця ж думка стверджується О. О. Бандуркою. Науковець, розглядаючи гносеологічну різноманітність ціннісно-нормативного змісту концепту держави, 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 й оцінки, імперативи та заборони, цілі та проекти, виражені у формі нормативних уявлень) [32, 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);

– цінності-норми, що по-суті являють собою деонтологічні категорії, які характеризують психологічні риси людини (норма, відповідальність, честь, гідність, справедливість тощо).

Акцентуємо на тому, що поняття «людина» у зазначеному контексті характеризується подвійним значенням: вона є цінністю-сенсом управління й одночасно виступає реалізатором цінностей-норм, є вагомим управлінським ресурсом, який, проте має внутрішню цінність.

Зазначене вище дозволяє сформулювати основні ціннісно-деонтологічні орієнтири діяльності керівника навчального закладу, що полягають у:

– добросовісному виконанні ним свого професійного обов'язку, який полягає в усвідомленні необхідності діяти у відповідності до моральних законів, що сприймаються керівником як цінність-сенсація і спонукають відсувати на другий план власні інтереси, узгоджувати власні цілі з загальними цілями організації;

– необхідності визнання керівником власної честі й гідності, так само як честі й 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 й 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 й упровадженні правових відносин в управлінській діяльності у суворій відповідності до правових та розпорядчих принципів законності;

– усвідомленні правової й моральної відповідальності за дії, що суперечать нормам управлінської деонтології та етики тощо.

З огляду на соціальну значущість належної професійної поведінки керівника навчального закладу, слід говорити про необхідність її стандартизації на основі деонтологічних цінностей. Деонтологічна стандартизація (стандарт як єдина типова форма, еталон, мірило, зразок) професійної діяльності є концентрованим виразом уявлень про їх соціальну місію, способи і порядок виконання професійних обов'язків, їх належну професійну поведінку.

Деонтологічний стандарт професійної поведінки керівника навчального закладу, з нашої точки зору, містить у собі три обов'язкові компоненти: аксіологічний (визначає орієнтири професійної поведінки керівника навчального закладу на основі усвідомлення комплексу управлінських цінностей, ґрунтується на визнанні пріоритету загальнолюдських моральних цінностей (гуманізму, милосердя, толерантності, справедливості) та апелює до деонтологічних категорій (обов'язку, авторитету, честі, гідності, відповідальності); правовий (зумовлений нормативними вимогами до керівника навчального закладу, сферою його функцій та відповідальності); особистісний (конкретизує

професійну поведінку керівника навчального закладу, виходячи з індивідуальних особливостей особистості).

До базових понять, що відображають теоретико-нормативний аспект деонтологічної підготовки менеджерів освіти належать такі: «спеціальність», «кваліфікація», «кваліфікаційний стандарт», «освітня програма», «менеджер освіти», «керівник навчального закладу».

Аналіз поняття «спеціальність» в актуальних наукових джерелах виявив неоднозначне його тлумачення різними авторами. Науковці характеризують його як:

- сукупність знань, умінь і навичок, отриманих у процесі цілеспрямованої підготовки і досвіду практичної роботи та підтверджених відповідним документом про освіту [110, с. 358];

- окрему галузь науки, техніки, мистецтва й т. ін., сферу чиєїсь діяльності або вивчення чого-небудь, основну кваліфікацію, улюблену справу, заняття, в якому хто-небудь виявляє уміння, хист [565];

- рід занять людини, в якому вона виявляє певні знання, вміння, навички; вид занять у рамках однієї професії; основна кваліфікація; будь-яка справа, що потребує певних навичок, у якій людина виявляє власну майстерність [503, с. 426];

- складова галузі знань, за якою здійснюється професійна підготовка [458].

У відповідності до Переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 29 квітня 2015 року № 266, 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 в сфері економічної конкуренції», «Логістика», «Дорадництво», «Якість, стандартизація та сертифікація», «Управління проектами», «Управління фінансово-економічною безпекою», «Бізнес-адміністрування», «Адміністративний менеджмент» [557].

Об'єднання цих освітніх програм у межах однієї спеціальності не обличене 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 [332, с. 46]. Однак у зазначеному контексті слід звернути увагу на специфіку управління саме

освітнім навчальним закладом.

Слушною є думка Т. І. Шамової та Т. М. Давиденко щодо прояву особливостей управління навчальним закладом 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 стосунків по горизонталі, що базуються на об'єднанні професіоналів, партнерстві в організації спільної діяльності, «купівлі-продажу» продукції й наданні освітніх послуг [732, с. 121]. Специфіка управлінської діяльності виявляється у кожному з названих інструментів, однак найбільшою мірою вона проступає у межах цінностей педагогічного колективу, соціальних норм управлінської діяльності у сфері освіти, що надає їй деонтологічній складовій більшої ваги й 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 етично-правові норми й 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», «керівник навчального закладу», «кваліфікація керівника навчального закладу».

У сучасній нормативній базі з питань підготовки керівних кадрів для управління освітою поняття «менеджер освіти» офіційно не закріплене, однак воно інтенсивно використовується у науковому тезаурусі. 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 й 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 [332, с. 5]. 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» [332, с. 45].

Тієї ж точки зору, однак без надмірної категоризації, дотримуються В. С. Берека [51], В. М. Гладкова [132], Н. Л. Коломінський [319], В. В. Криж-

ко [345], С. В. Крисюк [348], В. В. Шаркунова [735] та ін. Зокрема В. В. Шаркунова зазначає, що термін «менеджер освіти» характеризує професійно підготовленого управлінця, а не випадкового адміністратора зі стихійними навичками керівництва [735, с. 6]. Н. Л. Коломінський дає визначення менеджера 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 [319, с. 15].

До використання поняття «керівник навчального закладу» тяжіють: С. С. Березняк [49], Л. В. Васильченко [94-95], Л. І. Даниленко [171-174], Г. В. Єльнікова [213], І. П. Жерносек [220], С. В. Королук [326], Е. В. Луначек [391], Т. М. Сорочан [634-635], М. Є. Смирнова [627]. У наукових працях зазначених дослідників це поняття використовується на позначення особи, яка професійно здійснює керівництво навчальним закладом.

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 й 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 й функціонування системи освіти в цілому (цьому напрямку відповідає тип діяльності «керівник» [407].

Таким чином, у поняттях «менеджер» та «керівник», «директор» не слід шукати протиставлення: вони усі 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, що забезпечує досягнення мети й результативність процесів шляхом створення відповідної структурної впорядкованості, тобто, він є організатором і виконавцем) [334].

Поняття «керівник» відображає управлінську посаду (той, хто керує ким-небудь, чим-небудь, очолює когось, щось [565]), 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 ДК 003-95 (2005 р.) [186], Кваліфікаційними характеристиками професій (посад) педагогічних та

науково-педагогічних працівників навчальних закладів (2013 р.) [541] для керівних посад у сфері управління освітою передбачено назви «керівник», «директор», «завідувач». Окрім того поняття «керівник» офіційно закріплено у кваліфікації здобувача освітнього ступеня магістр за освітньою програмою «Управління навчальним закладом» – «Керівник організації, установи, підприємства (у галузі освіти і виробничого навчання)». Тому у нашому дослідженні поруч з поняттям «менеджер освіти» ми будемо використовувати поняття «керівник навчального закладу», що відображає професійну діяльність особи, яка офіційно здійснює управління закладом освіти.

Дослідження проблеми деонтологічної підготовки менеджерів освіти у вищих навчальних закладах потребує аналізу поняття «кваліфікація».

У вітчизняних актуальних джерелах кваліфікація визначається як: здатність виконувати завдання та обов'язки відповідної роботи [186]; рівень професійної придатності, що забезпечується сукупною наявністю у працівників загальноосвітніх і спеціальних знань, умінь, здібностей, досвіду й трудових навичок, необхідних для виконання робіт певної складності за відповідною професією чи спеціальністю [206]; ступінь професійної підготовки працівника, наявність у нього знань, умінь та навичок, необхідних для виконання ним певного виду роботи, характеристика певного виду роботи, що встановлюється залежно від складності, точності й відповідальності [152]. Слід підкреслити подвійність тлумачення даного поняття як кваліфікації академічної (кваліфікація за дипломом) та кваліфікації професійної (кваліфікація в сфері трудових відносин).

Найповніше розкриття сутності академічної кваліфікації знаходимо у європейських документах з питань вищої освіти. Згідно із Рекомендаціями Європейського Парламенту та Ради Європи від 23 квітня 2008 року щодо запровадження Європейської рамки кваліфікацій для навчання впродовж життя (EQF for LLL) [573] кваліфікація визначається, як «формальний результат оцінювання та затвердження, який отримується, коли компетентний орган встановлює, що особа досягла результатів навчання у відповідності із встановленими стандартами». Подібне визначення наводиться у документах робочої групи Болонського процесу, присвячених запровадженню Рамки кваліфікацій ЄПВО (FQ ENEA): кваліфікація – будь-який ступінь, звання, диплом або інше свідоцтво, що видане компетентним органом і засвідчує, що визначені результати навчання досягнуті, зазвичай у результаті успішного завершення визнаної навчальної програми [570].

Детальний термінологічний аналіз поняття «професійна кваліфікація» здійснено І. В. Соколовою, на підставі чого дослідниця визначає кваліфікацію як здатність працівника виконувати конкретні завдання та обов'язки в рамках певного виду діяльності або рівень його компетентності щодо виконання певного виду роботи в межах конкретного предметного поля спеціальності [631, с. 50]. Саме таким визначенням поняття «професійна кваліфікація» ми

користуємося у нашому дослідженні.

Узагальнений опис освітніх та професійних кваліфікацій подано у Національній рамці кваліфікацій, затвердженій Постановою Кабінету Міністрів України від 23.11.2011 р. № 1341) зі змінами відповідно до Законів України «Про вищу освіту» та «Про освіту» [456], ключовими поняттями якої є компетентність, кваліфікація і результати навчання.

Конкретизований опис зазначених понять міститься у галузевих рамках кваліфікацій та професійних й освітніх стандартах, що розробляються для кожного рівня вищої освіти в межах кожної спеціальності відповідно до Національної рамки кваліфікацій.

Закон України «Про вищу освіту» встановлює вимоги до освітніх стандартів. Стандарт вищої освіти – це сукупність вимог до змісту та результатів освітньої діяльності вищих навчальних закладів 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)) [531; 556].

Поруч з терміном «освітній стандарт» у педагогічній теорії та практиці використовується термін «кваліфікаційний стандарт», який являє собою багатофункціональний нормативний документ, що визначає систему показників у вигляді компетенцій 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 встановлюватися державою (через законодавство та нормативне регулювання) або професійним органом. Встановлені законом професійні стандарти часто мають силу «ліцензії на ведення практики» та визначають, чи може певна особа займатися конкретним видом діяльності [136, с. 59].

Підготовка фахівців з акредитованої спеціальності на другому рівні вищої освіти здійснюється сьогодні відповідно до освітньо-професійних (освітньо-наукових) програм. Розробка таких освітніх програм є нагальною потребою та актуалізується положеннями Закону України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 №1556-VII про надання вищим навчальним закладам автономії у визначенні й 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, який визначатиме вищий навчальний заклад.

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 [531]. Вона визначається як узгоджений комплекс видів освітньої діяльності, що розроблений та організований для досягнення навчальних цілей упродовж певного тривалого і безперервного часу й має ґрунтуватися на компетентнісному підході з урахуванням вимог до фахівця, пропонувананих міжнародним Проектом Європейської Комісії «Гармонізація освітніх структур у Європі» (Tuning Educational Structures in Europe, TUNING) [893].

На підставі освітньої (освітньо-професійної або освітньо-наукової) програми певної спеціальності розробляється навчальний план, який визначає перелік та обсяги навчальних дисциплін у кредитах ЄКТС, послідовність вивчення дисциплін, форми проведення навчальних занять та їх обсяг, графік навчального процесу, форми поточного і підсумкового контролю. Перелік дисциплін навчального плану формується шляхом визначення програмних компетентностей (загальних і спеціальних) та розподілу результатів навчання за змістовими модулями.

До базових понять, що відображають професійний аспект деонтологічної підготовки менеджерів освіти належать наступні: «професійна підготовка», «деонтологічна підготовка», «якість професійної підготовки», «якість деонтологічної підготовки», «ефективність деонтологічної підготовки».

У Законі України «Про вищу освіту» професійна підготовка визначається як здобуття кваліфікації за відповідним напрямом підготовки або спеціальністю [531]. У довідниковій літературі підготовку визначають як запас знань, навичок, досвід тощо, набутий у процесі навчання, практичної діяльності [100]; професійну підготовку – як сукупність спеціальних знань, умінь і навичок, якостей особистості, трудового досвіду і норм поведінки, що забезпечують можливість успішної праці за обраною професією [109, с. 262]. Сучасними науковцями поняття «професійна підготовка» розглядається у межах трьох термінологічних полів: як система, як процес, як результат.

Обґрунтування професійної підготовки як системи здійснено у дослідженнях Т. П. Танько [660], А. В. Троцько [668]. 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 й неперервний та керований процес, трактують поняття «професійна підготовка» О. П. Ковальов, Ю. А. Конаржевський, Н. В. Кузьміна, В. О. Огнев'юк, С. О. Сисоєва, Л. Л. Хоружа, І. В. Соколова, О. М. Кузьменко, О. О. Мороз. 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 й зовнішніми зв'язками та відношеннями; неперервний і керований процес набуття особистістю суб'єктивного досвіду професійної діяльності [489, с. 251]. Т. В. Ткаченко розглядає професійну підготовку як навчально-виховну діяльність, спрямовану на озброєння студентів необхідними загальнопедагогічними та спеціальними знаннями, уміннями та навичками, формування в них професійно важливих особистісних якостей і здібностей [663, с. 11].

На підставі узагальненого аналізу праць зазначених вище науковців зроблено висновок щодо сутності поняття «професійна підготовка», під яким слід розуміти спеціально організований процес професійного розвитку фахівця, що забезпечує набуття базових знань, умінь, навичок, практичного досвіду, норм поведінки, які забезпечують можливість успішної роботи з певної професії, і його результат – сформовану готовність до виконання майбутніх професійних завдань.

Ми розглядаємо деонтологічну підготовку як складову частину професійної підготовки менеджера освіти, а, отже, як процес, що має свої цілі, завдання, структуру, функції, комплекс умов, і передбачає оволодіння магістрантами знаннями про нормативну поведінку керівника в різних ситуаціях професійної діяльності, та як результат у вигляді сформованої готовності діяти у відповідності до норм і вимог управлінської діяльності, а також сформованість деонтологічної компетентності.

Саме так характеризує деонтологічну підготовку М. П. Васильєва, яка досліджує її в контексті педагогічної освіти [92]. Відповідно науковець визначає структуру деонтологічної підготовки, в якій наявний об'єкт (здійснюване студентом перетворення в умовах деонтологічної підготовки щодо власної нормативної професійної поведінки в різних ситуаціях), суб'єкт (студент, що 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 є її організація на основі принципів цілісності, безперервності взаємодії з середовищем, єдності деонтологічної освіти з практикою; ціннісно-гуманістичне спрямування; наявність діяльнісно-нормативної основи з урахуванням потреб і інтересів особистості; забезпечення ідентифікації особистісних позицій та 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 й нормативної поведінки [92, с. 109; 527, с. 107].

Зміст деонтологічної підготовки менеджерів освіти у вищих навчальних закладах 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 управлінської деонтології;
- вдосконалення деонтологічних якостей особистості [92; 302; 314; 366; 404; 422; 615; 618].

Для нашого дослідження значущим постає обґрунтування поняття «якість освіти», оскільки його зміст відображає високий ступінь відповідності деонтологічної підготовки магістрів – керівників навчальних закладів соціальному запиту суспільства.

Якість освіти є складною категорією, що має цивілізаційний, соціально-системний, національно-регіональний вимір, а тому розглядається як багатоаспектне поняття. У сучасній філософській літературі поняття «якість» характеризується: визначеністю предметів чи явищ, міра яких визнає їх справжніми, і які різняться один від одного, створюючи цим безкінечну різноманітність світу; відносною стійкістю предметів та явищ; невіддільністю від предмету, що пов'язаний з його буттям; здатністю проявляти різноманітні властивості у процесі взаємодії з іншими предметами; приналежністю до будь-яких об'єктів чи явищ, неможливістю існування окремішно [219, с.16].

Міжнародний стандарт ISO 8402-86 визначає якість як сукупність властивостей і характеристик продукції чи послуги, які надають їм здатність вдовольняти обумовлені чи передбачені потреби [656, с. 427]. У Законі України «Про вищу освіту» категорія якості визначається через поняття якості освіти (рівень здобутих особою знань, умінь, навичок, інших компетентностей, що відображає її компетентність відповідно до стандартів вищої освіти) та якості освітньої діяльності (рівень організації освітнього процесу у вищому навчальному закладі, що відповідає стандартам вищої освіти, забезпечує здобуття особами якісної вищої освіти та сприяє створенню нових знань) [531].

Складність аналізу поняття «якість освіти» обумовлюється її багатоаспектним трактуванням: як політична категорія, вона акумулює засади освітньої політики держави на певному етапі її розвитку й головні стратегічні лінії розвитку національної системи освіти в контексті світових тенденцій; як соціальна категорія, якість освіти відображає суспільні ідеали освіченості та окреслює загальну мету освіти, законодавчо визначену й нормативно закріплену в державних стандартах освіти; як категорія управління, вона визначає стратегії впливу на певні показники функціонування системи освіти й вибирає можливі напрями її змін та розвитку; як педагогічна категорія вона є квінт-есенцією: сутності поняття, процедур діагностування, аналізу явищ і властивостей суб'єктів освітнього процесу [393, с. 8-9].

Розуміючи освіту як соціально-педагогічний процес і розглядаючи її якість як сукупність характеристик цього процесу, В. І. Воротілов та Г. О. Шапоренкова виділяють тринадцять підходів до визначення якості освіти: інтуїтивно-емпіричний (досвід та інтуїція людини); формально-підзвітний (рівень успішності тих, хто навчається); психологічний (рівень вихованості та навченості); процесуальний (оцінка стану навчального процесу); результуючий (оцінка результату педагогічної діяльності освітнього закладу); комплексний (зовнішня експертиза матеріальної бази, кадрового складу, програм, форм і методів роботи і таке інше); багато-параметричний (оцінка діяльності закладу на основі внутрішньо-системних параметрів); методологічний (співвідношення результату з заданими цілями); інтегрований (введення категорій, що носять інтегрований характер – компетентність, грамотність, освіченість); особистісно-орієнтований (розвиток особи того, хто навчається); соціальний (ступінь задоволення індивідуального і суспільного споживача); кваліметричний (вимірювання показників за параметрами) [117, с. 51]. На нашу думку, жодний з названих підходів не відображає повною мірою сутнісних характеристик якості освіти; полізмістовність зазначеної категорії обумовлює її комплексний аналіз.

Для нашого дослідження значущим є висновки В. Г. Вікторова, який аналізуючи різні аспекти цього поняття (філософський, соціальний, педагогічний, політичний, демографічний, економічний тощо) розглядав якість освіти одночасно як суспільний ідеал освіченості людини; результат її навчальної діяльності; як процес організації навчання і виховання; критерій функціонування освітньої системи [103-104].

З метою більш повного висвітлення змісту понять «якість освіти», «якість професійної підготовки» нами було проаналізовано праці І. С. Булах, Н. В. Житник, Т. О. Лукіної, В. Е. Лунячека, О. І. Локшиної, О. І. Ляшенко, М. Р. Мруги, В. П. Панасюка, М. М. Поташника, О. І. Субетто, Л. Л. Сушенцевої та ін. [385-386; 391; 393; 429; 497-498; 530; 647; 674] та зроблено наступні висновки:

– якість освіти – це соціальна категорія, що визначає стан і результативність процесу освіти в суспільстві, її відповідність потребам та очікуванням суспільства (різних соціальних груп) у розвитку і формуванні громадянських, побутових та професійних компетенцій особистості; певний рівень знань й умінь, розумового, морального і фізичного розвитку у відповідності до цілей, що плануються; ступінь задоволення очікувань різних учасників освітнього процесу послугами, що надаються освітніми установами;

– якість освіти відбиває розвиток системи освіти і суспільства у певний період та змінюється з часом залежно від вимог особистості, суспільства і держави;

– вимірюється її відповідністю освітньому стандарту;

– якість освіти як об'єкт управлінського впливу розглядається

одночасно з позицій якості освітньої системи, якості освітнього процесу (як процесу споживання наданих освітніх послуг) та якості особистості випускника як результату діяльності освітньої системи за показниками його освіченості та сформованості суспільно значущих цінностей;

– проблема якості освіти реалізується у контексті проблем ефективного управління педагогічними системами;

– структурними компонентами якості освіти є: якість вимог, що висуваються до освіти як процесу й результату (зміст стандарту освіти, норм засвоєння знань, рівня оволодіння професійними вміннями й навичками, цілі навчання); якість ресурсів (якість інформаційного та матеріального забезпечення, матеріально-технічної бази, освітнього середовища, в якому здійснюється освітній процес); якість освіти як процесу (якість управління навчальним закладом, якість технологій навчання, освітніх програм, якість викладацького складу); якість системи моніторингу.

Якість потенціалу виражається в таких характеристиках, як якість мети освіти, якість освітнього стандарту, якість освітньої програми, якість матеріально-технічної бази освітнього процесу, якість викладацького складу, якість учнів, якість інформаційно-методичної бази [498].

Якість освіти як процесу є сукупністю якостей освітнього процесу, організованого в тій чи іншій освітній системі, що зумовлюють пристосування до реалізації основної мети з формування особистості [646, с. 18]. Вона є сукупністю показників, що характеризують основні аспекти освітнього процесу, його результативність: відповідність освіти вимогам часу, що характеризується переходом до високотехнологічного інформаційного суспільства; зміст освіти, форми і методи навчання; професійна підготовка суб'єктів викладання, їхні особистісні якості (порядність, відповідальність, принциповість, толерантність тощо) [327, с. 59]; якість технології освіти, контролю освітнього процесу, якість мотивації викладацького складу на творчість та результативність педагогічної роботи, якість ставлення учнів до освіти, інтенсивність освітнього процесу, управління освітою, методи презентації навчальних досягнень [498].

Якість освіти як результату науковці визначають через певний рівень розвитку особистості, що фіксується через категорії «культури особистості», соціально-громадянську зрілість, рівень знань, умінь, творчих здібностей та мотивованість [646, с. 18], через параметри особистісного, світоглядного, громадянського розвитку [764]; через сформованість у людини національних і загальнолюдських цінностей, демократичних переконань, поваги до громадянських прав і свобод, традицій та культури інших народів, спроможність орієнтуватися в реаліях і перспективах соціокультурної динаміки, турбота про збереження свого здоров'я, підготовленість до життя у світі, що постійно змінюється [203; 391]; відповідність навчальних досягнень учнів державним освітнім стандартам; якість навчально-виховного процесу, що забезпечує рівень особистісного розвитку; динаміка індивідуальних досягнень у само-

визначенні, саморозвитку, самореалізації [247]; усвідомлення, розпізнавання та реалізація індивідуальних здібностей та особливостей, оволодіння методологією самоосвіти, знання, практичні навички [497, с. 42].

Отже, під якістю професійної підготовки менеджерів освіти у вищих навчальних закладах будемо розуміти комплекс визначених характеристик і компонентів, що засвідчують спроможність вищого навчального закладу здійснювати види діяльності відповідно до державних стандартів, задовольняючи професійні й особистісні потреби майбутнього або чинного керівника навчального закладу для особистісного розвитку та неперервного самовдосконалення.

Розглядаючи деонтологічну підготовку як складову професійної підготовки менеджерів освіти, ми вважаємо, що під якістю деонтологічної підготовки менеджерів освіти у вищих навчальних закладах слід розуміти сукупність характеристик (організаційних, кадрових, психологічних, змістових та процесуальних тощо), які забезпечують формування деонтологічної компетентності керівника установи, організації, підприємства у галузі освіти й виробничого навчання у відповідності до стандарту та соціальних запитів.

Якість освіти визначається на основі державних стандартів освіти та оцінки громадськістю освітніх послуг. З огляду на це, управління якістю освіти розуміється як процес приведення системи до певного стандарту, процес здійснення всіх функцій управління для досягнення заданих показників. Тому особливого значення набуває управління якістю освіти, якістю діяльності освітнього закладу [674, с. 301].

Якість освіти у світі оцінюють за певними показниками (індикаторами), найбільш поширеними з яких є «Освітні індикатори Ради з освіти Європейського Союзу», «Освітні індикатори Міжнародного Консультативного Форуму з освіти для усіх», «Освітні індикатори ЮНЕСКО, ОЕСР». Сутність та зміст зазначених документів детально досліджено О. І. Локшино. На думку дослідниці, найбільш універсальну модель оцінювання якості освіти розробили фахівці Організації з економічного співробітництва та розвитку, якою запропоновано 38 індикаторів, згрупованих у 3 розділи: контекстуальна інформація, ресурсний внесок і освітній процес та індикатори досягнень [381, с. 33-39]. Зазначена модель є вагомим основою для побудови ефективної системи управління якістю освіти.

У міжнародних стандартах ІСО серії 9000, які офіційно прийнято в Україні (2001) міститься світовий досвід управління якістю освіти. В основу міжнародних стандартів ІСО серії 9000:2000 покладені 8 принципів управління якістю, а саме: орієнтація на споживача, що передбачає аналіз ринку і потреб споживачів; лідерство, відповідальність, що підкріплюється повноваженнями; залучення персоналу до участі у прийнятті й реалізації управлінських рішень; процесуальний підхід до організації всіх видів діяльності; системності; безперервності поліпшення якості шляхом навчання персоналу;

прийняття рішень на основі фактів; взаємовигідності відносин з постачальниками [426].

Відповідно до державного стандарту 9004, структура процесів у підсистемі розвитку та підтримання системи управління якістю надання освітніх послуг має таку форму: вимірювання, аналіз та поліпшення (вимірювання та моніторинг задоволеності замовників; внутрішній аудит; фінансові заходи; самооцінювання); управління невідповідністю (аналіз та усунення невідповідностей); аналізування даних; поліпшення (коригувальні дії, запобігання втра-там; постійне поліпшення діяльності організації) [675].

У нашому дослідженні поруч з поняттям «якість деонтологічної підготовки» використовується інше поняття, що характеризує її як результат – «ефективність деонтологічної підготовки».

Під ефективністю розуміють результат, наслідок якихось причин, сил, дій [466] й ототожнюють із поняттям продуктивності як характеристики діяльності, що показує співвідношення між корисністю отриманих за якийсь період часу результатів і пов'язаними з цим витратами [672, с. 79]. Вона завжди залежить від певних чинників й оцінюється за критеріями, які відображають рівень досягнення мети, тобто являє собою конкретні кількісні й якісні показники, за якими оцінюється результативність роботи [515, с. 274-275].

Поняття якості й ефективності виступають як взаємообумовлені: якість є критерієм ефективності, а ефективність визначається як відношення отриманого ефекту (тобто результату) до витрачених ресурсів, що забезпечили отримання цього ефекту [198, с. 314].

Ми погоджуємося з думкою Н. І. Мачинської, яка розглядає проблему ефективності як проблему прагматичної адекватності. Науковець вважає, що встановлення ефективності являє собою співвіднесення отриманих результатів з тими, що визначені як гранично (оптимально) можливі. Зменшення розбіжностей між обраною метою та отриманим результатом діяльності є умовою підвищення ефективності навчання. Відтак ефективність навчання – це така його характеристика, що допомагає оцінювати результати діяльності за ступенем їх наближення до виокремленої цілі [420, с. 252].

З огляду на зазначене вище, ефективністю деонтологічної підготовки менеджерів освіти у вищих навчальних закладах будемо розуміти характеристику, яка відбиває співвідношення між метою деонтологічної підготовки та результатами, досягнутими у процесі її здійснення.

До базових понять, що відображають особистісний аспект деонтологічної підготовки менеджерів освіти належать такі: «деонтологічна готовність», «деонтологічна компетентність», «деонтологічна модель».

Деонтологічна готовність і деонтологічна компетентність є результатами деонтологічної підготовки менеджерів освіти.

Дефініція «готовність до професійної діяльності» не знайшла у сучасній науці єдиного обґрунтування. Її розуміють як:

- цілісне утворення, яке характеризує емоційно-когнітивну і вольову мобілізаційність суб'єкта (А. Ф. Линенко) [371, с. 56];
- цілісне, складне, особистісне утворення (Г. В. Троцко) [668, с. 15];
- складноструктуроване утворення, яке забезпечує необхідні внутрішні умови для успішного професійного саморозвитку (А. М. Пехота) [510, с. 216];
- рівень сформованості професійних знань, умінь, навичок та особистісних якостей майбутніх фахівців (Р. В. Клопов) [310, с. 14];
- стан особистості, який дозволяє їй успішно увійти в професійне середовище, швидко розвиватися в професійному відношенні [621];
- високий рівень розвитку мотиваційних, пізнавальних, емоційних та вольових процесів особистості, колективу, який забезпечує успіх майбутньої діяльності; адекватна установка на майбутню діяльність [628, с. 64].

Існує певна розбіжність у визначенні ролі та значення професійної готовності: вона є як результатом професійно-педагогічної підготовки (С. А. Литвиненко) [375], так і умовою та регулятором успішної професійної діяльності (І. В. Гаврик) [121].

А. Ф. Линенко виділяє три етапи наукового дослідження проблеми готовності до будь-якої діяльності. На першому етапі готовність досліджують у зв'язку з проникненням у природу психічних процесів людини, на другому – її визначають як певний феномен стійкості людини до зовнішнього та внутрішнього впливів, третій етап пов'язаний з дослідженнями в галузі теорії діяльності. Готовність досліджують у зв'язку з емоційно-вольовим й інтелектуальним потенціалом особистості, стосовно конкретного виду діяльності та характеризують як якісний показник саморегуляції фахівця на різних рівнях перебігу процесів (фізіологічному, психологічному, соціальному), якими визначається його поведінка [371].

Науковцями [61; 121; 371; 375; 510; 668] виділяються два основні підходи до визначення змісту готовності – функціонального та особистісного. У межах функціонального підходу готовність визначається як певний стан психічних функцій, що забезпечує високий рівень досягнень під час виконання певного виду діяльності; у межах особистісного – як результат підготовки до певної роботи. Згідно з цими підходами готовність є стійким, багатоаспектним, ієрархізованим утворенням особистості, яке містить низку компонентів (змістово-операційний, мотиваційно-цільовий, ціннісно-орієнтаційний, оцінний, комунікативно-інформаційний), адекватних вимогам, змісту та умовам діяльності. Залежно від предмету дослідження, методологічних засад, контексту розгляду проблеми, виокремлюються також такі компоненти: емоційно-вольовий, психофізіологічний (Г. В. Троцко), інтеграційний (О. М. Пехота), креативний (С. А. Литвиненко).

Отже, основними характеристиками готовності до професійної діяльності можна визначити: цілісність, стійкість, інтегративність, динамічність, полікомпонентність.

Важливим для нашого дослідження є визначення сутності поняття «деонтологічна компетентність» та його співвідносності з поняттям «деонтологічна готовність». Цю проблему детально проаналізовано Ю. В. Сеньком. Науковець вважає, що результатом професійної підготовки є готовність випускника до професійної діяльності, а результатом професійної освіти є професійна компетентність. На його думку, готовність до професійної діяльності як новоутворення майбутнього фахівця є фундаментом його професійної компетентності. При цьому професійна компетентність виступає зоною найближчого (або віддаленого) розвитку професійної готовності. Однак, автор підкреслює, що вони не знаходяться у відношенні наслідування: спочатку готовність, потім компетентність [606, с. 68]. Готовність є внутрішнім потенціалом компетентності, а компетентність – втіленням готовності у реальність [389, с. 12-13]. Зміст й структура деонтологічної компетентності детально розглянуто нами в п.п. 4.1 монографії.

З метою реалізації деонтологічної підготовки менеджерів освіти у вищих навчальних закладах, наочного уявлення про її організацію й методичне забезпечення було розроблено її структурно-компонентну модель. У її розробці ми виходили з розуміння моделі як:

- аналогу, копії оригіналу або фрагменту дійсності, який на певних умовах відтворює структуру і властивості оригіналу, які цікавлять дослідника [21, с. 237];

- речової, знакової або уявної системи, що відтворює, імітує, відображає принципи внутрішньої організації або функціонування, певні властивості, ознаки чи (та) характеристики об'єкта дослідження [420, с. 236],

- аналогії, проміжної ланки між висунутими теоретичними положеннями та їх перевіркою у реальному педагогічному процесі [108, с. 34];

- певний еталон фахівця, який повинен бути підготовлений у вищому навчальному закладі й який відповідає вимогам суспільства [142, с. 25];

- аналог певного фрагмента природної або соціальної реальності, яка слугує для збереження і розширення знань про оригінал, його властивості й структуру, для перетворення його і управління ним [412, с. 25].

- уявна або матеріально-реалізована система, що відображає або відтворює об'єкт дослідження (природний чи соціальний) і здатна змінювати його так, що її вивчення дає нову інформацію стосовно цього об'єкта [380, с. 516].

Науковці вважають, що загальна модель фахівця має охоплювати: загальне уявлення про цілі діяльності фахівця; поняття про ті функції, до виконання яких він повинен бути підготовлений, про результати підготовки фахівця в умовах компетентнісного підходу та його індивідуальні якості, що повинні бути сформовані як професійно значущі; уявлення про нормативні умови, в яких ця діяльність повинна відбуватися; навички прийняття рішень, пов'язаних із виконанням професійної діяльності; навички роботи з інформацією, що забезпечує успішність діяльності; формування уявлень про особистий зміст діяль-

ності [129; 380; 420; 728].

Однією з основних вимог, що висуваються до моделі, є вимога адекватності, тобто її відповідність реальній дійсності за основними, суттєвими властивостями, параметрами [380, с. 516].

Беручи до уваги зазначену вище дефініцію, структурно-компонентна модель деонтологічної підготовки менеджерів освіти у вищих навчальних закладах представлено як складну систему перетворення концепції деонтологічної підготовки з відповідною інтерпретацією цільової, змістової, процесуальної та результативної складових. Вона відтворює динамічні характеристики розвитку деонтологічної компетентності менеджерів освіти через фіксацію якісних змін у межах зазначених компонентів.

Визначальною для нас є теза, що структурно-компонентна модель є концептуальною за змістом, формалізованою за структурою та поліфункціональною за умовами щодо її впровадження на другому рівні вищої освіти [631, с. 268]. Отже, вона є цілісною за внутрішніми відношеннями і зв'язками між її компонентами, кожен з яких пов'язаний з іншим відношеннями підпорядкованості, визначає й обґрунтовує зміст наступного компонента. Випадання будь-якого з них, а також зміна їх послідовності автоматично порушує цілісність і логічність моделі.

На основі зазначеного вище ми робимо висновок щодо зв'язку та взаємобумовленості усіх груп базових понять, їх обумовленості науковим апаратом дослідження.

1.3. Концепція дослідження деонтологічної підготовки менеджерів освіти

Деонтологічну підготовку менеджерів освіти у вищих навчальних закладах ми розуміємо як комплекс теоретичних положень та практичних заходів, що забезпечують усвідомлення магістрами необхідності свідомого підпорядкування особистих інтересів потребам суспільства в гармонійному поєднанні особистого й суспільного, визначають форми управлінської моралі, забезпечують виконання громадянського й професійного обов'язку.

Провідною ідеєю концепції дослідження є розуміння деонтології як прикладної науки та міждисциплінарної галузі знань, що оперує моральними цінностями обов'язку, норми, відповідальності, справедливості, авторитету, оволодіння якими є необхідною умовою професійної підготовки менеджера освіти. Його деонтологічна підготовка є цілеспрямованим та керованим процесом, що розпочинається у вищому навчальному закладі й продовжується в процесі подальшої адаптації керівника до управлінської діяльності, забезпечує його готовність до здійснення нормативної поведінки у різноманітних професійних ситуаціях. Схематично концепцію дослідження деонтологічної

підготовки менедж-жерів освіти у вищих навчальних закладах відображено на рис. 1.1.

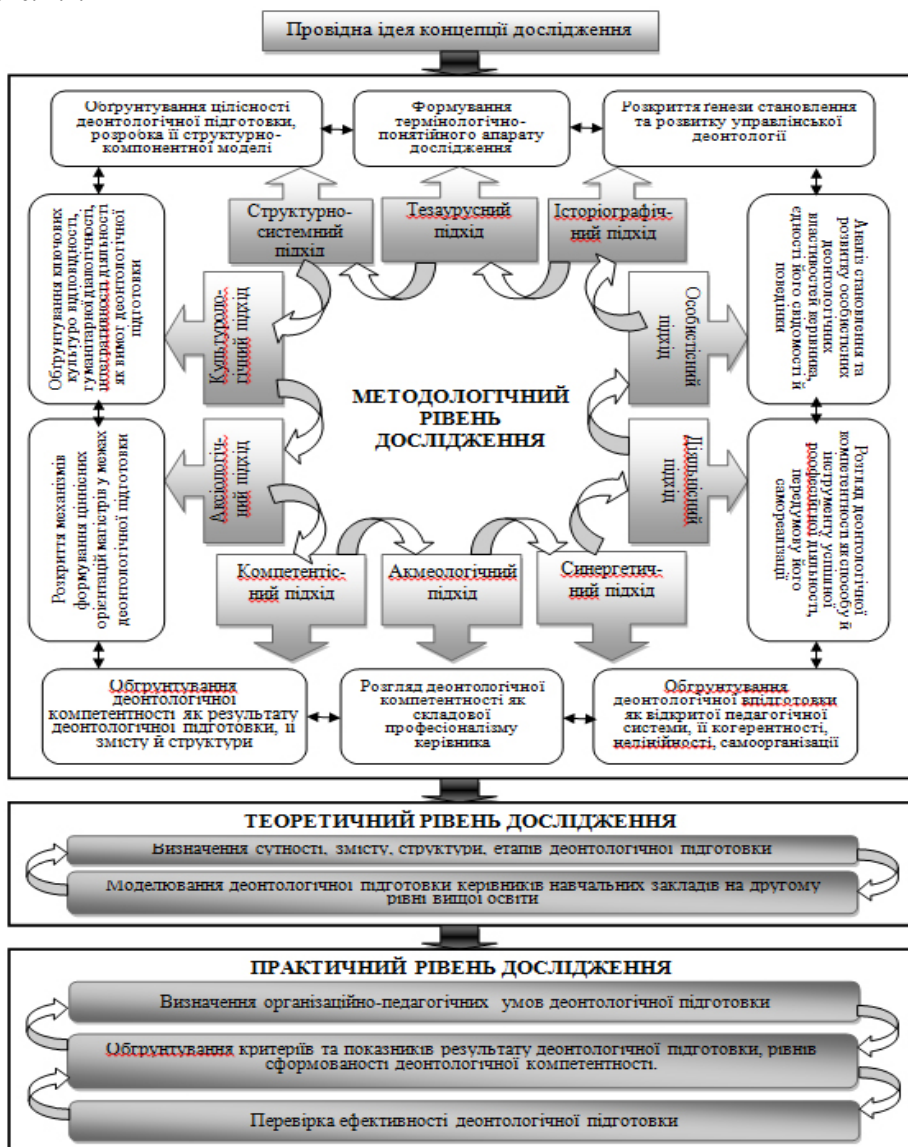


Рис. 1.1 Концепція дослідження деонтологічної підготовки керівників менеджерів освіти у вищих навчальних закладах

Методологічний рівень дослідження передбачає обґрунтування її концепції в межах комплексу підходів: тезаурусного, історіографічного, культурологічного, структурно-системного, аксіологічного, акмеологічного, компетентісного, особистісного, діяльнісного, синергетичного.

Тезаурусний підхід, що обґрунтовано Л. І. Гурьє, А. В. Костіною, Вал. А. Луковим, Вл. А. Луковим, С. О. Сисоевою, І. В. Соколовою, В. Д. Табанаковою, М. М. Чурсіним, Н. В. Якою та ін. як «нову парадигму гуманітарного знання», використовується в якості методології дослідження суспільства та людини в суспільстві й спирається на активну роль суб'єкта в конструюванні соціокультурної реальності [167; 330; 387-388; 610; 614; 658; 727; 760]. Центральне місце в цій методології посідає теза про те, що тезауруси являють собою суб'єктивно організоване гуманітарне знання. Вони є необхідною умовою розуміння, тобто когнітивного засвоєння понять [387].

З достатньою повнотою сутність та значення наукового тезаурусу представлено в дослідженнях С. О. Сисоевої та І. В. Соколової. Основними його характеристиками науковці вважають: системну цілісність і процесуальну неперервність в органічній єдності загального, особливого, індивідуального та специфічно-предметного.

Як загальне – тезаурус виступає у вигляді єдиної картини світу, що відображена в поняттях та зв'язках між ними (категоріальний рівень презентації тезауруса). Рівень особливого віддзеркалює 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 чи 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 [610; 614; 629].

Отже, тезаурусний підхід дає можливість систематизувати наукові поняття, вибудовувати їх ієрархію з суттєвими зв'язками між її елементами (поняттями) у межах термінологічного поля конкретного дослідження, яке визначає суб'єкт, що здійснює його.

У межах нашого дослідження тезаурусний підхід дав можливість сформувати понятійно-термінологічний апарат дослідження деонтологічної підготовки менеджерів освіти у вищих навчальних закладах й окреслили його основне ключове поняття – «деонтологічна підготовка менеджерів освіти» – та класифікувати базові поняття дослідження у чотири групи: поняття, що розкривають загальний контекст філософсько-деонтологічного знання, в межах якого здійснюється деонтологічна підготовка менеджерів освіти у вищих навчальних закладах; поняття, що відображають теоретико-нормативний аспект деонтологічної підготовки; поняття, що розкривають сутнісний та процесуальний компоненти деонтологічної підготовки менеджерів освіти; поняття, які

віддзеркалюють особистісний аспект як результат деонтологічної підготовки менеджера освіти.

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 конкретну історичну епоху. Таким чином, 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 й культурно-освітніми умовами, у межах яких виникло й розвивалося це поняття.

Сутність та значення історіографічного підходу в наукових дослідженнях, обґрунтованого О. В. Адаменко, Л. Д. Березівською, В. В. Головком, Л. О. Голубничою, Н. М. Гупаном, Н. М. Дем'яненко, Е. Д. Днєпровим, Я. С. Калакурою, І. І. Колесник, О. В. Сухомлинською та ін. [2-3; 43; 143; 146; 163-164; 184; 195; 286; 317; 650-651], полягає у вивченні об'єктивного змісту історико-пізнавального процесу, його багатоманітності, обумовленості зовнішніми та внутрішніми чинниками. Цей підхід базується на засадах раціональності, доказовості та логічності в контексті широких соціалізуючих факторів за визначальної ролі ідеологічних, культурницьких і національних впливів, дає змогу виявити й проаналізувати суть, характеристики та особливості історико-педагогічних праць, написаних у різні історичні періоди з різних методологічних позицій [164, с. 8-9].

Методологічна функція педагогічної історіографії пов'язана з розбудовою нового знання та визначенням механізмів і тенденцій розвитку педагогічної науки, для чого необхідним є критичне осмислення та відбір методологічних принципів педагогічного пізнання, найбільш ефективних методів дослідження [146]. О. В. Сухомлинська наголошує, що історіографічні роботи мають «виступати саме як методологія, побудова власної концепції на аналізі зробленого або ж оцінювання, порівняння різного роду концепцій щодо обраного предмета й вибору найпридатнішого» [650, с. 8-9].

У нашій роботі історіографічний підхід дає можливість розкрити генезу становлення та розвитку управлінської деонтології як прикладної науки та міждисциплінарної галузі знань; 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 у 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, які зумовлюють її виникнення та розвиток.

Сутність та значення структурно-системного підходу як методологічної основи наукового дослідження розкрито у працях С. У. Гончаренка, В. А. Кушніра, С. О. Лодатко, В. О. Огнев'юка, С. О. Сисоєвої, Л. Л. Хоружої, І. В. Соколової, О. М. Кузьменко, О. О. Мороз, В. І. Павлова, Т. Г. Трушнікова та ін. [149-150; 363; 378; 480; 495; 669]. Науковці відзначають, що структурно-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 [150, с. 305]. Він є основою розробки методології дослідження освіти, виявлення її цілей і цінностей, з'ясування основних доміант розвитку освіти, а також виокремлення інституційних компонентів сфер освіти, їх системотвірних зв'язків, чинників, які впливають на їх функціонування [480, с. 9]; застосовується до аналізу професійної підготовки фахівця як множини взаємопов'язаних елементів, об'єднаних спільністю функцій і мети, єдністю управління та функціонування [526].

У межах нашого дослідження структурно-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 структурно-компонентної моделі деонтологічної підготовки менеджерів освіти.

Структурно-системний підхід дає можливість представити цілісність структури деонтологічної підготовки менеджерів освіти в єдності цільового, процесуального й результативного компонентів. При цьому деонтологічна підготовка розглядається нами в межах вказаного підходу як комплекс: потреб і мотивів, пов'язаних із реалізацією вимог професійного обов'язку керівника, його емоційно-вольових характеристик, когнітивної сфери. Він 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. Болгаріна, Л. О. Васильченко, С. С. Вітвицької, Л. І. Даниленко, Т. В. Іванової, І. А. Зязюна, Н. Б. Крилової, Н. С. Миропольської, Л. О. Хлебнікової, В. А. Сластьоніна та ін. [72; 94; 107; 173; 263; 267-268; 271] та ін. Науковці акцентують увагу на тому, що сутність культурологічного підходу полягає у визнанні особистості як вищої цінності, здатної реалізувати культурні ідеї у педагогічному процесі, в орієнтації

студентів у естетичних, моральних, правових 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 й розглядає її з точки зору особистісного зростання професіонала з допомогою розвитку структур культурної діяльності, змін особистого культурного творчого досвіду, динаміки культури спілкування й комунікації, зростання рівня культури (якості та міри прояву ціннісного змісту) окремих освітніх процесів, систем, спільнот.

На думку Т. В. Іваної, культурологічний характер освіти ґрунтується на унікальності кожного суб'єкта навчальної 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 [271, с. 71]. Наслідками культурологічного підходу до професійної підготовки фахівців, як зазначає І. А. Зязюн, є професіоналізм, інтелігентність, соціальна зрілість, творча активність – тобто ті особистісні якості, які визначають спосіб життєдіяльності й соціального буття, суб'єктивний зміст і продуктивність праці вчителя. Науковець підкреслює, що саме культура особистості є діючим фактором творчого саморозвитку майбутнього фахівця [264, с. 4].

У контексті професійної підготовки менеджера освіти культурологічний підхід являє собою сукупність методологічних прийомів, які забезпечують аналіз професійної підготовки через призму системоутворюючих культурологічних понять, що утворюють «культурологічний тезаурус» керівника [332, с.197] («культура», «управлінська культура», «культурні зразки, норми та цінності», «спосіб життя», «культурна діяльність», «професійні інтереси» [353]); дозволяє подолати суперечність між духовним і матеріальним, що існує у сфері освіти, індивідуалізувати освітню траєкторію [715]; забезпечити фундамент для формування та розвитку культури управлінської праці [213].

В обґрунтуванні змісту й форм професійної підготовки менеджера освіти ми виходимо з того, що 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 навчального закладу базується на єдності духовних, моральних і технологічних компонентів його деонтологічної культури.

Найважливішими вимогами реалізації культурологічного підходу до

деонтологічної підготовки менеджерів освіти у вищих навчальних закладах є: культуровідповідність, що передбачає врахування у змісті навчання світового та національного культурного досвіду у сфері управління навчальним закладом; гуманітарна діалогічність як форма інтерсуб'єктивного спілкування; інтегративність діяльності, яка поєднує наукові знання на стику теорії управління, психології, деонтології, права, синтезуючи й систематизуючи під спільним кутом зору комплексні дані цих наук.

Реалізація аксіологічного підходу до деонтологічної підготовки менеджерів освіти у вищих навчальних закладах детермінована зміцненням аксіологічно-культурологічної складової управлінської діяльності, що виступає в якості орієнтирів поведінки керівника.

Аксіологічний підхід до вивчення проблеми професійної підготовки (В. П. Андрущенко, Л. О. Демінська, В. В. Крижко та І. О. Мамаєва, В. В. Ільїн, В. А. Сластьонін та Г. І. Чижаква, О. В. Сухомлинська [5; 12; 180; 345-346; 617; 652] 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 й суспільства.

Проблеми реалізації аксіологічного підходу у професійній вищій освіті розглядають А. І. Бондаревська, Ю. Л. Горбенко, О. М. Камінська, Н. П. Максимчук, Д. С. Мацько, Ю. В. Пелех [75; 154; 290; 402; 419; 506] 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 [346, с. 213]; міст між теорією та практикою, що надає можливість вивчати різні явища і події з точки зору закладених у них можливостей щодо задоволення актуальних потреб людей, розв'язувати завдання подальшої гуманізації суспільства [617, с. 162]. Пропоновані визначення обумовлюють виокремлення двох рівнів аксіологічного підходу – теоретико-методологічного й теоретико-практичного.

Теоретико-методологічний рівень аксіологічного підходу до деонтологічної підготовки менеджерів освіти у вищих навчальних закладах пов'язаний із визначенням його сутності як методологічної категорії; добором принципів, необхідних для побудови системи формування деонтологічної компетентності. Цей рівень передбачає реалізацію пізнавальної функції аксіологічного підходу, що полягає у продукуванні ідей, які становлять теоретично-пізнавальну основу педагогічної системи формування деонтологічної готовності менеджера освіти і поясненні чинників, що визначають його деонтологічну поведінку. Аксіологічний підхід розглядає деонтологічну готовність менеджерів освіти у вигляді системи цінностей як узагальнених базисних уявлень про цілі й норми професійної поведінки, орієнтири, які існують у свідомості керівника та яким

притаманні ознаки значущості, нормативності, необхідності, доцільності, справедливості тощо. Отже, формування деонтологічної компетентності магістрів – керівників навчальних закладів можливе тільки за умови розуміння її як ціннісного явища, системи цінностей, що мають особисту значущість.

Теоретико-практичний рівень аксіологічного підходу визначає засоби, методи й принципи організації процесу формування деонтологічної готовності менеджерів освіти. Йдеться про таку організацію професійної підготовки магістрантів, базовими ознаками якої є аксіологічна спрямованість взаємодії між магістрантом та викладачем, насиченість освітнього процесу аксіологічними патернами, застосування оптимально відповідних змістові деонтологічної підготовки освітніх технологій, що забезпечують трансляцію цінностей культури і розвиток аксіологічного «Я» як системи деонтологічно-ціннісних орієнтацій магістранта. На теоретико-практичному рівні аксіологічного підходу деонтологічні категорії набувають особистісної забарвленості й професійної значущості, тобто переходять у категорію особистісно-професійних цінностей.

Таким чином, аксіологічний підхід до деонтологічної підготовки менеджерів освіти уможливило розкриття механізмів формування та розвитку системи ціннісних орієнтацій магістрів управління освітою: усвідомлення значення мотиваційної основи у процесі формування цінностей управлінської діяльності, уявлень майбутніх фахівців про еталонну професійно-управлінську діяльність; усвідомлення ними цінності деонтологічної поведінки як запоруки авторитету керівника й продуктивного функціонування навчального закладу в цілому; засвоєння цінностей управлінської діяльності як показника деонтологічної готовності керівника навчального закладу; усвідомлення необхідності особистісного та професійного самовдосконалення протягом життя. Зазначений підхід дав можливість розглядати деонтологічну підготовку менеджерів освіти у вищих навчальних закладах 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 та професійних ціннісних якостей менеджерів освіти.

Проблему деонтологічної підготовки менеджерів освіти у вищих навчальних закладах ми досліджуємо з позиції реалізації компетентнісного підходу, що відображає інтегральний прояв професіоналізму, який конкретизується у певній системі знань, умінь, готовності до професійної діяльності. Компетентнісний підхід розглядається як один з інструментів удосконалення освіти, обумовлений запитом суспільства (Г. В. Беленька, В. І. Бобрицька, М. С. Головань, І. В. Гришина, А. А. Грушева, І. І. Драч, О. А. Дубасенюк, О. В. Вознюк, І. О. Зимня, В. І. Луговий, А. В. Хуторський, О. І. Щербак та ін. [61; 67; 141-141; 158; 160; 198; 201; 259; 384; 704; 748]).

Проблему професійної компетентності керівника навчального закладу

досліджували В. Є. Берека, Л. В. Васильченко, І. П. Жерносек, В. Е. Лунячек, О. І. Мармаза, Т. М. Сорочан та ін. [51; 95; 220; 291; 391; 407; 634-635]. Науковці розглядають управлінську компетентність як інтегральне утворення, що складається з комплексу специфічних компетенцій (фінансової, інноваційної, технологічної, інформаційно-комунікаційної, оцінювальної тощо). Отже, формування компетентності відбувається шляхом придбання під час професійної підготовки у вищому навчальному закладі та неперервної освіти суми компетенцій, які є комбінацією характеристик (що відносяться до знань і їх застосування, умінь, навичок, здібностей, цінностей та особистих якостей) і дозволяють забезпечити ефективне управління навчальним закладом.

Застосування в нашому дослідженні компетентісного підходу дає змогу виділити мета-рівень професійної компетентності – деонтологічну компетентність, під якою розуміємо багатовимірне поняття, інтегральне утворення щодо системи деонтологічних знань і вмінь, особистісних якостей, мотивів та духовно-ціннісних орієнтацій особистості керівника, що забезпечує належне виконання ним професійних обов'язків, забезпечує відповідність його поведінки деонтологічним нормам управління; сформулювати мету деонтологічної підготовки, що полягає у формуванні деонтологічної компетентності; розглянути її структуру з позицій структури управлінської діяльності та структури особистості керівника; конкретизувати етапи формування деонтологічної компетентності.

Ми розглядаємо деонтологічну компетентність керівника навчального закладу як складову його професіоналізму, що актуалізує використання у дослідженні акмеологічного підходу, який сприяє кращому усвідомленню особливостей професійної підготовки менеджерів освіти у вищих навчальних закладах. Слушною є думка Т. М. Сорочан щодо виокремлення поняття «професіоналізм управлінської діяльності» у зв'язку з високими вимогами суспільства до керівників. Загальна характеристика цього поняття пов'язана з виконанням керівником соціально значущих завдань, зі створенням оригінальних систем управління [635, с. 157].

За висновками О. С. Анісімової, О. О. Бодальова, С. С. Вітвицької, В. М. Гладкової та С. Д. Пожарського, А. О. Деркача, Н. В. Кузьминої, В. М. Максимової, Л. Е. Паутова, С. С. Пальчевського [13; 69; 107; 133; 187-188; 355; 401; 496] провідними завданнями акмеології у межах професійної освіти є: визначення умов та чинників, що дозволяють фахівцеві дійти до власного акме; розробка акмеологічних технологій розвитку особистості, критеріїв та еталонів професіоналізму; розробка акмеологічних моделей професіоналізму та особистості професіонала. Акмеологічний підхід орієнтує педагогічний процес на акмеологічну (творчо-вершинну, самоактуалізаційну, самореалізаційну) якість особистісного та професійного становлення людини, підхід спрямовує учасників освітнього процесу на досягнення певних цілей, на відміну від процесуального підходу, який орієнтує їх на процес як даність, як перманентну самодостатню сутність [748, с. 132].

У нашому дослідженні акмеологічний підхід розглядає особливості продотворної діяльності керівника навчального закладу, де основним критерієм стає його професіоналізм, дає можливість дослідити чинники, умови, критерії якості деонтологічної підготовки менеджерів освіти. З позицій акмеологічного підходу в дослідженні розглянуто формування деонтологічної готовності в контексті процесу професіоналізації, визначено деонтологічну компетентність як один з необхідних аспектів становлення професіоналізму, створено основу для моделювання процесу деонтологічної підготовки. Використання акмеологічного підходу є актуальним і для розробки індивідуальних траєкторій навчання з урахуванням потенційних можливостей кожної окремої особистості.

Синергетичний підхід щодо деонтологічної підготовки менеджерів освіти у вищих навчальних закладах ґрунтується на основних положеннях синергетики як галузі наукового знання, в якій шляхом міждисциплінарних досліджень виявляються загальні закономірності самоорганізації, становлення відкритих структур у відкритих системах [25, с. 229; 391, с. 98; 641, с.65; 711, с. 158], теорії самоорганізації складних і нескладних систем, що являє собою той постнекласичний етап розвитку науки, в якому розробляється нова парадигма [392, с.100].

Сутність синергетичного підходу розкрито у дослідженнях В. І. Аршинова, В. Г. Буданова, О. В. Вознюка, Г. В. Єльнікової, О. М. Князевої, С. П. Курдюмова, В. С. Лутая, В. С. Стъопіна, О. В. Чалого, С. С. Шевелевої та ін. [25; 84; 112; 214; 312; 392; 641; 711; 737]. 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, ґрунтового вивчення міжпредметних зв'язків, більш повній реалізації основних дидактичних умов для організації навчального процесу на засадах головних його принципів – науковості, системності, єдності конкретного й абстрактного [711, с. 158-175]. Сутність синергетичного підходу до управління педагогічним процесом полягає в його орієнтації на внутрішнє, іманентно властиве самому педагогічному процесу, а не на бажання, наміри, проекти суб'єкта експериментальних, реформаторських чи інших дій [363, с. 55-56]. Синергетичний підхід фокусує увагу на нерівноважності, нестабільності як природному стані відкритих нелінійних систем, на багатоваріантності й 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 [208, с. 500].

Неврівноваженість, нестійкість, хаос розглядаються науковцями як необхідний етап еволюції, конструктивний початок, що зумовлює організацію нових, складніших структур у навчальному процесі [25; 84; 112; 312].

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 [391, с. 100]. Тому для переведення системи в режим самоорганізації управління необхідна структурна та функціональна перебудова діяльності керівника навчального закладу.

Зазначені вище умови самоорганізації відповідають процесу деонтологічної підготовки менеджерів освіти у вищих навчальних закладах, що знайшло своє відображення в процесі її наукового обґрунтування, розробки й апробації висвітленої у дослідженні технології. Синергетичний підхід дає змогу розглядати цей процес як відкриту систему, для якої характерні нелінійність та багатоваріантність розвитку та яка постійно зазнає флуктуації; обґрунтувати новий спосіб мислення менеджера освіти, пов'язаний з уявленнями про відкритість світу, цілісність і взаємозалежність людини, природи і суспільства, когерентність і нелінійність розвитку систем; переглянути зміст освітніх програм, виходячи з міждисциплінарної наповненості навчальних курсів, що забезпечать більш повне усвідомлення магістрантами мінливості, нестабільності, багатоаспектності умов управлінської діяльності.

Важливу роль у процесі формування деонтологічної готовності менеджера освіти відіграють його особистісні характеристики: особистісна спрямованість, поведінкова гнучкість, професійна компетентність (Л. М. Мітіна) [436, с. 35]. Ці характеристики 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 [584]; 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 й відповідально [866], І. А. Зязюна щодо ідентифікації структури особистості на основі тілесного начала, ціннісних орієнтацій, здатності народжувати нетривіальні фільтри в критичних ситуаціях, багатовимірною її розкриття і глибини міжособистісних стосунків [262], М. М. Бахтіна щодо розгляду специфіки особистісної природи людини через детермінацію, цілісність внутрішнього світу, відповідальність [34]; О. Ф. Лосєва щодо визначення змісту категорії особистості через самосвідомість, самопізнання, суб'єкт-об'єктне самоспосте-

реження, діалог із собою та світом [382] та ін.

Теоретико-методологічні основи особистісного підходу у професійній освіті відображено у наукових дослідженнях В. П. Андрущенко, І. Д. Беха, Л. Г. Вяткина та А. Б. Ольневої, Е. Ф. Зеєра, С. П. Іванової, Л. С. Нечепоренко, О. М. Пехоти, С. І. Подмазіна, В. А. Семиченко, І. С. Якиманської та ін. [10; 56; 120; 255; 272; 461; 510; 521; 604; 758]. 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 [135, с.107]; він реалізується 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, у розвитку її критичного осмислення [337, с. 36-38].

Зазначений підхід актуалізує моральну складову професійної підготовки фахівця, оскільки її результатом вважається особистість, що досягла рівня соціального розвитку і самосвідомості, що дозволяє їй обирати серед цінностей культури особистісні смисли, самостійно діяти у відповідності до них, свідомо і відповідально здійснювати саморегуляцію діяльності й поведінки.

Особистісний підхід дозволяє тлумачити деонтологічну готовність 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, яка охоплює способи організації управлінської взаємодії виходячи з вимог професійного обов'язку й 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 й навичками професійної поведінки.

Деонтологічна підготовка менеджерів освіти у вищих навчальних закладах розглядається нами як деонтологічна готовність до професійної поведінки в контексті реалізації комплексу різноманітних функцій управління навчальним закладом. Зазначене унеможливило її розгляд поза контекстом діяльнісного підходу, що забезпечує аналіз функціонально-компонентного

складу управлінської діяльності в контексті результатів професійної підготовки у вищому навчальному закладі.

Діяльнісний підхід знайшов відображення у працях П. Я. Гальперіна, О. М. Леонтєва, В. О. Семиченко, Н. Ф. Тализіної, В. Д. Шадрікова, Г. І. Щукіної та ін. [126; 369; 603-604; 659; 728; 750]. У його основі лежить сформульований С. Л. Рубінштейном особистісний принцип діяльності, відповідно якого діяльність розуміється як активна взаємодія з довкіллям, у ході якої людина виступає як суб'єкт, що цілеспрямовано впливає на об'єкт і задовольняє у такий спосіб свої потреби [83, с. 84; 365]. Діяльність особистості є механізмом перетворення зовнішніх впливів у новоутворення особистості як продукти розвитку. Це зумовлює використання у 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, які реалізуються за допомогою діяльності в залежності від умов. Складовими діяльності є: прийняття рішення, його реалізація, контроль і корекція [391, с. 28]. Зазначена діяльність здійснюється у полікомпонентному професійному середовищі й за характером є поліфункціональною. Дослідження Л. І. Даниленко, Г. В. Єльнікової, О. І. Зайченко, Л. М. Калініної, Л. М. Карамушки, С. М. Мартиненко, В. І. Маслова, В. І. Свистуна та ін. доводять, що до складу управлінської діяльності входять численні компоненти: мотиваційно-ціннісний, стимулюючий, прогностичний, організаційний, дисциплінарний, аналітичний, контролюючий, регулюючий та корегувальний, інформаційний, культурологічний, психотерапевтичний, нормативно-правовий, арбітражний, консультативний, фасилітативний [171-174; 214-215; 294; 408; 411-412; 599; 745]. Результативність професійної підготовки менеджера освіти виявляється через його здатність ефективно діяти в межах кожного з названих компонентів. На цьому аспекті фахової підготовки випускника ВНЗ акцентують увагу В. Є. Берека, Г. В. Беленька, І. В. Гаврик, О. А. Дубасенюк, В. Е. Луначек, І. В. Соколова, Т. І. Суценко, Л. Л. Хоружа та ін. [51; 61; 121; 200; 391; 631; 657; 701].

З позицій діяльнісного підходу, згідно з яким будь-яке явище суспільного життя є проявом діяльності як універсального способу існування людини й суспільства, деонтологічна компетентність є сукупністю елементів, що регулюють професійну поведінку і формуються, функціонують і розвиваються через професійну взаємодію. Виходячи з цього, деонтологічна компетентність визначається як система знань, норм, цінностей, зразків поведінки, прийнятих в суспільстві, і вміння органічно, природно й невимушено реалізувати їх у професійній діяльності. При цьому поведінці керівника властиві як загальні дії освіченої й високоморальної особистості фахівця, так і специфічного характеру його управлінської діяльності. Реалізація діяльнісного підходу в процесі формування деонтологічної компетентності менеджерів освіти у

вищих навчальних закладах передбачає опанування ними теоретичних знань, деонтологічних принципів і норм, що мають загальний характер у конкретному суспільстві, та умінь і навичок управлінської взаємодії. Під таким кутом зору деонтологічну компетентність слід розуміти як спосіб та інструмент успішної професійної діяльності, а також як передумову й мету самореалізації в ній особистості професіонала.

Єдність зазначених вище підходів забезпечила комплексне вивчення проблеми через аналіз її інтегральних взаємозв'язків та взаємозалежностей, дозволила здійснити структурно-логічний аналіз складових деонтологічної підготовки менеджерів освіти у вищих навчальних закладах.

Теоретичний рівень нашого дослідження визначає систему дефініцій, вихідних параметрів, оцінок, які покладені в основу розуміння сутності, змісту та структури деонтологічної підготовки менеджерів освіти у вищих навчальних закладах, а також її моделювання у професійній магістратурі. На цьому рівні здійснено розробку та корегування тимчасової освітньо-професійної програми «Управління навчальним закладом» (засоби діагностики якості вищої освіти, нормативна і варіативна частина освітньо-професійної програми підготовки магістрів, навчальний план, програми навчальних дисциплін), визначення змісту навчання в системі професійної підготовки менеджерів освіти.

Практичний рівень передбачає перевірку ефективності деонтологічної моделі підготовки менеджерів освіти у вищих навчальних закладах, визначення відповідних педагогічних умов, критеріїв і показників результату. На цьому рівні наукове обґрунтування технології деонтологічної підготовки включає в себе комплекс вихідних положень:

1. Система підготовки менеджерів освіти у вищих навчальних закладах трактується як різновид педагогічної системи, оскільки вона має всі 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 із заданими якостями; забезпечує виконання ціннісно-змістовних, технологічних, процесуально-результативних, нормативних, функцій педагогічної діяльності; сприяє досягненню поставлених цілей.

2. Підготовка менеджерів освіти ґрунтується на філософському вченні про людину як культуротворчу істоту, суб'єкта розвитку і саморозвитку в інтегрованій єдності антропоцентричних та соціоцентричних даних його характеристики.

3. Формування деонтологічних знань та вмінь є необхідною складовою підготовки нового покоління менеджерів освіти, здатних забезпечити ефективне функціонування освітніх систем у межах етико-правового нормативного поля.

4. Деонтологічна модель сучасного менеджера освіти враховує специфіку його управлінської діяльності; відображає загальні та спеціальні професійні знання, вміння, навички, комплекс взаємопов'язаних блоків властивостей і якостей (загальних, конкретних, специфічних).

5. На практичному рівні структура деонтологічної підготовки менеджерів освіти у вищих навчальних закладах складається з комплексу підсистем: дидактичної; виховної; організаційно-управлінської, культурно-особистісної; суспільної.

Дидактична підсистема характеризує ступінь оволодіння магістрами змістом навчального матеріалу, формами, методами, засобами ефективного організації професійної діяльності в контексті усвідомлення і присвоєння деонтологічних цінностей, а також реалізації плану, мети, самоаналізу і коригування своєї діяльності в контексті розвитку власного культурно-особистісного та професійного потенціалу.

Виховна підсистема характеризує діяльність із забезпечення психолого-педагогічних умов для формування менеджера освіти як інтелігентної особистості, через його активну життєву позицію, творчий розвиток, самореалізацію своїх потенційних можливостей в управлінській діяльності. Організаційно-управлінська підсистема характеризує діяльність менеджера освіти, пов'язану з саморозвитком у нього здатності до самоуправління і комунікації, а також ступінь оволодіння ним формами, методами і засобами управління на деонтологічних засадах.

Підсистема культурно-особистісного зростання характеризує діяльність магістра щодо підвищення своєї загальної та професійної культури, здійснення самовиховання і саморозвитку професійно значущих якостей і особистісних властивостей.

Суспільна підсистема характеризує професійний та особистісний рейтинг магістра, ефективність його взаємодії з колегами та громадськістю.

Таким чином, сукупність теоретико-методологічних положень та організаційно-педагогічних заходів, спрямованих на створення умов для реалізації деонтологічної підготовки магістра – майбутнього керівника навчального закладу, забезпечує його деонтологічну компетентність.

1.4. Сучасний стан деонтологічної підготовки менеджерів освіти у ВНЗ України

Деонтологічна підготовка менеджерів освіти у вищих навчальних закладах має бути спрямованою на узгодженість та органічне поєднання нормативно-правової та нормативно-особистісної складової, що досягається через інтеграцію змістових модулів дисциплін з деонтологічною компонентою, застосування інформаційних і комунікативних технологій для формування у

магістрів деонтологічної готовності до управління закладом освіти.

Закон України «Про вищу освіту» (2014) уможливив надання вищим навчальним закладам 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 омпоненту Проекту TUNING за підтримки Європейською комісією, у вищих навчальних закладах 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 у вищих навчальних закладах нами було проаналізовано тимчасові освітньо-професійні програми та навчальні плани підготовки фахівців за спеціальністю 073 «Менеджмент (Управління навчальним закладом)».

Підготовку керівних кадрів за цією спеціалізацією здійснюють сьогодні понад 30 вищих навчальних закладів України. Об'єктом контекстного аналізу стала інформація, розміщена у відкритому доступі на офіційних сайтах ВНЗ України: Бердянського державного педагогічного університету, Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка, Державного вищого навчального закладу «Університет менеджменту освіти» НАПН України, Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет», Державного закладу «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Державного вищого навчального закладу «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара, Донецького національного університету імені Василя Стуса, Житомирського державного університету імені Івана Франка, Київського національного університету імені Тараса Шевченка, Київського університету імені Бориса Грінченка, Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка, Маріупольського державного університету, Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького, Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, Національного університету біоресурсів і природокористування України, Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка, Приватного акціонерного товариства «Вищий навчальний заклад «Міжрегіональна Академія управління персоналом», Приватного вищого навчального закладу «Краматорський економіко-гуманітарний

інститут», Приватного вищого навчального закладу «Дніпровський університет імені Альфреда Нобеля», Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля, Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди, Харківського національного економічного університету імені Семена Кузнеця, Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького.

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, моделі керівника навчального закладу та моделі його професійної підготовки); систематичності; актуальності (визначення сучасного стану деонтологічної підготовки менеджера освіти в контексті вимог реформування освіти й 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 у вищих навчальних закладах.

Аналіз тимчасових освітньо-професійних програм підготовки магістрів за спеціальністю 073 «Менеджмент (Управління навчальним закладом)», здійсненої зазначеними вище ВНЗ, дозволив зробити висновок, що перелік компетентностей випускника та їх змістове наповнення відображає загальні тенденції, окреслені «Всеохоплюючою 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) та відповідає їх поділу на інтегративну, загальні та фахові.

Результати їх узагальненого аналізу представлено нижче:

- інтегральна компетентність відображена як здатність розв'язувати складні управлінські задачі та педагогічні проблеми у професійній діяльності керівника закладу освіти, що характеризується невизначеністю умов і вимог;
- загальні компетентності розкриті як здатності до подальшого навчання, до самоаналізу та коригування діяльності керівника як складової колективної діяльності, самоменеджменту, саморозвитку; до аналізу, систематизації, виокремлення та перевірки проблем сучасної науково-філософської методології; до критичного аналізу, оцінки й 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 й проведення наукового педаго-

гічного дослідження, вміння виявляти та вирішувати проблеми, генерувати нові ідеї тощо;

– фахові компетентності відображаються як здатності застосовувати психологічні закономірності в управлінні освітніми закладами, організаційний інструментарій розробки й управління проектами, підприємствами, установами, організаціями; розробляти та приймати управлінське рішення, організовувати 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 навчального, виховного та управлінського процесу; здатність виявляти, формулювати й розв'язувати управлінські проблеми і завдання шляхом генерування нових ідей, планувати й організувати функціонування системи управління навчальними і виховними процесами, 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 та засобів, що забезпечують безпеку життя та діяльності людини в соціальній та екологічній системах, до виокремлення та розв'язання проблем у закладі освіти, до взаємодії у 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 як нормативної, так і варіативної складових. Їх узагальнений перелік представлено нижче:

– нормативні навчальні дисципліни: «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.;

– варіативні навчальні дисципліни: «Інтелектуальна власність», «Педагогічний контроль у системі освіти», «Інноваційні технології в управлінні середніми закладами освіти», «Інформаційно-комунікаційний менеджмент», «Аг-рарна політика», «Освітня політика та аналіз», «Стратегічний менеджмент», «Якість освіти», «Академічна риторика», «Управління якістю освітніх

послуг у навчальному закладі», «Антикризове управління», «Основи управління 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 навчального закладу», «Організація методичної роботи», «Ринок освітніх послуг», «Теорія прийняття рішень», «Ситуаційний менеджмент».

Аналіз робочих програм зазначених дисциплін, що викладаються у різних вищих навчальних закладах України, засвідчив, що завдання формування деонтологічної готовності магістрів управління освітою цілеспрямовано не ставиться. Вони лише побіжно, частково розкриваються у змісті окремих навчальних предметів, зокрема: «Керівник навчального закладу» (Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара, Київський університет імені Бориса Грінченка, Приватний вищий навчальний заклад «Дніпровський університет імені Альфреда Нобеля», Національний університет біоресурсів і природокористування України, Класичний приватний університет, Приватний вищий навчальний заклад «Краматорський економіко-гуманітарний інститут», Приватне акціонерне товариство «Вищий навчальний заклад «Міжрегіональна Академія управління персоналом», Державний вищий навчальний заклад «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», Державний вищий навчальний заклад «Університет менеджменту освіти» НАПН України, Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Житомирський державний університет імені Івана Франка, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова), «Техніка управлінської діяльності» (Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара, Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка, Донецький національний університет, Класичний приватний університет, Приватний вищий навчальний заклад «Краматорський економіко-гуманітарний інститут», Приватне акціонерне товариство «Вищий навчальний заклад «Міжрегіональна Академія управління персоналом», Державний вищий навчальний заклад «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», Державний вищий навчальний заклад «Університет менеджменту освіти» НАПН України, Кіровоградський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка), «Лідерство», «Основи лідерства» (Національний університет біоресурсів і природокористування України, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка), «Компетентісно-зорієнтоване управління навчальним закладом» (Державний вищий навчальний заклад «Університет менеджменту освіти» НАПН України), «Управлінська майстерність керівника закладу освіти» (Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка), «Основи організаційної поведінки» (Житомирський державний університет

імені Івана Франка), «Управлінська культура» (Бердянський державний педагогічний університет).

Нами здійснено узагальнений аналіз 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 навчального закладу, формування усвідомленого ставлення до складових професійної культури як основи мистецтва управління навчальними закладами. Зазначена мета реалізується через комплекс завдань: формування усвідомленого розуміння організаційних засад діяльності керівника навчального закладу, побудови й функцій адміністративної служби навчального 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».

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 навчальними закладами, методів комунікації в діяльності колективу навчального закладу, документообігу в ньому.

Дисципліна «Основи організаційної поведінки» забезпечує формування у здобувачів вищої освіти системи компетенцій, що дозволяють пояснювати, прогнозувати і контролювати поведінку людей з метою розвитку їх професійних навичок та підвищення ефективності роботи освітньої організації; оволодіння магістрантами професійними знаннями і навичками, необхідними для раціональної організації праці (врахування індивідуальних та групових реакцій на структурні, кадрові й виробничі зміни, вдосконалення оточуючого середовища, розробка ефективної стратегії розвитку навчального закладу, 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 навчальному закладі, конфліктів, стресів та шляхи їх подолання, управління поведінкою на рівні освітньої організації, управління

комунікаціями, питання організаційної культури, управління організаційним розвитком.

Як бачимо, деонтологічна складова професійної підготовки менеджерів освіти розкривається у змісті наведених вище навчальних дисциплін різною, однак неповною мірою, що унеможливило якісну деонтологічну підготовку магістрів управління освітою. Проте, її необхідність обумовлена потребами управлінської діяльності й визнана самими керівниками навчальних закладів. Зазначений факт засвідчують результати моніторингового дослідження деонтологічної готовності менеджерів освіти, представлені нижче.

Розробляючи програму зазначеного дослідження, ми спиралися на висновки О.М.Бандурки та О. Ф. Скакуна, М. П. Васильєвої, Н. М. Герасимчук, О. М. Ковальової, В. А. Малахова, Н. А. Сафаргаліної-Корнілової, С. С. Сливки [31; 92-93; 314; 404; 618] щодо розгляду деонтологічної готовності як деонтологічної позиції і розглядали її не як результат професійної підготовки, а як умову та регулятор успішної професійної діяльності (І. В. Гаврик) [121]. Такий підхід до розуміння деонтологічної готовності в межах здійснюваного нами дослідження обумовлювався свідомим вибором його об'єктів: керівники навчальних закладів та педагоги, які не мають спеціальної професійної підготовки з управління освітою. У зазначеному контексті їх деонтологічна готовність не може розглядатися як результат деонтологічної підготовки. Вона обумовлюється особистим управлінським (педагогічним) досвідом та самоосвітою.

З огляду на зазначене, параментами моніторингового дослідження деонтологічної готовності менеджерів освіти було визначено: деонтологічний світогляд, ступінь усвідомлення сутності й змісту професійного обов'язку й відповідальності, спрямованості діяльності керівників навчальних закладів на дотримання норм та правил управлінської деонтології, використання деонтологічних знань та вмінь у контексті професійної взаємодії, самостійність формування власної нормативної управлінської поведінки, а також вивчення думки керівників Департаменту освіти, Міського науково-методичного центру щодо рівня сформованості деонтологічної готовності керівників та заступників керівників навчальних закладів.

У ході дослідження ми вважали за доцільне застосувати комплекс методів, що дозволяють аналізувати як кількісну, так і якісну інформацію: соціологічні опитування, інтерв'ю, анкетування, методи індивідуального, експертного та факторного аналізу.

Наше дослідження проводилося за принципами: цілеспрямованості аналізу на вирішення його комплексних завдань; прагматичності (практичної значущості для розробки концепції нашого дослідження, концепції деонтологічної підготовки менеджерів освіти у вищих навчальних закладах, її структурно-компонентної моделі); систематичності (дослідження проводилося регулярно протягом 3-х років з 2013 по 2015 рік); комплексності, що

передбачало вибір методів, способів та інструментарію дослідження; гнучкості та оптимальності у використанні різних методів; безперервності збору та обробки інформації.

Об'єкти моніторингового дослідження за ознакою перебування респондента на керівній посаді або її близької перспективи було поділено на групи: «керівники навчальних закладів та їх заступники»; «педагоги навчальних закладів, які віднесені Миським навчально-методичним центром до резерву керівних кадрів».

Дослідно-експериментальна робота проводилася у Донецькій області, у місті Маріуполь та Маріупольському районі, респондентський масив склав 1324 особи.

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 й 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 навчальних закладів у цілому (75,4%) вірно розуміють зміст поняття «професійна відповідальність», що ототожнюється ними з належним, добросовісним виконанням професійного обов'язку. Однак поняття «професійний обов'язок керівника» вони розуміють по-різному. Найбільш повторюваними є відповіді: «вміння керівника поводитись у певній ситуації та визначати цілі для подальшого управління», «здатність забезпечувати необхідні організаційні та економічні умови для здійснення навчально-виховної роботи 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 навчального закладу

(100%), теорії менеджменту й адміністрування навчального закладу (82,9%); інструктивно-методичних матеріалів щодо забезпечення його діяльності (80,8%), психології управління (65,9%). Зазначимо, що відповіді на ці питання відрізняються у межах груп керівників з досвідом управлінської діяльності (директори загальноосвітніх шкіл та їх заступники, завідувачі дошкільних навчальних закладів) та 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 й 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 навчального закладу та посадових інструкцій учасників управлінського процесу.

Основою професійної поведінки керівника навчального закладу 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.

У ході дослідження було визначено чинники, що, на думку респондентів, заважають керівникам виконувати свій професійний обов'язок. Такими є: низька мотивація управлінської діяльності (59,6%), недостатній рівень управлінської культури (55,3%), переважання особистих інтересів над професійними (55,3%); відсутність знань управлінської етики та деонтології (54,7%). На думку більшості респондентів, проблема корупції в освіті обумовлена суб'єктивними чинниками, що залежать виключно від конкретного педагога чи директора: таку відповідь надали 86,7%. 14,3% вважають, що вона обумовлена недостатністю державного фінансування закладів освіти.

У межах дослідження керівникам та педагогам було запропоновано 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 70% респондентів констатували достатній та високий рівень деонтологічної обізнаності, 53,5% респондентів першої групи визнали, що стикаються з труднощами деонтологічного плану у професійній взаємодії з колегами, 54,5% – з їхніми батьками, 32,6% – з технічним персоналом навчального закладу. 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 навчального закладу – 24%). Така розбіжність пояснюється більш «м'якими»

умовами професійної діяльності педагогів, наявністю іншого, ніж у керівника навчального закладу, 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 й 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 й 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 у 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 у неможливе», «залучати педагогів до реалізації своїх ініціатив», «поєднувати у собі протилежні якості», «довіряти лише собі», «досягати успіху за будь-яку ціну», «ставити у приклад себе», «досягати безпечного виконання підлеглими розпоряджень», «не шукати легких шляхів». Такі позиції обрали 54% респондентів.

Отримані в результаті дослідження дані формально засвідчують наявність розмитого деонтологічного світогляду керівників навчальних закладів, нечітку їх спрямованість на дотримання норм та правил управлінської деонтології, фрагментарне використання деонтологічних знань та вмінь у контексті професійної взаємодії, труднощі формування власної нормативної управлінської поведінки, що свідчить про недостатню сформованість деонтологічної готовності більшості керівників навчальних закладів та педагогів управлінського резерву.

Такий висновок підтверджується й досвідом організації та проведення навчальних занять з дисциплін загальної та професійної підготовки, виробничих практик з магістрами спеціальності 073 «Менеджмент (Управління навчальним закладом)» в Маріупольському державному університеті. Зокрема, під час аналізу професійних ситуацій, обговорення актуальних питань теорії та

практики управління освітніми закладами, вирішення практичних управлінських завдань з деонтологічною насиченістю, значна їх частина демонструє володіння вузьким спектром методів впливу, тяжіє до їх імперативності, інструктивності; виявляє невміння доцільно використати внутрішні ресурси освітнього закладу, організувати результативну діяльність педагогічного колективу в умовах невизначеності, нестабільності, постійної мінливості, виникнення в колективі «авральних» ситуацій; невміння реалізувати «цільовий процес» засобами спільної дії першої особи і підлеглих; демонструє прагнення авторитарного стилю керівництва, брак знань щодо деонтологічно виправданих засобів впливу на колег та захисту власної професійної честі й гідності тощо. Зауважимо, то такі грубі помилки спостерігаються в діяльності магістрантів, які вже мають досвід управлінської діяльності та обіймають керівні посади в закладах освіти (заступники директорів, директори загальноосвітніх навчальних закладів, завідувачі дошкільних закладів).

Таким чином, у процесі дослідження ми дійшли висновку, проблеми деонтологічної підготовки менеджерів освіти у вищих навчальних є нагальною вимогою теорії та практики професійної освіти. Її вирішення потребує переосмислення існуючого досвіду деонтологічної підготовки менеджерів освіти, у т.ч. й зарубіжного, поліпшення якості їх професійної підготовки, що є метою реформування вищої професійної освіти, передбачає модернізацію структури і змісту навчання, адаптованість та уніфікацію навчальних програм, диференціацію й індивідуалізацію стратегій навчання, диверсифікацію моделей підготовки менеджерів освіти у вищих навчальних закладах.

Висновки до розділу 1

У розділі обґрунтовано джерельну базу дослідження, визначено ступінь наукової розробки досліджуваної проблеми; класифіковано та дано характеристику джерел за групами: історичні джерела; нормативні акти; лексикографічні, історіографічні джерела; сучасні наукові видання; зарубіжні наукові та інтернет-джерела. На основі результатів аналізу значного масиву інформаційних матеріалів зроблено висновок щодо відсутності у вітчизняній науці дисертаційних та монографічних праць з комплексного дослідження проблеми деонтологічної підготовки менеджерів освіти у вищих навчальних закладах.

На основі комплексу методологічних принципів (науковості, детермінованості, історизму, систематизації, цілісності, міждисциплінарності, творчого моделювання) розроблено понятійно-термінологічний апарат дослідження та класифіковано базові поняття відповідно до чотирьох аспектів деонтологічної підготовки: філософського, що відображає загальний контекст філософсько-деонтологічного знання, в межах якого здійснюється професійна підготовка менеджерів освіти у вищих навчальних закладах («деонтологічна теорія» «уп-

равлінська деонтологія», «деонтологічні цінності», «професійна поведінка керівника»); теоретико-нормативного, що розкриває загальні засади професійної підготовки менеджера освіти, відображені в офіційних документах («спеціальність», «кваліфікація», «освітня програма», «менеджер освіти»; «керівник навчального закладу»); професійного, що розкриває сутнісний та процесуальний компоненти деонтологічної підготовки магістрів освіти («професійна підготовка», «деонтологічна підготовка», «якість деонтологічної підготовки», «якість професійної підготовки»); особистісного, що висвітлює результативність деонтологічної підготовки менеджера як особистісного утворення («деонтологічна компетентність», «деонтологічна готовність», «деонтологічна модель»).

Теоретико-методологічні засади деонтологічної підготовки менеджерів освіти у вищих навчальних закладах розглядаються у дослідженні як цілісна система наукових положень, покладених в основу такої підготовки, що відображають структуру управлінської діяльності керівника закладу освіти і структуру деонтологічної готовності до неї; критерії оцінювання деонтологічної готовності до управлінської діяльності; концепцію, модель, організаційно-методичні засади її реалізації.

Поняття «професійна підготовка» розуміється у дослідженні, як спеціально організований процес професійного розвитку фахівця, що забезпечує набуття базових знань, умінь, навичок, практичного досвіду, норм поведінки, які забезпечують можливість успішної професійної роботи, і як його результат – сформовану готовність до виконання майбутніх професійних завдань.

Деонтологічну підготовку визначено, як складову частину професійної підготовки менеджера освіти: як процес, що передбачає оволодіння магістрантами знаннями про нормативну поведінку керівника в різних ситуаціях професійної діяльності, та як результат у вигляді сформованої готовності діяти у відповідності до норм і вимог управлінської діяльності, а також сформованість деонтологічної компетентності. Деонтологічна готовність менеджера освіти реалізується через наявність стійкої деонтологічної позиції, сформованої мотивації, спрямованої на вдосконалення власної професійної поведінки, деонтологічного мислення, знань з управлінської деонтології.

У розділі виокремлено й обґрунтовано найбільш перспективні підходи до деонтологічної підготовки менеджера освіти (структурно-системний, аксіологічний, культурологічний, акмеологічний, компетентісний, особистісний, діяльнісний, синергетичний). Системний підхід надав можливість обґрунтувати тезаурус наукового дослідження як системного утворення; структуру деонтологічної готовності керівника; розроблену модель деонтологічної підготовки менеджерів освіти, яка є динамічною структурою, що поєднує цілепокладальну, теоретико-методологічну, змістово-процесуальну та критеріально-оцінювальну складові. Культурологічний підхід уможливив аналіз деонтологічної підготовки через призму системоутворюючих культурологічних понять, через

реалізацію в ній принципів культуровідповідності, інтерсуб'єктного спілкування, інтегративності змісту професійної підготовки та управлінської діяльності. Аксиологічний підхід спрямовувався на розкриття механізмів формування і розвитку системи ціннісних орієнтацій магістрів управління освітою, визначення ієрархічної системи професійних цінностей та професійних ціннісних якостей керівників навчальних закладів.

Застосування компетентнісного та акмеологічного підходів дало змогу виділити мета-рівень професійної компетентності менеджера освіти – деонтологічну компетентність, що розглядається в дослідженні як складова його професіоналізму; створити основу для моделювання процесу деонтологічної підготовки. Синергетичний підхід обумовив аналіз процесу підготовки менеджерів освіти у вищих навчальних закладах як відкриту систему, обґрунтувати новий спосіб мислення керівника, переглянути зміст освітніх програм, виходячи з міждисциплінарної наповненості навчальних курсів, що забезпечать більш повне усвідомлення магістрантами мінливості, нестабільності, багатоаспектності умов управлінської діяльності.

У межах особистісного та діяльнісного підходів деонтологічна готовність менеджера освіти визначається як єдність особистісної та поведінкової структур. Особистісний підхід використано для аналізу становлення і розвитку особистісних властивостей менеджерів освіти, їх особистого досвіду, урахування потреб, мотивів, здібностей, активності, інтелекту, індивідуально-психологічних і функціональних особливостей. З позицій діяльнісного підходу деонтологічна компетентність менеджера освіти є сукупністю елементів, що регулюють професійну поведінку, формуються, функціонують і розвиваються через управлінську взаємодію.

Єдність зазначених вище підходів забезпечила комплексне вивчення проблеми через аналіз її інтегральних взаємозв'язків та взаємозалежностей.

Аналіз тимчасових освітньо-професійних програм вищих навчальних закладів України, які здійснюють професійну підготовку менеджерів освіти, показав, що питання деонтологічної підготовки вирішується фрагментарно, опосередковано, в контексті викладання окремих навчальних дисциплін.

У процесі дослідження деонтологічної готовності менеджерів освіти визначено ступінь сформованості деонтологічної готовності керівників навчальних закладів, їх деонтологічної позиції, обізнаності, спрямованості на дотримання норм та правил управлінської деонтології, ступінь використання ними деонтологічних знань та вмій у контексті професійного спілкування, формування власної нормативної управлінської поведінки. Виокремлено чинники, що впливають на виконання керівником його професійного обов'язку. Зроблено висновок, що необхідність деонтологічної підготовки менеджерів освіти у вищих навчальних закладах зумовлюється комплексом об'єктивних суперечностей, що актуалізують переосмислення змісту професійної підготовки керівників навчальних закладів.

РОЗДІЛ 2

СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК ФЕНОМЕНУ УПРАВЛІНСЬКОЇ ДЕОНТОЛОГІЇ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ОСВІТНІЙ ТЕОРІЇ

2.1. Науково-педагогічний дискурс проблеми управлінської деонтології

Термін «деонтологія» було введено до наукового обігу англійським філософом та правознавцем Дж. Бентамом. В авторській праці «Деонтологія або наука про мораль» (Deontology, or The Science of Morality) (1834 р.) [773] він обстоював мораль як засіб 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. Однак бентамівське трактування змісту деонтології згодом зазнало певних трансформацій: деонтологія формувалась як специфічна система знань про належне згідно з вимогами суспільної моралі. Обґрунтування концептуальних засад деонтології як форми суспільного буття є однією з багатоаспектних проблем сучасності, оскільки характеризується багатоманітністю змісту й підходів.

Використання терміну «деонтологія» у багатьох галузях наукового знання зумовило існування в словниках певного спектра його тлумачень, незважаючи на те, що більшість з них визначають походження означеного поняття від грец. «δέοντος» (deon) – «обов'язок» (необхідне) і «λόγος» (logos) – «вчення, слово» [686].

У «Філософському словнику» за ред. І. Т. Фролова (1991) 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» [685, с.112]. Короткий критеріологічний словник Г. Мир (2002) характеризує деонтологію як «усічену» етику поведінки, мораль суворо замкненого суспільства, що диктує його членам чіткі правила поведінки у вигляді законів та інструкцій, а також прийнятих дозвільних і заборонних дій [432]. «Новітній філософський словник» (2009) висвітлює означений термін, як «концепцію, розділ етичної теорії, в якому розглядаються питання, пов'язані з поняттям обов'язку» [466].

Об'єднаним 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 фахівця. Соціальні потреби в узгодженні поведінки й діяльності представників професійних груп зі специфічними нор-

мами професійного обов'язку і належної поведінки у сфері конкретної праці обумовили формування професійної деонтології. Її принципи та норми знайшли відображення у професійних кодексах представників різних спеціальностей, пов'язаних із міжособистісною взаємодією (журналістів, юристів, соціальних працівників, дефектологів, психологів, лікарів, педагогів). Однак місце професійної деонтології в сучасній системі наукового знання ще остаточно не визначене, про що свідчить аналіз наукових праць вітчизняних та зарубіжних дослідників. Вона визначається науковцями як:

- система етичних знань про моральні, професійні та юридичні обов'язки і правила поведінки фахівців по відношенню до людини, які знаходяться у сфері виробничих і соціальних стосунків цих фахівців (Ю. О. Кусий) [362, с.7];
- розділ етики, що розглядає проблеми обов'язку, сферу належного, всі форми моральних вимог та їхнє співвідношення (С. У. Гончаренко, І. Т. Фролов) [152; 692];
- наука про професійну поведінку (Г. М. Кертаєва, М. Г. Комлев) [302; 321];
- прикладний розділ професійної етики, що розглядає проблеми професійного обов'язку, вимог, нормативів повинності й 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) [92, с.80];
- компетенція, терпимість по відношенню до інших людей та їх ідей, моральна відповідальність за прийняті рішення [302, с.21; 725, с.403].

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) [618];
- галузь юридичної науки, що узагальнює систему знань про мудрість спілкування та мистецтво прийняття вірного рішення у 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) [155];
- система загальних знань про юридичні науки та юридичну практику, вимоги до професійних та особистих якостей юриста, про формування цих якостей (О. В. Шмоткін) [744];
- наука про застосування загальних норм моралі в специфічних умовах діяльності юристів-професіоналів (М. К. Подберезський, О. Ф. Скакун) [615];
- частина правознавства, яка інтегрує принципи правового й 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. Цифра) [708].

Характерною особливістю визначень професійної деонтології у сфері юриспруденції є заперечення науковцями її належності до етики: вона 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) [449]; наука про належне виконання професійних обов'язків медичними працівниками (В. І. Чебан) [712]; сукупність етичних норм виконання медпрацівниками своїх професійних обов'язків (І. Д. Спіріна, І. С. Вітенко) [425].

О. М. Ковальова, Н. А. Сафаргаліна-Корнілова, Н. М. Герасимчук акцентують увагу на міждисциплінарності деонтологічного знання, вважаючи медичну деонтологію суміжною дисципліною між етикою і медициною, галуззю медичної етики, що має свою специфіку; вчення про моральний обов'язок, етичні обов'язки та етичні норми поведінки медичного персоналу, що забезпечують оптимальну якість та результативність його роботи з відновлення і збереження здоров'я людей [314, с.6].

Науковці, які висвітлюють проблеми педагогічної деонтології, так само не є однастайними у визначенні її статусу. К. М. Левитан, І. Й. Старовойт, Г. М. Кертаєва тяжіють до розгляду педагогічної деонтології як науки про професійну поведінку педагогічного працівника, комплекс етичних, правових принципів і правил педагога, що відповідають чесному, добропорядному виконанню ним свого професійного обов'язку [302; 366; 640]; Н. О. Еверт визначає її як учення про педагогічну етику й естетику, педагогічний обов'язок і моральність [751, с. 31]. Як складову педагогіки, педагогічну деонтологію розглядає М. П. Васильєва [92, с. 88] та М. М. Фіцула [689].

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 [683].

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 «етики», «моралі», та «людяності» [431, с. 19]. З огляду на міждисциплінарність, поняття «деонтологія» розуміється І. Й. Старовойт, як «жива онтологія, онтологія в дії: з почуття обов'язку, його ступеню, випливають певні особисті норми, які характеризуються високою якістю» [640, с. 310].

Отже, переважна більшість науковців схильна до визначення професійної деонтології не як етичної науки, – її змістове поле аналізується у межах окремої взаємодії етики й галузевих наук (юриспруденції, журналістики,

медицини, екології, психології, педагогіки тощо). З нашої точки зору, ще ширшими міждисциплінарними зв'язками вирізняється управлінська деонтологія. Її виділення як окремого напрямку професійної деонтології детерміноване специфікою управлінської моралі, особливості прояву етичних категорій у сфері управлінської діяльності як професійної.

Зазначений феномен полягає у його полідисциплінарній змістовій наповненості, що не може розглядатися поза контекстом етики, аксіології, психології, теорії управління, соціології. Така широка міждисциплінарна наповненість управлінської деонтології обумовлює необхідність її методологічного обґрунтування.

Аналіз праць вітчизняних та зарубіжних науковців [91-93; 102; 296; 302-304; 362; 366; 683-684; 687; 751] з питань професійної деонтології дозволив сформулювати комплекс базових для теоретико-методологічного обґрунтування управлінської деонтології положень:

1. **Управлінська деонтологія має всі ознаки науки:** вона являє собою систему достовірних, найбільш суттєвих знань; є галуззю людської діяльності, складним соціальним інститутом, який сформувався у процесі розподілу праці; має свій об'єкт (управлінська діяльність) та предмет (поведінка керівника в межах його професійної діяльності, що має відповідати системі принципів, норм, вимог управлінської моралі). Однак вона частково використовує категоріальний апарат етики, що не дозволяє характеризувати її як «чисту» науку.

2. **Принциповим питанням виокремлення управлінської деонтології в окрему галузь наукового знання є розкриття її зв'язків з етикою й культурою.** У зазначеному контексті найбільш вагомим постає не визначення сутності етичної науки взагалі, а її прикладної складової – професійної етики як сукупності морально-етичних настанов та ціннісних орієнтацій, що визначають систему норм і цінностей, які регулюють взаємини людей в тій чи іншій сфері професійної діяльності [127, с.12; 301, с.35].

Аналізуючи етичну проблематику сфери професійної діяльності, В. П. Бралатан, Л. В. Гуцало, Н. Г. Здирко [82, с. 15] акцентують увагу на відображенні в ній двох аспектів – духовного та практичного. Духовний аспект професійної діяльності розкривається в загальних положеннях етики як науки про мораль, що об'єктивно детермінована і виступає необхідною умовою самоорганізації суспільних індивідів. Практичний аспект професійної діяльності відображається через конкретні моральні вимоги до представників визначеної професії. Особливої значущості вони набувають у тих сферах професійної діяльності, де виникають моральні колізії, що тягнуть за собою зміну субординації моральних вимог [82, с. 20].

Однак мораль, яка є предметом вивчення етики, не створює сама норми, принципи та правила поведінки людини, а лише вивчає, теоретично узагальнює, систематизує та обґрунтовує єдині моральні норми, цінності й ідеали, розкриває сутність обов'язку (зокрема професійного) [96; 93; 302; 700-701;

712]. Тому етичні положення виступають як ідеальне відображення моральності, а не її практичне втілення. Формуванням моральних норм, цінностей, вимог до професійної діяльності належить до сфери професійної етики, а їх усвідомлення працівником та реалізація на практиці – деонтології [302, с. 17]. Деонтологія вибудовує чіткі морально-етичні орієнтири імперативного характеру щодо реалізації професійного обов'язку. Формування деонтології зумовило трансформацію етики з «моралі доброзичливої поведінки до моралі норм, що фіксують належну поведінку» [561].

Отже, професійна етика є основою деонтології, що переводить дотримання моральних норм у практичну площину, розглядає поведінку у професійній діяльності через поняття повинності, належного ставлення фахівця до учасників виробничого процесу, до професійної праці. При цьому професійна поведінка (у нашому випадку керівника навчального закладу, авт.) розглядається відповідно до його моральних цінностей та етичних ідеалів [701].

На відмінність деонтології та етики звертає увагу В. І. Чебан. Науковець стверджує, що етика розглядає деонтологію, або проблему обов'язку, як специфічну для моральності форму вираження вимог соціальних законів, тісно пов'язує цю проблему з моральними цінностями. Таким чином, деонтологія характеризується як «наслідки моральних цінностей» [712, с. 96].

А. П. Зільбер, здійснюючи порівнювальний аналіз сутності й змісту етики та деонтології, акцентує на тому, що вони не конкурують між собою, а лише створюються по-різному: етика – довгим вихованням моральних цінностей, деонтологія – порівняно швидким засвоєнням правил. Деонтологія навчає не тільки як потрібно діяти, але і чому [257].

На думку С. С. Сливки, нормативність етики, культури й деонтології має різний зміст. Зокрема професійна культура та професійна етика виробляють для всіх фахівців норми, які здебільшого мають загальний декларативний (загальнообов'язковий державно-професійний) характер. Вони містяться в різноманітних морально-етичних кодексах, кодексах честі, відомчих статутах, наказах, пам'ятках тощо. Деякі положення можуть бути зафіксовані в законах, проте деонтологія жодних нормативних положень не творить, а її вимоги ніде на письмі не відображені. Її нормативність полягає у виробленні професіоналом для себе особистих норм, які хоча й мають індивідуальний характер, призначені лише для конкретного випадку. Для іншого випадку норма буде іншою. Тому такі одноразові норми і є деонтологічними [618].

На необхідність виокремлення деонтології в окрему галузь знань та її розмежування з професійною етикою звертає увагу М. П. Васильєва. Вона зазначає, що професійна етика не охоплює всі аспекти належної поведінки, які вивчає професійна деонтологія; вона (деонтологія) більш універсальна, ніж професійна етика [92, с. 79].

З огляду на зазначене, ми вважаємо, що управлінську деонтологію некоректно розглядати виключно як складову частину етики. Принципова від-

мінність між етикою та деонтологією полягає у ставленні до основної цінності: в етиці – це мораль, в межах деонтології – обов’язок. Зазначена особливість управлінської деонтології переводить її у контекст прикладних наук. Окрім того, в теоретико-методологічному обґрунтуванні управлінської деонтології слід брати до уваги той факт, що сутнісно-визначальні характеристики її категоріального апарату (обов’язок, відповідальність, професійна поведінка, норма поведінки тощо) розглядаються в межах міждисциплінарного підходу (психологія, етика, аксіологія, соціологія), який забезпечує найбільш повне відображення морального контексту процесу реалізації функцій управління навчальним закладом.

Схематично місце управлінської деонтології у системі наукового знання показано на рис. 2.1.

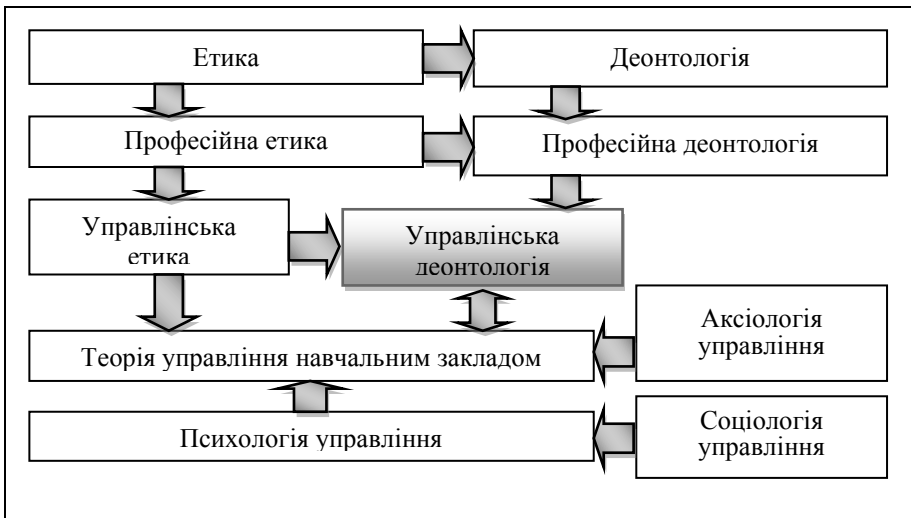


Рис. 2.1. Полідисциплінарність управлінської деонтології як науки

3. *Історично деонтологічна тематика у сфері управління освітою розглядалася не в межах етики, а в межах педагогіки, школознавства та теорії управління навчальним закладом, що відображали специфіку вимог до директора школи протягом різних історичних періодів, отже, вона може розглядатися як пропедевтичний розділ теорії управління освітою.*

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

З огляду на зазначене, ми вважаємо, що управлінську деонтологію слід вважати прикладною наукою та, одночасно, міждисциплінарною галуззю, яка вивчає особливості формування та механізми функціонування принципів та морально-етичних норм у сфері управління освітнім закладом, відіграє роль регулятора професійної поведінки керівника в його управлінській діяльності.

Відповідно основними завданнями управлінської деонтології є: визначення її сутності та обґрунтування категорій; аналіз принципів, норм і вимог професійної поведінки керівника навчального закладу; визначення офіційних джерел управлінської деонтології; співвідношення структури особистості керівника навчального закладу з вимогами професійної поведінки.

Зважаючи на полідисциплінарний характер змісту й сутності професійної деонтології, сучасні науковці не дійшли єдиної думки щодо її категорій. Так, в якості основних понять 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 [302, с.57-59].

Вітчизняні науковці (М. П. Васильєва, Л. Л. Хоружа) основними поняттями педагогічної деонтології вважають обов'язок, честь, справедливість, совість, авторитет, любов до дітей [92; 701].

Дослідники, які розглядають проблеми юридичної [31; 168; 618; 708; 744] та медичної [63; 314] деонтології в якості її категорій використовують в основному етичні поняття, що відображають загальні моральні основи діяльності особистості, визначають принципи внутрішнього змісту індивідуальної моральної свідомості, однак їх значущість та перелік дещо відрізняється (юридична деонтологія: «обов'язок», «відповідальність», «честь», «гідність», «репутація», «справедливість»; 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» [102]. Ключовими категоріями в екологічній деонтології визначено екологічні знання, норму та обов'язок [216; 415].

Така варіативність деонтологічного категоріального апарату, на нашу думку, 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». Їх змістове наповнення представлено в таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

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 [92, с.37]
Сукупність суспільних вимог, які виконуються свідомо, не за примусом, згідно особистісних переконань та покликань.	Г. П. Васянович [96, с. 118]
Характеристика перетворення моральних вимог до професії на особистісну мету.	Л. Л. Хоружа [701, с. 39]
Свідома спонука на виконання морально необхідного.	В. С. Мовчан [440, с. 351]
Перетворення вимоги моральності, що однаковою мірою стосується усіх людей, на особисте завдання кожної конкретної особи.	Г. М. Кергасва [302, с. 58]
Усвідомлення особою безумовної необхідності виконання того, що заповідає моральний ідеал, що витікає з морального ідеалу.	І. І. Смагін [624, с. 68]
Те, чого треба беззастережно дотримуватися, що слід безвідмовно виконувати відповідно до вимог суспільства або виходячи з власного сумління; певний обсяг роботи, сукупність справ, межі відповідальності й т. ін., що визначаються відповідним званням, посадою, родинним станом тощо.	Тлумачний словник української мови [100]
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 [686]
Узагальнюючий висновок: у межах управлінської деонтології професійний обов'язок являє собою сукупність моральних принципів поведінки керівника і формується, як усвідомлене 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 [306, с. 122]
Сукупність формальних і неформальних вимог, які висувуються організацією до своїх членів і визнаються більшістю її членів.	Г. В. Дворецька [175, с. 206]
Принципи схваленої поведінки, прийняті групі чи суспільству.	Т. М. Пікож

пільні норми взаємодії людей у ситуаціях досягнення цілі; специфічний соціальний контекст для реалізації принципу соціально-етичної регуляції міжособистісних відносин у колективі.	[516]
«Керуючий початок», правило, що застосовується в відносинах людини з природою, матеріальними об'єктами (несоціальні або технічні норми), а також у відносинах між людьми (соціальні норми).	М. П. Васильєва [92]
Загальнообов'язкове правило поведінки людей, встановлене, санкціоноване і забезпечуване державою.	Глумачний словник української мови [100]
Узагальнюючий висновок: у межах управлінської деонтології норми професійної поведінки являють собою встановлені правила, стандарти, що регулюють поведінку керівника відповідно до професійних цінностей та зміцнюють стабільність і єдність колективу.	
Справедливість	
Необхідний порядок людських взаємин у педагогічній діяльності, що відображує співвідношення між гідністю всіх учасників навчально-виховного процесу і їх правами та обов'язками.	Л. Л. Хоружа [701, с.38]
Належна оцінка моральних чеснот особистості.	В. С. Мовчан [440, с. 354]
Поняття про належне, що пов'язане з історично мінливими уявленнями про невід'ємні права людини; воно містить вимогу до відповідності між реальною значущістю різних індивідів (соціальних груп) та їхнім соціальним положенням, між їхніми правами й обов'язками, між діями і подякою, працею та винагородою, злочином і покаранням тощо.	Б. О. Райзберг, Л. Ш. Лозовський, Е. Б. Стародубцев [569]
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 [57, 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, відкритістю.	Е. О. Голинчик, А. О. Гуревич [139, с. 81]

Людські відносини, дії, вчинки, які відповідають морально-етичним і правовим нормам; правильне, об'єктивне, неупереджене ставлення до кого-, чого-небудь.	Глумачний словник української мови [100]
Узагальнюючий висновок: у межах управлінської деонтології справедливість – це поняття, 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 до виконання соціальних норм (у тому числі особистісних), а також здатність індивіда вільно сприйняти справедливую оцінку скоєних вчинків, давати своїм діям самооцінку з позицій гуманності, чистої совісті.	Г. П. Васянович [96, с.135]
Стійке особистісне утворення, здатність педагога контролювати свою поведінку відповідно до прийнятих в суспільстві, колективі, професійній групі соціальних, моральних і правових норм, вимог, професійного обов'язку.	М. П. Васильєва [92, 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 [516]
Здатність людини свідомо виконувати певні моральні вимоги і виконувати завдання, що стоять перед нею, здійснювати правильний моральний вибір, досягати певного результату.	В. М. Лавриненко, Л. І. Чернишова [562]
Інтегральна якість, що визначає поведінку та діяльність людини, передусім на основі усвідомленості, прийняття нею об'єктивного факту залежності життєдіяльності індивіда від суспільних цілей та цінностей.	М. В. Савчин [592, с. 89]
Узагальнюючий висновок: у межах управлінської деонтології відповідальність є здатністю ефективно здійснювати управлінську діяльність, дотримуючись моральних вимог з метою забезпечення необхідного впливу на підлеглих щодо досягнення загальних та особистих цілей і задач.	
Авторитет	
Загальновизнане значення, вплив особи чи організації в різних сферах суспільного життя, засновані на знаннях, моральних достоїнствах, досвіді; форма влади, що спира-	Соціологічний енциклопедичний словник

ється на престиж та інші цінності суб'єкта, що позитивно оцінюються членами суспільства; форма влади, заснована на прийнятті ними системи правових норм і суспільно-економічних інститутів.	[636, с.5-6]
Загальновизнане значення, вплив, поважність.	Глумачний словник української мови [100]
Соціальна роль, з якою пов'язані відповідні якості співробітників: високий рівень управлінських рішень, вміння вирішувати виробничі проблеми та конфлікти, адекватне прогнозування тощо.	Т. Б. Гриценко [211, с.244]
Громадське визнання особистості, оцінка колективом відповідності суб'єктивних властивостей людини об'єктивним потребам діяльності; стійке ставлення до іншої людини, яке виражається у довірі й повазі до неї.	Л. Є. Орбан-Лембрик [486, с.25]
Відмітні особливості окремої особи, групи чи організації, завдяки яким вони володіють довірою і в силу цього можуть впливати і спонукати інших до виконання покладених на них обов'язків; у вузькому значенні – одна з форм здійснення влади.	М. О. Омельченко [484, с.341]
Соціальне ставлення, що виражається у свідомому підкоренні маси людей своєму керівникові на основі довіри до нього, справедливості його вимог.	С. Д. Якушева [761]
Узагальнюючий висновок: у межах управлінської деонтології авторитет керівника є його високим соціальним статусом у колективі, в основі якого лежить довіра, повага, визнання високого професіоналізму й моральності.	

Зазначимо, що зміст деонтологічних категорій змінюється в процесі соціально-історичного розвитку і відбиває інтереси суспільства на кожному етапі історичного розвитку. Тому наукове обґрунтування сутності й змісту управлінської деонтології неможливе без розгляду її генези, яка є поліфакторним процесом, пов'язаним із формуванням вимог до поведінки керівника навчального закладу протягом різних історичних періодів. Слушною є думка Є. К. Веселової, яка зазначає, що професійний обов'язок, який є головною категорією деонтології, виникає в культурно-історичному середовищі у формі світогляду конкретного соціуму й пропонується особистості для інтеріоризації [102, с. 31].

Отже, вважаємо за потрібне розглянуто генезу становлення та розвитку управлінської деонтології.

2.2. Проблема періодизації становлення та розвитку управлінської деонтології

Генезу управлінської деонтології слід розглядати у межах двох контекстуальних полів: перше стосується особливостей становлення й розвитку теорії та практики управління навчальним закладом; друге – розвитку етичної науки в цілому й професійної етики зокрема, в межах яких формувалися вимоги до особистості керівника навчального закладу, його професійної поведінки. З огляду на зазначене, хронологічні межі дослідження становлення та розвитку управлінської деонтології визначене з урахуванням результатів наукових розвідок Л. Д. Березівської, Д. І. Дзвінчука, О. В. Жабенка, С. В. Майбороди, В. І. Маршева, С. А. Мацкевича, Л. О. Наточий, Л. Л. Прокопенка, Н. А. Сорочан, О. І. Філатової [43-44; 191; 218; 395; 410; 428; 453; 559-560; 633; 684], в яких обґрунтовано періодизацію становлення та розвитку різних аспектів державного управління освітою, а також М. П. Васильєвої, Г. П. Васяновича, Б. М. Жебровського, Г. М. Кергаєвої, В. М. Кукушина, К. М. Левітана, М. А. Малахова, Л. Л. Хоружої [92-93; 96; 219; 302-304; 357-358; 366; 404; 699-701], що розкривають генезу становлення та розвитку професійної етики та деонтології.

Ми погоджуємося з думкою Л. О. Наточий, яка вважає, що кожна з запропонованих науковцями періодизацій має певною мірою суб'єктивний характер завдяки критеріям, запровадженими авторами як основи для визначення певних періодів, однак ці періодизації відображають еволюцію педагогічного знання в цілому, тільки подану з різних позицій [453].

Періодизація державного управління освітою в Україні, розроблена Л. Л. Прокопенком, базується на концепції Е. Тоффлера про три хвили 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 [560]. 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 проблеми становлення та розвитку системи державного управління вищою освітою України періоду 1917-1959 рр., покладено принципи історизму й наступності, результати аналізу рівня розвитку теорії та практики державного управління, особ-

ливостей керівництва освітою з боку органів державного управління [395].

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 й 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 [191, с. 35].

Для нашого дослідження значущими є висновки російського науковця А. С. Красникова щодо становлення та розвитку змісту й структури діяльності керівника навчального закладу. Автор вважає, що в основі такої періодизації лежать процеси, що відбуваються в суспільстві, особливості управління освітою (зміна парадигм розвитку впливала на специфіку існування освітнього та управлінського процесів), що засвідчує соціально-історичну обумовленість розвитку статусу директора навчального закладу. На підставі цих чинників науковцем виділено наступні етапи:

– кінець XIX – початок XX ст. – дореволюційний період, що характеризується виникненням спроб структурування змісту й форм управлінської діяльності директора школи;

– 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 [333, с. 22-23].

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

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 [218].

З позицій ретроспективного й системно-концептуального аналізу досліджено проблему реформування шкільної освіти України у 1919-1991 рр. Л. Д. Березівською. 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, яка 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 зі 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 й пошуку, реалізація національної радянської системи шкільної освіти в УСРР у контексті посилення уніфікаційних процесів.

1.5.1. 1927-реорганізація Наркомосу.

1.5.2. 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 загально радянську.

2.1.1. 1930-1946 рр. – прихована реформа;

2.1.2. 1946-поч. 50-х років ХХ ст. – реалізація або поглиблення радянської системи шкільної освіти в умовах регламентованого освітнього простору.

2.2. 1956-1964 рр. – реформа щодо зміцнення зв'язку школи з життям.

2.2.1. 1956-1959 рр. – розробка і прийняття законодавства.

2.2.2. 1959-1964 рр. – реалізація реформи, що підпорядковувалася партійно-державному керівництву.

2.3. 1964-1984 рр. – часткові зміни й наростання стагнаційних явищ у шкільній освіті.

2.3.1. 1964-1970 рр. – державне реформування змісту шкільної освіти в руслі стимулювання педагогічних та психологічних досліджень.

2.3.2. 1970-1984 рр. – «топання на місці», консервування діючої шкільної

системи, посилення ідеологічного компонента.

2.4. 1984-1991 рр. – зародження демократичних змін на тлі реформи загальноосвітньої та професійної школи й визрівання національної реформи освіти.

2.4.1. 1984-1988 рр. – проголошення і реалізація радянської директивної реформи в контексті зародження демократичних змін.

2.4.2. 1988-1991 рр. – переростання реформи в «дійову перебудову освіти» на засадах деідеологізації, деуніфікації, національного спрямування [44].

В основу наукових розвідок Л. Л. Наточий (періодизація існування та розвитку управлінської культури керівників загальноосвітніх шкіл у вітчизняній педагогічній теорії другої половини ХХ – початку ХХІ ст.) та Я. К. Яхніна (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 – 70-і роки ХХ ст.), етап формування та осмислення окремих елементів теорії (70 – 80-і роки ХХ ст.); етап переходу до культурологічного підходу, до проблем управління (90-і роки ХХ – початок ХХІ ст.) [453; 764].

М. П. Лещенко та А. В. Светлорусовою на основі ретроспективного аналізу становлення і розвитку професіоналізації управлінців навчальних закладів запропоновано періодизацію соціально-детермінованих підходів до управління освітніми інституціями: 1) 1918-1930 рр. – авторитарно-функціональний підхід; 2) 1930–1940 рр. – адміністративно-контролюючий підхід; 3) 1940-1960 рр. – авторитарно-системний підхід; 4) 1960–1980 рр. – авторитарно-комплексний підхід; 5) 1980-1990 рр. – авторитарно-компетентнісний підхід; 6) 1990-2000 рр. – управлінсько-адаптивний підхід; 7) 2000-2009 рр. – інноваційно-рефлексивний підхід [370, с. 76].

В. Є. Берека, характеризуючи генезу фахової підготовки менеджерів освіти, погоджується з висновками І. В. Соколової [631, 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 науковцем визначено найбільш суттєві риси теорії та практики управлінської діяльності 1802-2008 років:

– I етап (до 90-х рр. ХІХ ст.), що характеризується відсутністю наукових поглядів на систему управління;

– II етап (90-ті рр. ХІХ ст. – 30-ті рр. ХХ ст.) – новими підходами до управлінської діяльності;

– III етап (30-ті рр. – 1941 р.) – посиленням контролюючої функції управління;

– IV етап (1941–1945 рр.) – роботою 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 [51, 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 його цільового, процесуального та результативного компонентів, дають можливість відстежити динаміку основних тенденцій розвитку теорії та практики управління навчальними закладами, роль та місце його керівника у межах чинної нормативної бази та педагогічної думки протягом певного історичного періоду. У межах нашого дослідження це дає можливість здійснити генезисно-історичний аналіз виникнення, розвитку й трансформації вимог до керівника закладу освіти як посадової особи з офіційно закріпленим професійним статусом. Розгляд таких вимог, що сформувалися в межах конкретного історичного періоду, неможливий поза контекстом історичного розвитку професійної деонтології, що має свою специфіку.

Ми погоджуємося з висновками І. О. Філатової щодо комплексу трьох теоретико-методологічних положень як основи періодизації професійної деонтології:

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

2. В основу періодизації розвитку деонтології слід покласти зміну соціокультурної парадигми, що визначає суспільне, державне й 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 [683, с.31-31].

Дослідниця 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).

У проаналізованих нами наукових працях М. П. Васильєвої, Г. П. Васяновича, Б. М. Жебровського, Г. М. Кертаєвої, В. М. Кукушина, К. М. Левітана, М. А. Малахова, Л. Л. Хоружої [92; 96; 219; 302-303; 357-358; 366; 404; 701], що розкривають генезу професійної етики та деонтології, відсутнє чітке визначення історичних періодів її становлення та розвитку. Однак аналіз зазначених праць дав нам можливість визначити три групи 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, які у кожній професійній сфері мають свої особливості. Професійна етика, що досліджує норми професійної моралі, розвивається на основі узагальненої практики поведінки представників тієї чи іншої професії. Однак вона не висвітлює питання їх усвідомлення фахівцем та реалізації у професійній діяльності. Отже, потреби в узгодженні поведінки й діяльності представників професійних груп зі специфічними нормами професійного обов'язку і належної поведінки у сфері конкретної праці 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 директора школи, формування еталону його професійної поведінки. Існування постійної суперечності між вимогами до особистості керівника навчального закладу та 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 навчального закладу як професійної.

Соціально-психологічні передумови виникнення управлінської деонтології полягають у необхідності здійснення санації спілкування (Г. М. Кертаєва [302]) керівника з педагогами, що забезпечує стійку позитивну мотивацію до трудової діяльності, сприятливий психологічний клімат в 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 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. Дослідниця зауважує, що генезисно-історичний аналіз можна здійснити тільки на основі порівняння окремих характеристик освітньої практики чи філософсько-освітньої й 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 [579].

У межах структурно-функціонального підходу до визначення генези проблеми управлінської деонтології у вітчизняній освітній теорії нами виділено п'ять компонентів генезисно-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 навчального закладу зокрема;

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

- нормативно-функціональний, що відображає вимоги до директора школи в рамках нормативно-законодавчої бази діяльності навчального закладу, розкриває його права та обов'язки;

- теоретико-нарративний, що показує динаміку поглядів вітчизняних просвітителів, освітніх діячів та науковців різних історичних періодів на особистість керівника школи та його професійну поведінку;

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

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

1. Кінець XIX – початок XX ст. – період зародження деонтологічних поглядів у сфері управління освітою, формування вимог до професійної поведінки та норм діяльності керівника навчального закладу.

2. 1917 – 1991 рр. – період розробки проблем управлінської деонтології у межах теорії школознавства.

- 2.1. 1917 – початок 1920-х рр. – підперіод ствердження деонтологічних поглядів у контексті національно-патріотичних пріоритетів управлінської моралі.

- 2.2. Друга половина 20-х – 40-ві рр. XX ст. – підперіод формування вимог до керівника навчального закладу та його професійної поведінки у зв'язку з кардинальною зміною соціально-політичних, економічних та суспільно-культурних умов функціонування освітньої системи.

- 2.3. 40-ві – початок 50-х рр. XX ст. – підперіод стагнації управлінської деонтології.

- 2.4. Кінець 50-х XX ст. – 1991 р. – період розробки проблем управлінської деонтології в межах марксистко-ленінської ідеології.

3. 1991 р. – до сьогодні – період розвитку управлінської деонтології в контексті визнання управлінської діяльності як професійної, сучасний етап розвитку управлінської деонтології, період обґрунтування її теоретичних засад

та ствердження як окремого напрямку професійної деонтології.

Аналіз особливостей розвитку теорії та практики управління навчальним закладом та вимог до професійної діяльності керівників освіти, що сформувалися в межах не лише нормативної бази, але й етичної думки певного історичного періоду, дає змогу узагальнити історичний, структурний та змістовий аспекти управлінської деонтології, що, в свою чергу, сприяє глибшому усвідомленню сутності й змісту деонтологічної підготовки керівників навчальних закладів. Розглянемо їх детальніше.

2.3. Становлення поглядів на управлінську деонтологію у другій половині XIX – на початку XX ст.

Верхня межа дослідження генези управлінської деонтології (друга половина XIX – початок XX ст.) характеризується виникненням уваги до особистості керівника навчального закладу у зв'язку з реформуванням освіти, яке супроводжувалося значними суперечностями, а саме: між реальним станом управління навчальними закладами та вимогами нормативних документів з питань управління освітою; між високими вимогами до керівника школи та жорсткими умовами його діяльності, що унеможлилювали виконання цих вимог; між зовнішніми (соціокультурними) та внутрішніми джерелами моралі та обов'язку.

Становлення деонтологічних ідей відбувалося на тлі суворих вимог до діяльності керівника навчального закладу. Незважаючи на те, що посаду «директор народного училища» було офіційно зафіксовано ще у «Статуті народним училищам» 1786 р., увага до його особистості до реформування освіти в 60-70-х рр. XIX ст. не була характерною для педагогічної думки зазначеного періоду. «Положення про початкові народні училища» (1864, 1874), «Статут гімназій та прогімназій відомства Міністерства народної освіти» (1871, 1874), циркулярні розпорядження, інструкції Міністерства народної освіти суттєво конкретизували професійні вимоги до керівника навчального закладу та загострили проблему управління освітою.

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

- здійснення постійного контролю за процесом навчання через відвідання уроків, перевірку програм викладання, складених учителями, й 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 навчальним закладом (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, рекомендація до звільнення; здійснення зв'язку з губернськими та місцевими органами влади з питань функціонування навчального закладу; прийняття на роботу та звільнення писаря канцелярії та інших службовців навчального закладу, призначення їм заробітної платні; періодичне (двічі на навчальний рік) надання попечителю навчального округу звіту про стан закладу освіти) [523-524; 676; 679].

Такий досить об'ємний перелік функцій директора школи доповнювався ще й виконанням обов'язків учителя гімназії та класного наставника, оскільки згадані нормативні документи зобов'язували його мати навчальне навантаження та виконувати обов'язки класного наставника для «підвищення значущості його діяльності в очах громадськості», забезпечення можливості директорів «більш правильно оцінювати навчальний процес», «краще керувати» [676; 689].

З уведенням у дію «Інструкції окружним інспекторам та іншим особам, відрядженим для ревізії гімназій, прогімназій, а також одночасно з ними напрямів навчальних закладів відомства Міністерства народної освіти» (1871) зміст професійного обов'язку керівника навчального закладу набув інших обрисів та розглядався через призму забезпечення «благонадійності», боротьби з «вільнодумством та крамолою» у навчальних закладах [278].

Значну роль у забезпеченні такого розуміння обов'язку керівника навчального закладу відіграв Синод. Ідея підпорядкованості шкіл Синоду здавалась чиновникам від освіти раціональним й виправданим засобом підвищення ефективності діяльності навчальних закладів, забезпечення «благонадійності» керівних осіб, оскільки вона вважалася «першим та най-більш важливим пробним каменем придатності кандидатів на адміністративні шкільні посади» [274, с. 84]. Навіть відомі освітні діячі досліджуваного періоду синодальний контроль над освітою вважали цілком природним (С. О. Рачинський, М. О. Ільминський, М. С. Новосельський та ін.). Зокрема, М. П. Новосельський причини незадовільної діяльності народних училищ убачав у неналежному виконанні директорами свого професійного обов'язку, що витікав з чіткого усвідомлення духовної місії керівника. Тому він наголошував на тому, що «будь-яку народну школу має бути передано у відання Синоду, а вчителями в школі (не кажучи вже про її керівника) мають бути призначені священики» [519].

Прагнення Міністерства освіти й Синоду до забезпечення благонадійності у керівництві школами та формування на цій основі місії директора як носія великодержавної ідеї, гаранта підтримки навчальним закладом імперської політики у сфері освіти, призвело до того, що до числа новопризначених директорів навчальних закладів часто входили духовні особи або випускники університетів, що не мали досвіду педагогічної, а тим більше управлінської

діяльності у закладах освіти [40, с. 54; 252, с. 140]. Зазначений факт визнавало й вище керівництво освітою. Зокрема міністр освіти Л. Кассо у своєму циркулярі від 1 жовтня 1911 р. за № 34121 зазначав невідповідність значного числа осіб, що обіймали директорські посади, вимогам професійного обов'язку [252, с. 149].

Проблеми неефективного керівництва школами швидко посіли центральне місце на шпальтах педагогічної періодици [252-253; 274; 283; 328-329; 454; 460]. Вони пов'язувалися освітніми діячами не стільки з неналежним виконанням керівників свого професійного обов'язку, скільки з викривленим його розумінням, невірним вибором керівних осіб, здатних цей обов'язок виконувати.

Не сприяла успішній управлінській діяльності директора школи й імперська чиновницька бюрократія. Сувора регламентація управлінської діяльності керівника навчального закладу, наявність численних інструкцій та циркулярів Міністерства освіти, обов'язкових для виконання, перетворювали його в «адміністратора-канцеляриста» [283, с. 96]. Система суворої централізації, що практикувалася в управлінні освітою та наділяла шкільних адміністраторів широкими повноваженнями у сфері використання покарань, присікань та нагляду, не давала ніякого простору в сфері ініціативи й творчості ні педагогам, ні самим директорам [519, с. 26].

На сувору регламентованість управлінської діяльності нормативними документами, неможливості за таких умов належно виконувати професійний обов'язок звертало увагу чимало освітніх діячів досліджуваного періоду. Так, М. О. Корф, характеризуючи діяльність директорів та інспекторів, обмежену значним числом циркулярних розпоряджень та інструкцій, вимогами численної звітності, зауважував: «Директор має бути не чорнильницею навчального округу, а його душею» [329, с. 14-15].

На надмірній кількості інструктивних матеріалів для директора школи наголошували й інші освітні діячі. Так, дописувач журналу «Вісник виховання», статті якого публікувалися під псевдонімом «Р.Т.», в одній із них зазначав: «Коли директор чи інспектор за посадовими своїми обов'язками перетворюються виключно на чиновників адміністрації, коли від них більш за все вимагається чиновницька старанність, коли їх діяльність до дрібниць регламентовано приписами, коли вони позбавлені можливості виявляти хоча б найменшу долю власної педагогічної ініціативи, то яка ж за цих умов може бути мова про директорів, відданих педагогіці?!» [274, с. 86].

Характеризуючи обмеженість, а часто й неможливість самостійної діяльності директорів шкіл через жорстку централізацію управління освітою в імперській Росії, О. І. Мусін-Пушкін, який досліджував проблеми організації шкільного навчання у Західноєвропейських країнах, зазначав, що російську й німецьку середню школу відрізняє, зокрема, становище директора. «...Там директор – справжній господар у своєму закладі, який може скористатися

набагато більшою, ніж у нас, свободою своїх поглядів та педагогічної практики. Йому керівництво вірить, і тому надає необхідну для успішного ходу навчально-виховної справи свободу дій, але не облуптує його, як це робиться в нас, нескінченною кількістю циркулярів і розпоряджень окружного управління, які паралізують навіть найкращі наміри» [447]. Констатуючи наслідки такої ситуації, освітній діяч звертає увагу на те, що кожна школа має відбивати діяльність директора (як це і є в Німеччині), натомість російські школи являють собою відбиток затвердженого шаблону навчального закладу.

Причину неефективного управління освітніми закладами детально окреслювали педагоги-практики, вважаючи, що ненормальність устрою шкільного керівництва криється в тому, що він намагається в обов'язку директора школи поєднати несумісне: педагога-керівника та слухняного чиновника адміністрації [252-253; 576; 578; 720].

Такий «чиновницько-адміністративний» статус керівника навчального закладу закріплювався ззовні численними інструкціями для вчителів, що передбачали сувору підпорядкованість діяльності кожного педагога думці директора школи. Так, у п. 31 «Інструкції для класних наставників гімназій та прогімназій відомства Міністерства народної освіти» (1877 р.) зазначалося, що «класні наставники зобов'язані усно звітуватися перед директором про всі заходи, вжиті ними з власної ініціативи, та про всі питання, які 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» [276; 578].

Занадто широке коло функцій директора школи не дозволяло йому виконувати покладені на нього обов'язки належним чином, призводило подекуди до поверховості в роботі. Невідповідність високих вимог до керівника навчального закладу, що висувалися офіційною владою, та тими суворими обмеженнями й жорсткими умовами, в яких вони змушені були працювати, зумовила пошук шляхів забезпечення ефективної управлінської діяльності через перегляд посадових обов'язків директора школи, змісту його професійного обов'язку й відповідальності, чіткого визначення вимог до його професійної поведінки.

Певного впливу на розробку теорії деонтології протягом досліджуваного періоду 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 й відповідальності. Зокрема в 1867 р. було опубліковано праці Дж. Бентама у перекладі О. М. Неведомського та О. М. Ципіна, після чого у науковий тезаурус увійшов термін «деонтологія» на позначення науки про обов'язки людини, про державну моральність, тобто як науки про належне [41].

Паралельною проблематикою, що інтенсивно розроблялася в педагогічній думці другої половини XIX-початку XX ст. та створила певний вплив на

становлення деонтологічних поглядів у сфері управління освітою, була моралізація життя та діяльності людини.

На західноукраїнських землях, які 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 [96, с. 33].

На території імперської Росії, до складу якої входила Україна, деонтологічна проблематика управління освітою побіжно піднімалася у педагогічних 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 у морально-філософських розвідках представників духовної педагогіки.

Показовою у зазначеному контексті є творчість С. С. Гогоцького, що розвивалася в контексті визначення моральних наук, які, на його переконання, слугують для «вираження найбільш шляхетних прагнень людини до усвідомлення й практичної реалізації своєї людської гідності, свого високого покликання у всіх сферах свого життя» [138, с. 1, 6].

На межі філософії, етики й педагогіки обґрунтовував проблеми людської поведінки й діяльності П. Д. Юркевич. «Серце» (загальнолюдські якості) в його теорії виступає скарбницею усіх тілесних, духовного і моральних сил людини, головним джерелом її природного морального закону. Головна ідея моральнофілософських 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 [217, с. 160]. Значущими для нашого дослідження є його висновки щодо фундаментального значення в поведінці людини взаємних зв'язків дійсного (культури) та належного (ідеалу) [752]. Під «належним» П. Д. Юркевичем розумілася унікальна, у найвищому духовному сенсі освічена, добродісна, творча й діяльна особистість, здатна до саморозвитку, самовиховання та самовдосконалення [753, с. 30].

«Синтез віри й розуму» як основи людської поведінки лежить в основі морально-педагогічних поглядів П. І. Ліницького [251, с. 258]. «Освічена віра» розглядалася ним як запорука добродісності, що є неодмінною умовою поведінки людини [372, с. 44].

Деонтологічні мотиви проглядаються у морально-філософській концепції М. О. Олесницького, який звертається до сутності й змісту понять «начало моральності», «вищий закон», «ідея досконалості», «богоподібна особистість», «моральний ідеал», «найвища моральна свобода» тощо. Освітній діяч розглядає моральну поведінку як поєднання абстрактної ідеї з її реальним втіленням та зазначає, що «для успішного морального життя недостатньо

відстороненого закону, потрібен ще конкретний приклад життя, який виконав би вимоги й реалізував моральний ідеал у тих умовах, в які поставлені ми» [483, с. 46]. Таким чином конкретизується зміст моральної поведінки у межах певної, у тому числі й професійної ситуації.

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

У контексті моральних чеснот розглядав професійну діяльність С. І. Миропольський. Зміст професійної та 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 розглядалась С. І. Миропольським як основа формування найважливіших християнських чеснот, необхідних у кожній сфері життя людини: сумлінності як «морального охоронця 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) [435, с. 96].

Аналіз актуальних праць другої половини XIX-початку XX ст., матеріалів педагогічної періодики [40; 138; 156; 181-182; 328-329; 372; 433-435; 454; 484; 511; 680; 752-754] дав можливість визначити основні напрями формування деонтологічної думки у сфері управління освітою:

1. Визнання місії керівника навчального закладу як натхненника діяльності педагогів («Директор – душа школи») (М. О. Корф). Для цього він має займати в педагогічному колективі відповідне становище: бути не над колегами, а серед них, зміцнювати й підтримувати їхні інтереси, оживлювати їх своїми інтересами. Між директором та вчителями мають бути близькі, довірливі та щирі стосунки. Саме за таких умов керівником навчального закладу 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» [519, с. 51].

До необхідності корпоративного духу у навчальному закладі та ролі керівника в його створенні привертав увагу М. І. Пирогов. На його думку, саме корпоративний дух сприяє розповсюдженню законності та морального зв'язку між учнями й освітнім закладом, коли основою корпорації (колективу) виступає почуття честі й власної гідності. Така атмосфера формується за

умови особливих стосунків між директором школи та вчителями. Педагог стверджував: «Не підлеглим має бути вчитель директоріві, а товаришем у загальній справі» [511].

У матеріалах Київського педагогічного з'їзду (1916 р.) міститься чимало виступів його учасників, у яких розкриваються питання ролі директора як організатора й натхненника діяльності педагогів. Зокрема, В. О. Науменко зазначав, що сила шкільного виховання не залежить від однієї особи, вона залежить від групи вчителів, кожний з яких вносить у діяльність навчального закладу свої індивідуальні риси. Отже, успішне управління школою автор убачав у продуктивній взаємодії керівника навчального закладу з його педагогічною радою. З ініціативи та сприяння директора школи «педагогічний колектив має перетворитися в об'єднану колективну одиницю, кожний член якої, пройнятий тими ж виховними діями, що й інші члени, працює у повній згоді з ними» [454, с. 142]. Педагог акцентував увагу на тому, що в діяльності директора кожний педагог повинен знаходити жвавий відгук і що директор освітнього закладу має діяти за принципом «*concordia res parvae crescent*» («працюймо разом, щоб зробити більше»), а не за принципом «*divide et impera*» («розділяй і володарюй»).

2. Висунення вимог до морально-вольових якостей, що формують правильну професійну поведінку.

Розкриваючи вплив на педагогів та вихованців навчального закладу поведінки директора, К. Д. Ушинський зазначав: «Лише особистість може впливати на розвиток та визначення особистості, лише характером можна утворити характер» [680]. Саме тому, як зауважував педагог, найважливішим в облаштуванні школи питанням є обрання головного вихователя, яким є директор, що впливає не лише словом, але й особистим прикладом.

Перелік морально-вольових якостей директора школи у 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 навчального закладу, звертали увагу саме на ті, що дозволяють йому здобути в колег справжній авторитет, який не має нічого спільного з надмірною владою чи насиллям [454, с. 145]. Цей авторитет є наслідком наявності в директора таких якостей, як: вимогливість до себе, стійкість, правдивість, сумлінність, совість, стриманість, чистота й міцність релігійно-моральних переконань, висока свідомість (служіння людям, суспільству), здатність приносити себе в жертву (бути істинною людиною), тактовність, чуйність у ставленні до людей. [156; 181-182; 328-329; 333-335; 436-438; 454; 511; 680]. У зазначеному контексті авторитет керівника стає деонтологічною категорією та розглядається як обов'язковий результат його професійної поведінки.

До цього переліку варто додати гумор, який К. П. Победоносцев, назвав необхідною властивістю гарного керівника та суттєвим доповненням його

професійної поведінки. Високо оцінюючи цю якість та детально характеризує її значення в управлінській діяльності, освітній діяч зазначав: «Благо тим, в кого в характері є гумор. Це істинна сіль будь-якого натхнення й велика сила, що усуває сухість та формалізм у ставленні до справи та до людей» [519, с.33-34].

3. Визначення професійних умінь та навичок, що, у поєднанні з морально-вольовими якостями, забезпечують належну професійну поведінку. Перелік цих умінь був надзвичайно широким та висвітлювався освітніми діячами по-різному. Однак аналіз актуальних педагогічних праць другої половини XIX-початку XX ст. [156; 182; 252-253; 328-329; 433-435; 436-437; 511; 519; 680] дозволив виділити основну тенденцію у розгляді професійних умінь директора навчального закладу як основи його професійної поведінки. Вона стосується оцінки професійної поведінки директора як результату реальної взаємодії з педагогічним колективом, а не точності й повноти виконання положень нормативних документів.

Так, застерігаючи директора школи від надмірного використання влади, К. П. Побєдоносцев зазначав: «Коли бачиш учителя, який всю свою душу віддає навчанню й вихованню дітей, що горнутья до нього та його слухають, – стережися звертатися до нього зверхнім тоном, не бентеж його вимогами паперового формалізму. Школа – не канцелярія» [519, с. 33].

Уміння організувати взаємодію з педагогами на етичних засадах освітньої діячі досліджуваного періоду вважали своєрідним індикатором професіоналізму керівника. Зокрема, на здатність директора доцільно обирати стиль взаємин з колективом, демонструвати особистий позитивний приклад професійної поведінки звертали увагу М. О. Корф, М. І. Демков, М. І. Пирогов, С. І. Миропольський та ін. Ними, зокрема, акцентувалася увага на таких професійних уміннях директора школи, 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) [182; 328; 435; 511; 680].

4. Наявність значного досвіду роботи на посаді вчителя. На цю вимогу звертали увагу М. О. Корф, М. І. Пирогов, М. І. Демков. Ця ж думка стверджувалася педагогами-практиками, авторами численних статей із управління школою. Так, дописувач журналу «Російська школа», публікації якого виходили під псевдонімом «А-з-ъ», зазначав: «Ми переконані в тому, що особа, яка отримала університетський диплом та має стаж 5-6 років на посаді учителя гімназії, яка не бачила «в очі» народної школи, не випробувала на практиці, що означає навчати й виховувати дітей народу, не може бути надійним керівником: не керувати, а самому навчатися треба такому педагогу, оскільки викладати в гімназії – не те саме, що допомагати народному вчителю у його надзвичайно складній роботі, до того ж необхідне знання народного життя,

потреб та завдань народної школи, прийомів навчання грамоти та виховних засобів народного впливу» [460, с. 138]. Характеризуючи необхідність значного педагогічного досвіду для директора школи, автор зауважував, що тривалий педагогічний стаж (не менше десяти років) на посаді рядового вчителя навчального закладу забезпечить належний авторитет директора та визнання його учнями й колегами. Керівник має бути, насамперед, учителем – вихователем, а не лише адміністратором школи [454, с. 145].

Непоспішно й виважено ставитися до призначення директорів шкіл радив К. П. Победоносцев. Із поміж можливих кандидатур він рекомендував надавати перевагу «живим учителям-сподвижникам», що перевірили свою професійну здатність довгими роками педагогічної діяльності й не на словах обізнані з усіма проблемами шкільного устрою. Тим, хто прагнув директорської посади й кому бракувало досвіду, він радив «йти на ринок педагогіки до тих, хто продає й купує готові рецепти й програми, слухати виступи зібраних фахівців, читати протоколи їхніх засідань, обирати рекомендовані системи облаштування діяльності шкільних керівників та діячів» [519].

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

Викладене дає змогу стверджувати, що основними тенденціями педагогічної думки другої половини XIX – початку XX ст. у межах проблематики управління освітою були: виділення проблеми управління навчальним закладом в окремий напрям педагогічної теорії, обґрунтування особливої ролі керівника школи у забезпеченні ефективності її функціонування, визначення вимог до його особистості та професійної поведінки. Намагаючись обґрунтувати сутність та зміст професійного обов'язку директора народного училища, освітні діячі виступали за надання йому свободи у виборі професійної поведінки.

Таким чином, другу половину XIX – початок XX ст. слід розглядати як прогностичний етап розробки теорії управлінської деонтології, спроб структурування змісту управлінської діяльності керівника освітнього закладу, визначення вимог до його особистості та професійної поведінки.

2.4. Розвиток управлінської деонтології у світлі суспільних подій 1917- 1991 рр.

Формування нового геополітичного простору СРСР у період 1917-1991 рр. пов'язане зі зміною політичної й ідеологічної систем, структури управління й господарювання, з формуванням нових суспільних відносин. Зазначені кардинальні зміни автоматично позначилися на системі освіти й управлінні нею.

Перші десятиріччя ХХ 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 й педагогічна наука – оригінальна система, що мала свої, властиві лише їй одні, форми спрямування і зміст [651, с.7-8].

Жовтневий переворот 1917 р. призвів до знищення однієї системи управління та ствердження іншої – нової. 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 піднімалося лише побіжно, її увага зосереджувалася на вирішенні більш важливих, нагальних питань української державності й освіти.

У наукових працях освітніх та громадських діячів часу визвольних змагань 1917 – 1919 рр. (С. Ф. Русової, Я. Ф. Зеленкевича (Чепіги), С. Ф. Черкасенка, В. К. Винниченка, О. Ф. Музиченка, І. І. Огієнка) питання особистості керівника навчального закладу розглядалося через розкриття його високої місії у розбудові національної української школи [442, 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 навчального закладу. Складовими професійної поведінки директора школи визнано: високі моральні якості («...це, має бути надзвичайної моральної краси людина...» (С. Ф. Русова)), демонстрування особистого позитивного прикладу («...бути взірцем загальнолюдських чеснот» (Я. Ф. Чепіга)), здатність відстоювати національні культурно-освітні інтереси, глибокий патріотизм, здатність стверджувати впевненість учителів у собі, працездатність, терпіння, справедливість [442; 587; 713-714].

У 1918 р. Народним комісаріатом освіти РСФСР було прийнято постанову про скасування посади директора школи й запровадження замість неї посади голови педагогічної ради [474]. За цим питання професійної поведінки керівника навчального закладу 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.) зосередилась на розробці документів, спрямованих проти «схоластики, муштри та формалізму, притаманних старій дожовтневій школі», які не завжди враховували

особливості освіти за нових соціально-економічних умов. Зміст регулятивних актів про середні навчальні заклади («Положення про єдину трудову школу РСФСР» (1918) [467], «Основні принципи єдиної трудової школи» (1918) [491], «Положення про організації учнів у школах другого ступеня» (1921) [119], «Положення про управління навчально-виховними закладами» (1922), «Кодекс законів про народну освіту УСРР» (1922) [315], «Статут єдиної трудової школи» (1923) [677], та ін.) заперечував усе, що було пов'язане зі старою системою управління, диктував перегляд повноважень керівника закладу освіти, підпорядкованість його діяльності рішенням шкільної ради [333, с. 9]. Зокрема у статті 26 «Положення про єдину трудову школу» було зазначено, що «завідувач школи обирається із складу педагогів школи» [467]. Таким чином, керівник навчального закладу перетворювався у виконавця розпоряджень колективу, а відповідальним органом шкільного самоврядування було названо шкільну раду. Це було проявом демократичного підходу в управлінні, однак діяльність керівника школи значно обмежувалася, що стримувало розвиток його функціональної дієвості, позбавляло самостійності у розв'язанні важливих проблем та прийнятті рішень.

За твердженням З. М. Равкіна, новий принцип колективізму та виборності, задекларований у «Положенні про єдину трудову школу», 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 освітньому закладі» [566].

Виправленню становища, що склалося, сприяла розробка «Положення про організації учнів у школах другого ступеня» (1921 р.), в якому відзначалося, що загальне керівництво навчальним закладом здійснює шкільно-педагогічна рада через завідувача школи, та «Положення про управління навчально-виховними закладами» (1922 р.), де вперше було констатовано єдиноначальну відповідальність завідувача за діяльність навчального закладу [452].

Паралельно з цим в Україні, яка на той час носила назву «Українська Соціалістична Радянська республіка», розроблялася своя нормативна база з питань освіти та управління нею. 22 листопада 1922 р. було прийнято Кодекс законів про народну освіту УСРР, в основу якого було покладено законодавчі акти 1918 р. про єдину трудову школу, ряд інших постанов уряду РСФРР з питань народної освіти.

У змісті 767 статей Кодексу було проголошено особисту відповідальність завідувача школи за її діяльність, затверджено принцип єдиноначальності, що знайшов свій подальший розвиток у «Статуті єдиної трудової школи» (1923 р.). У розділі статуту «Управління школою» за завідувачем навчального закладу не просто закріплювалося формальне право керувати школою (її педагогічною, господарчою та адміністративною частиною), але 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 й навчальними матеріалами й 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 рад, 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 [677, с. 147].

У документі вперше зверталася увага на особистість завідувача школою як «головного ідейного керівника та натхненника плідотворної роботи школи» [677, с.148]. Тут само містилися формальні вимоги до завідувача навчальним закладом: обов'язкова наявність педагогічного стажу та проведення в школі педагогічної роботи.

Початок 30-х рр. XX ст. позначився новими спробами ЦК ВКП(б) зміцнити єдиноначальність у сфері освіти, що відобразилося у змісті його постанови від 5 січня 1931 р. «Про початкову й середню школу» [469], інструктивно-методичному листі Народного комісаріату освіти «Про встановлення єдиноначальності в школі» [452], в яких розглядався комплекс питань, що характеризували роль завідувача як організатора усієї роботи школи, особливо виділялися вміння організувати належним чином всю систему навчальнопедагогічного керівництва на основі врахування місцевих особливостей та умов функціонування навчального закладу.

Зміни, які пережила школа в кінці 20-х – на початку 30-х рр. XX ст., знайшли своє відображення у Статуті радянської політехнічної школи 1933 р. Розділ «Управління та керівництво» Статуту містив значно розширене коло обов'язків завідувача школою, що ставило його за рівнем відповідальності та масштабами управлінської діяльності в один ряд з керівниками інших радянських установ [677, с. 12]. До функцій директора школи, у відповідності з зазначеним документом, входили: організаторська, контролююча, адміністративна, господарська, фінансово-економічна, ідеологічна.

Статут радянської політехнічної школи містив у собі формальні вимоги до кандидата на посаду завідувача школою: 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 й вимоги до них. Відтепер директором

школи мала бути особа кваліфікованого педагога, забезпеченого довірою та відповідними повноваженнями й відповідального за роботу довіреної йому школи [470].

Задекларовані у нормативній базі 20-30-х рр. XX ст. завдання трудової школи обумовлювали виникнення значного наукового інтересу до розробки питань її діяльності та появу перших посібників зі школознавства з описом у змісті вже складених форм управління навчально-виховним процесом та узагальненням особистого адміністративного досвіду [333, с. 12].

Аналіз педагогічної теорії та практики цього часу засвідчив фактичну відсутність друкованих праць, де б цілеспрямовано розглядалась особистість керівника навчального закладу. Проблеми теорії шкільного управління, а тим більше особистості керівника навчального закладу, не входили до кола наукових інтересів створених протягом 20-х рр. XX ст. численних педагогічних станцій. Отже, фахівців, які б займалися суто управлінськими проблемами, в Україні довгий час не було.

На стиль керівництва радянською школою та формування системи управлінських цінностей у післяжовтневий період вплинули прямі вказівки Народного комісаріату освіти, теоретичні роботи В. І. Леніна. У межах нової «революційної» ідеології протягом 20-х рр. XX ст. сформувалися обриси керівника нового типу, здатного «нести особисту відповідальність за суворо й 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 [367, с. 308].

Першу спробу розробити зміст діяльності керівника школи зробив Я. Н. Ряппо, який протягом багатьох років працював заступником наркому освіти України і одночасно головним редактором журналу «Шлях освіти». В 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, педагогічний аналіз. У контексті розгляду зазначених функцій педагог побіжно висвітлювалися ділові й особистісні якості директора школи [589-590].

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 директора школи у цьому процесі. Знання педагогіки та організаційно-практичне закріплення її досягнень у навчально-виховному процесі на основі принципу зв'язку теорії з практикою М. М. Іорданський вважав однією з важливих умов успішного керівництва школою. Серед

напрямів роботи директора навчального закладу, окрім побутового облаштування її роботи, він назвав такі аспекти управлінської діяльності, як інструктаж, контроль, експертизу [279].

Педагогічна думка у межах адміністративно-контролюючого підходу до управління освітою у 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 навчального закладу набуло емпіричної спрямованості: більшість наукових праць було присвячено конкретним інструкціям для керівника в рамках навчально-виховного процесу [279].

Своєрідним виключенням у зазначеному контексті були педагогічні праці А. С. Макаренка, який розглядав питання професійної поведінки директора школи через призму його впливу на педагогічний колектив з метою перетворення його у 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 й умови його досягнення керівником. Концептуальним портретом директора школи виступала активна особа, стійка до труднощів, ініціативна, компетентна, наполеглива, дисциплінована, діловита, рішуча й охайна [396-400].

Важливою складовою деонтологічних поглядів А. С. Макаренка було обґрунтування ним категорії відповідальності як результату відповідної залежності між провідними 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 [400, с. 195].

Початок 30-х рр. ХХ ст. позначився 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 керівника. Професійна поведінка директора школи мала відповідати загальним нормам радянської номенклатури, сформульованим Й. В. Сталіним («вміти реалізувати директиви, їх розуміти, приймати, як свої рідні, проводити у життя») [501].

Офіційна ідеологія значно змінила спрямованість етико-деонтологічних поглядів науковців. На цю особливість зазначеного періоду звертає увагу М. П. Васильєва, яка зазначає, що «згадка про деонтологічну проблематику завжди об'єктивно пов'язувалася з Дж. Бентамом і його теоретичними погля-

дами, що змушувало науку радянського періоду уникати такого «небезпечного сусідства» [92, 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 [155], лежали твори К. Маркса з критикою поглядів Дж. Бентама. Тому в 30-ті роки ХХ ст. у визначення деонтології укладався виключно етичний зміст. Деонтологія визначалася «як вчення про найкращі засоби для досягнення благополуччя» [74, с. 363]. Їй надалі доля управлінської деонтології визначалася суттєвим впливом керівної ролі єдиної в країні партії (комуністичної), яка виявлялася у кожній сфері економічного й соціально-культурного життя радянського суспільства, відобразилась на змісті, методах та принципах управлінської діяльності керівників навчальних закладів.

Тенденцію до жорсткого контролю як провідної функції управління освітою було закріплено наказом народного комісара просвіти РСФСР № 1235 від 04.09.39 р. «Про покращення контролю за роботою шкіл та вчителів та про боротьбу з фактами окоманіювання в оцінці знань учнів» [471]. Директивний стиль управління закріпив централізацію керівництва на всіх рівнях, зміцнив авторитарний стиль управління, встановив жорстку регламентацію діяльності керівників [473, с.7].

Науковці, які працювали в умовах утвердження тоталітарного режиму 30-50-х рр., сталінської системи цензури, змушені були писати праці на засадах марксистсько-ленінської ідеології, партійно-класового підходу [44]. Як зазначає В. А. Шестаков, сталінська система управління перебувала в мобілізаційному режимі, тобто на межі можливостей, приводячись у дію почуттям страху. Адміністративна вертикаль поступово адаптувалася до такого режиму роботи, виробляючи захисні механізми (узгодження рішень для «розмивання» відповідальності, уповільнення їх імплементації тощо) [742].

Тематиці наукових поглядів цього періоду притаманний лише побіжний розгляд її деонтологічних аспектів, зокрема: акцентування уваги на моральних якостях директора школи (справедливе й чуйне ставлення до колег, цілеспрямованість та вимогливість до них (І. К. Новіков) [465, с. 10]; демонстрація директором школи фундаментальних знань та міцної ідейної переконаності (Е. І. Перовський) [507, с. 3].

У 1946 р. до наукового знання повернувся термін «деонтологія». Вжите онкологом М. М. Петровим у контексті медичної етики на позначення теорії правильного поєднання організаційних заходів, наукових знань і технічних прийомів з турботливим, мислосердним ставленням до хворого для успіху його лікування, це поняття пізніше почало використовуватися в науках, що розглядають різні аспекти функціонування системи «людина-людина» [507]. По суті його книга «Вопросы хирургической деонтологии» послужила поштовхом до серйозної та всебічної теоретичної розробки багатьох проблем

етики та 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 [302, с. 9].

Кінець 50-х – 80-ті рр. XX ст. можна назвати поворотним періодом у розвитку управлінської деонтології. Зміну соціально-етичних пріоритетів у межах політичної «відлиги» було закріплено низкою документів (Закон СРСР «Про зміцнення зв'язку школи з життям і про подальший розвиток системи народної освіти» (1958) [472], «Основи законодавства Союзу РСР і союзних республік про народну освіту» (1973) [473], Закон УРСР «Про народну освіту» (1974) та ін. [552], 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, у Постанові ЦК КПРС та Ради Міністрів СРСР «Про заходи щодо подальшого удосконалення народної освіти у СРСР» (1966) [468], наголошувалося на підвищенні наукового рівня керівництва школами, зміцненні керівного корпусу висококваліфікованими фахівцями. На недоліки морально-етичного характеру в управлінні освітнім закладом акцентувалося у наказі Міністерства освіти УРСР «Про поліпшення внутрішкільного керівництва і контролю в загальноосвітніх школах» (1973) [452].

У 1978 р. Міністерством освіти було затверджено Кваліфікаційну характеристику директора школи. Як нормативний документ, вона офіційно закріпила перелік знань, які були обов'язковими для керівних працівників освіти: знання змісту постанов і рішень партії та уряду з питань народної освіти й 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 й комуністичного виховання молоді; знання педагогіки й 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 [475].

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 директора школи певною мірою компенсувала спеціальна література з питань управління освітою, в якій побіжно чи цілеспрямовано розглядалися питання особистості директора школи, висувалися вимоги до його професійних знань та вмінь. У зазначеному контексті викликають інтерес посібники М. І. Кондакова та М. І. Соцердотова,

М. Г. Захарова, В. П. Стрезикозіна; П. В. Зіміна, В. Ю. Кричевського, Ф. Г. Паначина, С. Є. Хозе, Р. Х. Шакурова, Н. С. Сунцова, Є. С. Березняка та ін.

Питання деонтологічної складової діяльності керівника навчального закладу вирішувалося через оволодіння ним «ленінським стилем управління», заснованим на «ленінських нормах партійного життя». Зазначимо, що питання сутності цього стилю розглядається як у межах етики, так і в межах школознавства. Узагальнений аналіз праць радянського періоду з питань управління школою (Є. С. Березняк [45-48], М. Г. Захаров [249], М. І. Кондаков та М. І. Соцердотов [586], В. Ю. Кричевський [349-350], В. П. Стрезикозін [645], Ф. Г. Паначин [501], С. Є. Хозе [696], Р. Х. Шакуров [730-731], Н. С. Сунцов [648], Т. М. Шашло [736] та ін.) та професійної етики (А. М. Архангельський [23-24], Н. О. Головка [144-145], В. І. Добриніна та Ю. М. Смоленцев [196], В. І. Писаренко та І. Я. Писаренко [512], І. О. Синиця [608], В. М. Чернокозова та І. І. Чернокозов [719]) дав можливість сформулювати зміст складових «ленінського стилю управління» як системи компонентів 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, пристрасності в роботі з високою комуністичною діловитістю, з практичністю й реалізмом у повсякденних справах та вчинках.

3. Слідування нормам партійного життя та принципам партійного керівництва: вмілий підбір кадрів, перевірка й оцінка їх за практичними справами й морально-політичними якістьми; дотримання колективного керівництва, поєданого з персональною відповідальністю; постійний контроль та перевірка виконання прийнятих рішень; критика й 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», «голового просвітництва», зосередження зусиль на важливих ділянках праці.

5. Суворая, глибоко наукова організація праці: систематичність, раціональність, планованість та ритмічність у роботі, відсутність як повільності, так і штурмівщини, пунктуальність, оперативність, чіткість.

Лише половину з зазначених вище умінь директора школи можна віднести до суто професійних; решта – данина комуністичній ідеології, без якої діяльність будь-якого керівника була не лише неможливою, але й неприпустимою. Висуваючи вимоги до керівників закладів освіти, радянські науковці називали їх «робітниками ідеологічного фронту», «пропагандистами», «вихователями кадрів

народного господарства» [45; 249; 501; 586; 696; 730-731; 736].

Разом із тим у науковій та навчально-методичній літературі з питань управління освітою та особистості керівника навчального закладу висловлювалися цінні думки. Показовою у зазначеному контексті є управлінська діяльність та наукова творчість В.О. Сухомлинського. Серед вимог, що висувалися до особистості директора, 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 й виховання.

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 «відає себе служінню ідеалу»; «повинність» – як спонукальна сила поведінки людини. Педагог вважав, що поведінка керівника є професійною за умови, коли йому вдається стати її господарем, якщо він навчився орієнтуватися в будь-яких ситуаціях у залежності від уявлень про свої професійні обов'язки [654, с. 51].

Поступово до питань сутності та змісту професійної поведінки керівника, його обов'язку й відповідальності починають звертатися й інші науковці. Так, М. І. Кондаков та М. І. Соцердотов, характеризуючи чинники успішної діяльності директора школи, в якості необхідних складових його поведінки виділяли: вміння швидко орієнтуватися в обстановці, своєчасно виявляти й усувати недоліки в роботі, зразково організовувати перевірку виконання [586].

С. Є. Хозе вбачав успіх управлінської діяльності у єдності дій директора, його заступників, учнівського самоврядування, батьків, громадськості, турботі керівника навчального закладу про формування та зміцнення педагогічного колективу тощо. Особливу увагу науковець приділив відповідальності та цілеспрямованості керівника як ключових його якостей [696, с. 214].

Інтерес до дослідження етичних аспектів діяльності керівника закладу освіти, що виник в кінці 70-х рр. ХХ ст., зміцнився у наступні роки: з'явилася низка праць, у змісті яких розкривалися питання формування культури керівника школи, необхідності створення моральної атмосфери в колективі.

Зокрема Р. Х. Шакуров, розглядаючи найбільш значущі етичні й професійні якості керівника школи, 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 [730м, с. 57].

Як засвідчив аналіз наукових праць з питань управління навчальним закладом та особистості його керівника [249; 501; 586; 649; 654; 696; 730-731], особлива увага дослідників приділялася проблемі авторитету директора, який вважався організаційно-політичною, науковою та моральною категорією. Оцінюючи особистість керівника навчального закладу як першого й головного

автора власного авторитету, більшість науковців розглядали його в якості результуючої низки чинників: внутрішнього світу та зовнішнього образу, ступеня й методів впливу, середовища, в якому він працює та живе, цілей його діяльності. «Не пост, що він займає, й 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 й мозок, його вчитель та вихователь» [501].

У цілому період 1950 – 1980-х рр. характеризується збільшенням кількості публікацій, що містили опис професійної діяльності директора навчального закладу, вимоги до його професійної поведінки та особливостей виконання ним професійного обов'язку. Характеризуючи цей період, як етап формування окремих елементів управлінської культури директора школи, Л. О. Наточий вказує на важливий чинник переосмислення управлінської діяльності: відбувся поступовий перехід від теорії управління школою, від «концепції впливу» до «концепції створення умов», що вплинуло на уявлення про особистість керівника навчального закладу, оптимальний стиль керівництва тощо [453].

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 [179, с. 128], що засвідчують захищені протягом 50-х років ХХ ст. дисертаційні роботи з питань управління школою та організації діяльності керівника навчального закладу (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. [2].

Проблеми професійного обов'язку й відповідальності фахівця, вплив моралі на професійну поведінку стали предметом дослідження у межах різних галузей наукових знань: філософського (М. І. Артюхін [22], Л. В. Білецька [38]), Л. І. Грядунова [161], А. П. Дьяков [202], Г. М. Романюк [582]); психологічного (С. Ф. Анісімов [13-14], М. І. Бобнева [66], Д. П. Котов [331], М. М. Крутов [352], К. Муздиваєв [446], О. Ф. Плахотний [518]); етичного (М. А. Головка [144-145], Е. Г. Федоренко [681] 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 [685].

Наступна реформа загальноосвітньої школи (1984), що мала на меті не лише виведення середньої ланки освіти на новий якісний рівень, але й удосконалення

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 директора школи. У світлі реформи 1984 р. він розглядався, як особистість, що володіє новим управлінським мисленням, яке передбачає вироблення власної позиції, власної філософії управління [471].

«Положення про середню загальноосвітню школу СРСР» (1989) [118] в якості основних положень 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 й 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, використати їхню ініціативу та творчий потенціал. За твердженням дослідника А. С. Красникова, за таких обставин існуючі підходи до розгляду особистості директора школи, його управлінської поведінки було втрачено повністю [333, с. 22].

Таким чином, зазначене вище дозволяє констатувати, що становлення та розвиток управлінської деонтології протягом 1917-1990 рр. є полідетермінованим процесом, який відображає історично-соціальний розвиток комплексу об'єктивних та суб'єктивних чинників, які обумовили її міждисциплінарну спрямованість.

2.5. Дослідження проблем управлінської деонтології України в кінці ХХ – на початку ХХІ ст.

Принципово новий етап у розвитку управлінської деонтології почався з отриманням Україною самостійності та становленням на початку 1990-х років ХХ ст. магістратури за спеціальністю «Управління навчальним закладом». Потреба професійної підготовки менеджерів освіти обумовлювалася комплексом чинників, серед яких найбільш вагомими постали: зміна й удосконалення умов і характеру управлінської діяльності керівників; конкурентна боротьба між закладами освіти в умовах ринкових відносин; упровадження нової етики управління, зміщення акцентів на партнерські, рівноправні, сталі відносини; відмова від декларативного спілкування та дріб'язкової опіки;

оптимізація організаційно-управлінських структур та ін. [390].

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 й значущості у зв'язку з необхідністю переосмислення світоглядних основ управління, які забезпечать етико-аксіологічну контекстуальність кожного знання, залучення нових об'єктів і предметів дослідження (методологія діалогу, філософія управління, філософська рефлексія) [666, с. 4]; актуалізацією проблеми відповідальності й зміною етичних парадигм на засадах онтології, що розглядає питання про належне в побудові соціальних відносин й утворює ціннісно-нормативне поле [216, с. 26]; розгляду професійної етики як ресурсу ефективного управління, гуманітарної технології прийняття ефективних рішень [159, с. 25].

У пряму залежність від етики управління науковцями ставиться проблема формування національної управлінської еліти [58-59; 88-89; 115; 185; 212; 342-343; 368; 585; 600; 664; 707]. Зокрема В. Г. Кремень, С. М. Пазиніч, О. С. Пономарьов вважають, що без належної морально-етичної культури така еліта неможлива в принципі [343, 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 у суспільстві гуманістичної функції, перетворюється на маніпулювання людьми: на технологію досягнення будь-якої, зокрема аморальної та асоціальної мети [664, с.127]. Воно не знаходиться поза моральними ідеалами і критеріями, які тільки і визначають його соціальне призначення [59, с. 93].

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 й галузевих деонтологій: юридичної (О. М. Бандурка та О. Ф. Скакун [31], С. Д. Гусарев та О. Д. Тихомиров [168], С. С. Сливка [618], Г. О. Цифра [708], О. В. Шмоткін [744]); поліцейської (Є. О. Гіда [131], В. М. Кукушин [357-358]); медичної (О. С. Бильченко [63], О. М. Ковальова, Н. А. Сафаргаліна-Корнілова, Н. М. Герасимчук [314]); екологічної (А. М. Єрмоленко [216], А. В. Матвійчук [414-415]), педагогічної (М. П. Васильєва [91], Г. П. Васянович [96], Н. А. Еверт [751], К. М. Кергаєва [302-303], Ю. О. Кусий [362], К. М. Левітан [368], Л. Л. Хоружа [691]); психологічної (О. К. Веселова [102], Ю. П. Николенко [464], Т. А. Колтунович [366]); деонтології соціальної роботи (Ж. В. Бойко [70], Н. П. Махова та В. О. Філатов [417]), Г. П. Медведєва [422], Р. В. Овчарова [479]).

Результати аналізу значного масиву наукових розвідок у сфері управління освітнім закладом [33; 36-37; 49-50; 58-59; 70; 72; 94; 115-116; 153; 171-173; 179; 326; 385; 493-494; 702 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 директора школи являє собою професійний феномен, який може бути досліджено виключно на міждисциплінарному рівні, вона є провідним заняттям керівника навчального закладу, яке вимагає спеціальних знань, умінь, особливих особистісних професійно значущих якостей і без якої існування й розвиток навчального закладу неможливі.

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

3. Сутнісними характеристиками діяльності керівника є категорії «влада» та «ціннісні орієнтири». Його ціннісно-смысловий вплив реалізується через деонтологічні цінності й 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 навчального закладу, є його професійний обов'язок як регулятор, що надає певного морального, правового та філософського забарвлення відносинам влади.

5. Директор школи у 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 актуалізував виокремлення, систематизацію, узагальнення й подальшу розробку теорії управлінської деонтології, яка з початку ХХІ ст. перебуває на стадії формального визнання.

Термін «управлінська деонтологія» з'явився у науковому обігу в 1999 р. після публікації роботи І. І. Смагіна «Управлінська деонтологія як аспект адміністративної реформи» [625]. У його дисертації «Інтегративна ідеологія та її роль у системі адміністративного реформування» (2002) наукових статтях [623-624; 626] управлінську деонтологію схарактеризовано, як окрему галузь наукового знання; обґрунтовано її докорінній відмінності від онтології, етики й культури; 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 свідомого 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 [625].

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 [623, с. 19]. Проте обґрунтування управлінської деонтології на методологічному й теоретичному рівнях не стало домінуючим у його дослідженнях. Управлінська деонтологія розглядається науковцем у контексті визначення її ролі та місця у розробці ідеологічних засад реформування державного управління в Україні.

У процесі аналізу актуальних 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 виявлено наступні тенденції розробки проблем управлінської деонтології в кінці ХХ – на початку ХХІ ст.

Тенденція перша полягає у виокремленні й обґрунтуванні питань управлінської деонтології в межах поняття «управлінська культура». 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, А. В. Губа, С. В. Королюк, М. І. Якібчук, О. М. Ярковий) [94; 162; 326; 759; 762]; її соціальної категорії (В. В. Ягупов, В. І. Свистун, М. А. Кришталь, В. М. Король) [755]; однієї з характеристик управлінської культури (В. В. Медведь) [424]. Поведінкові стереотипи й регламентована поведінка, групові норми та домінуючі цінності розглядаються науковцями як структурні елементи управлінської культури, що актуалізує використання нормативного підходу до її обґрунтування.

У відповідності до зазначеного підходу, управлінська культура визначається дослідниками, як:

- сукупність норм, принципів, цінностей, поведінкових стандартів, якими керується керівник організації в процесі управлінської діяльності [364];
- відповідність керівника вимогам, що ставляться до управлінської діяльності й до його особистісних якостей, зумовлених нормами й принципами моралі, етики, естетики і права [575];
- сукупність міжособистісних цінностей, норм і стилів поведінки, спіл-

кування і реалізація трудових обов'язків, культурних і економічних пріоритетів розвитку колективу [394];

– система норм поведінки і цінностей, які забезпечують ефективне досягнення цілей організації [297].

– сукупність норм, правил, звичаїв і традицій, які підтримуються суб'єктом організаційної влади і задають загальні рамки поведінки працівників, узгоджуються зі стратегією організації [298].

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 прийнятний суспільством комплекс уявлень про відповідний стан управлінської культури. У свою чергу управлінська культура не лише формує комплекс вимог до керівника навчального закладу, але й перетворює його на генератора нормотворення в управлінській діяльності, оскільки його поведінка сприймається підлеглими, як взірцева, еталонна. Науковці акцентують увагу на універсальності управлінської культури, що розглядається як фундамент конструкту професійної поведінки керівника будь-якого рівня [124; 213; 407; 762].

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, А. В. Губа, Т. В. Іванова, Г. А. Караханова, Л. В. Переймибіда, О. В. Уваркіна, С. С. Хлестова, І. О. Шеплякова 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 [94-95; 162; 271; 296; 529; 670; 694; 741]. Такі цінності, що теоретично обґрунтовуються у межах деонтології, набувають характеру деонтологічних категорій, складають змістову основу деонтологічної культури й 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» [21; 92; 296; 318; 529].

Іншою провідною тенденцією розробки теоретико-методологічних засад управлінської деонтології в кінці ХХ – на початку ХХІ ст. є «етизація» управління, у межах якої вітчизняними науковцями розглядається широкий спектр проблем, що прямо чи опосередковано стосуються питань управ-

лінської деонтології: обґрунтовано механізм ціннісно-сислової детермінації управління навчальним закладом (В. П. Бех, В. С. Болгаріна, В. В. Крижко, Л. М. Семененко та ін.) [52; 59; 72; 345-346; 601]; викладено деонтологічні вимоги до керівника навчального закладу (О. І. Бондарчук, Л. В. Васильченко, А. М. Гаврилюк, С. А. Калашнікова, С. В. Королюк, Т. М. Пікож, М. І. Пірен та ін.) [77-78; 94-95; 122; 287; 326; 516; 517], розкрито сутність його професійного обов'язку й відповідальності (В. М. Гладкова, О. О. Демідас, О. І. Мармаза, М. В. Савчин, Т. С. Троїцька ін.) [134; 179; 407; 592; 666].

В обґрунтуванні теоретичних засад управлінської деонтології важливу роль відіграють наукові доробки з проблем етики державних службовців та менеджерів, зокрема праці Т. Б. Гриценка [211], А. О. Кузнецова, Н. В. Левченко, С. В. Прживари [209], Т. К. Чмут, Г. Л. Чайки [724], Ю. І. Палехи [499], О. Г. Романовського [581], М. І. Рудакевич [585], В. П. Шейнова [738] 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, у межах якої розглядаються питання взаємовідносин між корпоративною й універсальною етикою; проблема соціальної відповідальності; питання застосування загальних етичних принципів до конкретних ситуацій прийняття управлінських рішень, способів підвищення етичного рівня організації тощо.

У розробці теорії 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, П. Ф. Друкера, І. М. Браїма, Г. Йонаса, Г. Н. Кесона, Дж. Моула, К. Татеиси, Л. В. Карташової, Т. В. Никонової, Т. О. Соломанидіна, Д. Дж. Фритцше та ін. [176-177; 199; 281; 299; 443; 691].

Зокрема, сучасна деонтологічна етика використовує:

– сукупність принципів ділової етики, сформульованих Л. Хосмером й удосконалених 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; забез-

печення максимуму прогресу дій етичними засобами; сталість (постійність, системність) етичного впливу на підлеглих [305; 499-500; 581; 809];

– основні положення теорії справедливості, сформульовані Дж. Ролзом, у відповідності до яких діяльність керівника має підпорядковуватися принципам справедливості й диференціації, які гарантуються принципом рівності можливостей [210; 577; 581];

– обґрунтований Р. Рорті принцип практичної користі як критерію моральності [98; 261; 583] тощо.

Ще однією тенденцією розвитку теорії професійної деонтології є зростання інтересу вітчизняних науковців до проблем етичної та деонтологічної підготовки фахівців. Зокрема, О. М. Бандурка та О. Ф. Скакун [31] у підручнику з юридичної деонтології вперше сформулювали завдання деонтологічної підготовки юристів. Цією ж проблемою опікуються С. Д. Гусарев, О. Д. Тихомиров [168], 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 [624, с. 77].

Значущими для нашого дослідження є докторські дисертації Л. Л. Хоружої [701], в якій ґрунтовно теоретичні засади формування етичної компетентності майбутніх учителів та М. П. Васильєвої [92], що є фундаментальним дослідженням деонтологічної підготовки педагогів.

Проблеми деонтологічної підготовки фахівців у системі неперервної освіти піднімають В. Ю. Артемов [21], І. П. Камінська [280], Ю. П. Никоненко [462], І. Й. Старовойт [640], К. В. Стецюк [643], С. С. Хлестова [694].

У площині професійної підготовки керівника навчального закладу зазначена проблема висвітлюється побіжно. Причину цього вбачаємо у розрізненості деонтологічних знань, що розглядаються у площинах культури й ділової етики, відсутності систематизованих, структурованих знань у межах теорії управлінської деонтології.

Зазначене вище дозволяє стверджувати, що проблема оформлення управлінської деонтології в окрему галузь знань пов'язана з нагальною потребою їх виділення з площини суміжних наук в окреме проблемне поле, систематизації й узагальнення, остаточне оформлення як етичної науки й міждисциплінарної галузі знань.

Висновки до розділу 2

У розділі розкрито комплекс базових для теоретико-методологічного обґрунтування управлінської деонтології положень. У дослідженні управлінську деонтологію визначено як прикладну науку та, одночасно, міждисцип-

лінарну галузь знань, що вивчає особливості формування та механізми функціонування принципів та морально-етичних норм у сфері управління освітнім закладом, відіграє роль регулятора професійної поведінки керівника в його управлінській діяльності.

Історико-педагогічний аналіз проблеми управлінської деонтології дав змогу визначити етико-філософські, соціально-історичні та соціально-психологічні передумови її становлення та розвитку. Доведено, що формування управлінської деонтології обумовлюють соціальні потреби в узгодженні поведінки й діяльності керівників навчальних закладів зі специфічними нормами професійного обов'язку і належної поведінки у сфері управління освітою.

На основі комплексу компонентів генезисно-історичного аналізу (соціально-політичного, інституційного, нормативно-функціонального, теоретико-наративного, етико-деонтологічного) виокремлено основні її етапи:

– кінець XIX – початок XX ст. (зародження деонтологічних поглядів у сфері управління навчальним закладом, формування вимог до професійної поведінки та норм діяльності керівника навчального закладу);

– 1917 – 1991 рр. (період розробки проблем управлінської деонтології у межах теорії школознавства з наступними підетапами: 1917 – початок 1920-х рр. (ствердження деонтологічних поглядів у контексті національно-патріотичних пріоритетів управлінської моралі), друга половина 20-х – 40-ві рр. XX ст. (формування вимог до керівника навчального закладу та його професійної поведінки у зв'язку з кардинальною зміною соціально-політичних, економічних та суспільно-культурних умов функціонування освітньої системи), 40-ві – початок 50-х рр. XX ст. (підперіод стагнації управлінської деонтології), кінець 50-х XX ст. – 1991 р. (період розробки проблем управлінської деонтології в межах марксистко-ленінської ідеології);

– 1991 р. – до сьогодні (управлінська деонтологія в контексті визнання управлінської діяльності як професійної, сучасний етап розвитку управлінської деонтології, обґрунтування її теоретичних засад та ствердження як окремого напрямку професійної деонтології).

Визначено тенденції розробки теоретичних засад управлінської деонтології на сучасному етапі, що полягають в обґрунтуванні питань управлінської деонтології в межах поняття «професійна культура»; етизації управлінської діяльності та виокремлення в межах етичної науки деонтологічної етики, що складає фундамент управлінської деонтології; використання деонтологічних ідей зарубіжних науковців у сфері державного управління та бізнес-менеджменту; розробка проблем деонтологічної підготовки майбутніх фахівців.

РОЗДІЛ 3

ТЕНДЕНЦІ ДЕОНТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТИ У ЗАРУБІЖНИХ КРАЇНАХ

3.1. Вимоги до деонтологічної підготовки керівників навчальних закладів у міжнародному освітньому середовищі

В умовах економічних та соціально-культурних викликів, які переживає Україна, надзвичайно актуалізується проблема розробки програм професійної підготовки керівників навчальних закладів, що відповідають міжнародним стандартам, мають міждисциплінарний характер та яскраво виражену деонтологічну спрямованість. Особливої значущості ця проблема набуває в контексті «ціннісного переозброєння» (values rearmament) людини ХХІ століття.

Вітчизняні науковці (В. П. Андрущенко, І. П. Аносов, В. Г. Кремень, В. В. Крижко, М. І. Михальченко 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 [9-12; 18; 110-111; 337; 340; 345-346]. У зазначеному контексті йдеться про формування нової ціннісної свідомості фахівця як глобальної етики нової історичної епохи (В. В. Крижко) [346, 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» [354, 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 (невідповідності 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 [480-481]. Отже ключовою позицією удосконалення 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, у т.ч. європейських. Сучасними науковцями (Т. Є. Кристопчук, Н. І. Мачинська, І. В. Соколова) визначено загальні (характерні для більшості країн), особливі (характерні для окремих країн) та специфічні (характерні виключно для однієї країни) тенденції розвитку вищої освіти [347; 420; 631].

Розглянемо загальні тенденції, що зумовлюють вимоги до професійної підготовки фахівця з вищою освітою у світовому освітньому просторі кінця XX – початку XXI століття: глобалізацію, інтеграцію, диверсифікацію структури професійної підготовки, ступенів і кваліфікацій [631, 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 навчальними закладами, уніфікації освітніх практик та інтеграції освіти з науково-практичною діяльністю й одночасно, – у стандартизації, економічній інтеграції й крос-культурному впливі [282; 445].

Глобалізація вищої освіти являє собою об'єктивний процес, що виявляється через універсалізацію навчального планування, яке здійснюється за рахунок ринкового попиту на фахівця певного типу. Серед найбільш затребуваних якостей фахівців: готовність приймати швидкі й нестандартні рішення; здатність швидко адаптуватися до нових соціально-економічних умов; високий рівень концентрації, розподілу і стійкості уваги; готовність корегувати способи розв'язання завдань під впливом зовнішніх факторів; соціально-професійна відповідальність тощо.

У контексті професійної підготовки менеджерів освіти вплив глобалізаційних процесів ще більш відчутний. Він пов'язаний зі зміною місії директора школи, набуттям нею нового змісту, що відображається через забезпечення належного функціонування навчального закладу 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 вищі навчальні заклади до розробки й упровадження поліваріантних освітніх програм. Одночасно глобалізація розгортається у напрямку формування єдиного «освітнього простору», що ґрунтується на інтеграції національних

освітніх систем та інтернаціоналізації вищої освіти.

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.).

«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.

Для нашого дослідження актуальним є опис характеристик кваліфікацій для другого (магістерського) рівня вищої освіти, які характеризуються наявністю деонтологічної компоненти. 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 й 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 нефхівців [775].

У Проекті Тьюнінг «Розбудова освітніх структур у Європі» (Tuning Educational Structures in Europe, 2006), визначено перелік ключових освітніх компетенцій, формування яких здійснюється у межах професійної освіти. Відповідно до проекту, вони можуть бути поділені на предметні (фахові) та загальні. Загальні компетенції – це знання, розуміння, навички та здатності, які мають універсальний характер (інструментальні, міжособистісні, системні). Предметні (фахові) компетенції є ключовими для здобуття будь-якого ступеня і безпосередньо пов'язані зі спеціальними знаннями предметної галузі [893].

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 й діяльності в інформаційно-глобальному світі. Цей процес не є однорідним, оскільки передбачає інтеграцію світових тенденцій та національних особливостей, що набуває полімодального спрямування змісту й форм вищої освіти.

Іншою загальною тенденцією розвитку вищої освіти є диверсифікація, що

являє собою багатовимірне та складне соціально-педагогічне явище, яке 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; засіб подолання надлишкової централізації.

Зазначена тенденція відіграє особливу роль у формуванні мети і профілів магістратури. 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.

Розвиток диверсифікації магістерської підготовки зумовлюється ще й 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 вищої освіти. 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 освіти, що поєднує вищу освіту і дослідницьку роботу (тип А); професійно-орієнтована вища освіта з прикладними дослідженнями або без них (тип Б) [631, с. 188-189].

Тенденція диверсифікації характерна й для профілів програм другого рівня вищої освіти. У світовій практиці вищої освіти успішно реалізується програми професійної підготовки керівників навчальних закладів, що мають різні назви й 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.

Описані вище тенденції розвитку вищої освіти, як зазначалося, є загальними (мета-загальними), однак не відображають повною мірою вектор деонтологічної підготовки керівника навчального закладу. Важливу роль у визначенні загальних тенденцій деонтологічної підготовки менеджерів освіти у вищому навчальному закладі відіграють результати міжнародних досліджень з питань забезпечення якості функціонування загальноосвітнього навчального закладу. Прокоментуємо їх.

Міжнародний проект «Директор успішної школи» (The International Successful School Principal Project (ISSPP) success sustained, 2001) [880], ініційований професорами університету Ноттінгема у Великобританії, початково реалізувався в Австралії, Канаді, Китаї, Данії, Англії, Норвегії, Швеції та США. Надалі активними його учасниками стало ще 14 країн.

Змістом ISSPP став комплекс актуальних для вдосконалення управління освітою й підготовки керівників навчальних закладів питань, а саме:

- порівняння та зіставлення переконань і професійної поведінки успішних керівників навчальних закладів без урахування особливостей національних культур і політичних контекстів роботи;
- з'ясування змісту й сутності успішної діяльності керівників навчальних закладів у різних країнах, процедур оцінки та звітності шкіл, їх впливу на практику успішного керівництва навчальним закладом;
- виявлення впливу соціально-економічних умов, у яких функціонують школи, на способи успішної роботи керівника навчального закладу;
- з'ясування професійно значущих якостей та навичок керівника;
- виявлення принципів роботи успішних керівників навчальних закладів та особливостей їх використання, специфіки роботи директора школи з інформаційними потоками, організації ним зворотного зв'язку, самооцінки та набуття навичок, необхідних для якісної роботи школи.

Головними критеріями вибору шкіл для участі в дослідженні була висока репутація школи в суспільстві та (або) в системі шкільної освіти. 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) [880].

За результатами дослідження експертами проекту ISSPP було сформульовано наступні узагальнені висновки:

1. Незалежно від національної політики в освіті, керівники навчальних закладів 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, належної професійної діяльності вчителів та активного залучення громадськості до цього процесу.

2. Необхідними професійними компетентностями керівників навчальних закладів, 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 навчальному закладі та розвивати її соціальний капітал, «створювати коаліцію».

3. Ефективний керівник – це педагог з досвідом, який прийшов шлях від учителя-початківця до директора. Саме такий керівник має найбільш високу репутацію серед шкільної й місцевої громади та здатний забезпечити стійкий розвиток навчального закладу.

Результати досліджень, здійснених у межах Міжнародного проекту «Директор успішної школи», переконливо доводять необхідність наявності в керівника навчального закладу соціально значущих якостей (зокрема моральних), що виявляються практично в усіх аспектах його роботи та сприяють ефективній реалізації управлінських функцій. Вони розглядаються як необхідна компонента професійної компетентності директора школи й обумовлюють деонтологічну спрямованість його діяльності. Такі висновки експертів обумовили рекомендації країнам-учасникам щодо розробки змісту освітніх програм для магістрів управління, в яких чільне місце мають посідати дисципліни практичного спрямування з широким використанням професійних ситуацій морального вибору, визначення стратегії власної професійної поведінки у межах, обумовлених нормативно-правовою базою, об'єктивними чинниками діяльності педагогів та функціонуванням навчального закладу.

Подано висновки Міжнародного дослідницького проекту «Удосконалення шкільного керівництва» (Improving School Leadership, 2006-2011 (ISL)) [813], проведеного за ініціативи та сприяння Директорату Організації економічного співробітництва й розвитку з питань освіти (ОЕСР) спільно з Комітетом ОЕСР з освітньої політики. Основна його мета полягала у здійсненні порівняльного аналізу управлінської діяльності керівників навчальних закладів у різних країнах та отримання на цій основі релевантних, надійних показників успішності їх роботи, які у подальшому будуть використовуватися на міжнародному рівні для перегляду чи розробки політики сприяння ефективному управлінню школою, стандартів професійної освіти керівників навчальних закладів.

Висновки дослідження ISL базуються на вивченні діяльності директора школи як системи його професійної поведінки (professional conduct) у межах складних міжособистісних, нормативно-правових та соціально-культурних зв'язків та взаємодій [813].

За даними ОЕСР, особливої значущості деонтологічна спрямованість управлінської діяльності набуває в умовах автономії шкіл та конкуренції навчальних закладів як національних інститутів суспільства, де керівник є вирішальною особою у забезпеченні фінансового управління, управління

людськими ресурсами, адаптації освітніх програм до умов конкретного навчального закладу та місцевої громади, стратегічного планування та моніторингу, відповідальності за якість надання освітніх послуг і результати навчання, ефективності діяльності школи в умовах етичної та соціальної різноманітності.

Експерти ОЕСР вважають, що надзвичайної актуальності сьогодні надуває створення оновлених програмах підготовки керівників для шкіл з посиленням акценту на підготовці магістрів до міжособистісної взаємодії з педагогами, наставництвом, менторства, що в кінцевому рахунку й забезпечить ефективність діяльності школи. Констатується брак досліджень, що проводяться на національному рівні, для відпрацювання конструктивістського навчання керівників, яке дозволяє диференціювати навчальні програми у відповідності до специфіки роботи шкіл 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 школи очікуванням суспільства за нових соціальних умов. У результаті, як вважають експерти, програми підготовки керівників шкіл повинні фокусуватися на реальних проблемах освіти, допомагати їм діяти професійно в нових умовах шкільного оточення [813].

На визначення сутності лідерства в освіті було спрямоване Узагальнене емпіричне дослідження «Європейський вимір в освітньому лідерстві» (European Dimension in Educational Leadership, 2009) [881]. Його основою став аналіз національних доповідей про стан управління загальноосвітніми школами та порівняльні дані щодо підготовки керівників шкіл у Європі [881; 886], результати якого було узагальнено в Європейському Синописі шкільного лідерства, який містить у собі інформацію про стан управління школами в 30-ти європейських країнах, опис моделей і концепцій у галузі управління освітою та підвищення кваліфікації працівників шкільної адміністрації.

Визначено п'ять доменів, що включають основні аспекти керівництва навчальним закладом: «Політичні та культурні очікування, їх переведення у внутрішній сенс і напрямок», «Розуміння і підтримка викладачів та інших співробітників», «Культивування й структурування школи», «Робота з партнерами і зовнішнім оточенням», «Особистий розвиток і зростання». Їх зміст складається з кількох компонентів керівництва, що деталізують вимоги до директора школи в окремих професійних ситуаціях та містять у собі приклади ефективного керівництва школами в різних країнах.

Висновки, зроблені за результатами дослідження «Європейський вимір в освітньому лідерстві», дозволили експертам Європейської Комісії створити загальну схему для розробки програм підготовки керівників шкіл за доменним принципом, сутність якого схематично представлено на рис. 3.1.



Рис. 3.1. Схема проектування програм підготовки менеджерів освіти (за матеріалами дослідження «Європейський вимір в освітньому лідерстві», 2011 р.)

Цей принцип передбачає визначення та структурування трьох блоків дисциплін:

1. Дисципліни, які забезпечують формування та розвиток необхідних якостей керівника, деонтологічну спрямованість його особистості (у схемі цей домен представлено як «Професійні якості керівника»).

2. Дисципліни, що забезпечують знання нормативно-правових аспектів діяльності навчального закладу, його адміністративних проблем, взаємодії з педагогами а їх 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 навчального закладу 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 й впровадження моделей підготовки менеджерів освіти у національних, регіональних і місцевих масштабах з урахуванням їх особливостей, вироблення загальних підходів до розуміння ключових компетенцій керівника навчального закладу.

У цілому аналіз наведених вище міжнародних досліджень показав, що вимоги до керівника навчального закладу на міжнародному рівні формуються не тільки у форматі теоретичної, але й у форматі практичної підготовки, у 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» [820], здійсненого протягом 2013-2014 рр. Центром дослідження політики та практики в сфері освіти Організації європейського 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 (компетенції, продиктовані посадовими обов'язками керівника навчального закладу) та поведінковий (компетенції, що виявляються у системі його поведінки чи діяльності) (додаток А).

Результати дослідження засвідчують, що увага до професійної поведінки керівника навчального закладу проходить через усі домени, однак у межах поведінкових стандартів вона набуває особливої ваги й 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 їх сім'ї, сприяння розвитку міжособистісних відносин у контексті поваги й визнання.

Однак серед досліджуваних країн немає жодної, в якій би усі позиції функціонального та поведінкового стандартів 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 Корейський та Німецький кваліфікаційні стандарти. Корейський стандарт вміщує виключно вимоги функціонального аспекту (лише 2 його позиції – «Забезпечення виконання правових норм» та «Керівництво розробкою навчальних планів та програм»). Німецький – містить у собі 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 навчального закладу у відповідності до його місії», «Забезпечення зв'язків навчального закладу 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: «Пристаювання управління до потреб школи

та змін, що відбуваються в оточуючому середовищі», «Демонстрація організаційних цінностей».

Таким чином, вимоги до деонтологічної підготовки керівників навчальних закладів на другому рівні вищої освіти формуються у межах таких загальних тенденцій, як глобалізація, інтеграція, диверсифікація, посилення етико-соціального компоненту управлінської діяльності, формування її нових ціннісних орієнтирів. Визначенні тенденції та вимоги до сучасного керівника навчального закладу реалізуються на теоретичному (в межах формування професійних стандартів) та практичному (розбудова структури, змісту й моделей професійної підготовки у вищих навчальних закладах) рівнях.

3.2. Деонтологічна складова стандартизації освітніх програм підготовки менеджерів освіти у вищих навчальних закладах

Професійні стандарти для менеджерів освіти інтегрують кваліфікаційні вимоги до менеджерської діяльності, діяльності фахівців у галузі управління персоналом, фахівців у галузі педагогічної діяльності, мають широкий характер і включають досить великий набір управлінських кваліфікацій. Однак змістова наповненість професійних стандартів керівників освіти в різних країнах містить суттєві відмінності. З метою забезпечення всебічного розгляду деонтологічної компоненти професійних стандартів менеджерів освіти у світовому освітньому середовищі, нами було здійснено їх аналіз у межах регіональних метаблоків, виділених А. П. Ліферовим [478] 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 й Південно-Східної Азії, невеликі острівні держави басейнів Тихого й Атлантичного океанів).

– Проаналізувавши професійні стандарти менеджерів освіти різних країн та регіонів, ми дійшли висновку, що за наявністю та питомою вагою деонтологічної складової їх слід класифікувати на три групи:

- стандарти, в яких деонтологічна компонента є наскрізною для всіх доменів;
- стандарти, а яких деонтологічна складова формулюється в межах окремо взятого домену;
- стандарти комбінованого типу, що містять у собі характеристики

зазначених вище типів.

Професійні стандарти менеджерів освіти Європейських країн належать до першої групи й характеризуються яскраво вираженою наскрізною деонтологічною складовою. Вони містять у собі 4-8 доменів, що розкривають різні сфери компетенцій керівника навчального закладу: здатності у сфері адміністрування навчального закладу, управління фінансовими та людськими ресурсами; здатності у сфері педагогічного управління навчальним закладом та управління якістю освіти; здатності у сфері менеджменту, взаємодії з батьками учнів та громадою тощо. Прокоментуємо їх зміст.

Ключові компетенції менеджера освіти у Франції представлено в документах з питань шкільного керівництва – «Хартії підготовки керівників шкіл» (*Charte de la formation des personnels de direction*, 2007) [784; 853] та «Узгоджувальному протоколі між управліннями й департаментами Міністерства національної освіти» [860]. Їх аналіз представлено у наукових розвідках В. В. Хоменко. Дослідниця стверджує, що пріоритетним напрямом цих документів стало визначення стандарту щодо компетенцій та професійних навичок для майбутніх керівників шкіл, у межах яких першою вимогою до них висувається здатність гарантувати втілення в життя виховних цінностей та етичних норм [697].

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 навчального округу;
- забезпечення контролю над проектами та розвиток цих проектів;
- набуття «єдиної культури» як суміші загальнолюдських та державних цінностей, етичних та деонтологічних потреб, менеджерської компетенції, людських якостей, історичних, юридичних та методологічних орієнтирів керівника навчального закладу [697, с. 94].

В основі Стандарту для керівництва й управління Шотландії (*The Standards for Leadership and Management: supporting leadership and management development*) [888] лежать 4 ключові сфери, що формулюють зміст компетенцій: «Професійні цінності та особисті зобов'язання», «Стратегічне бачення, професійні знання та міжособистісні навички й здібності», «Професійні дії по відношенню до заступників», «Професійні дії по відношенню до вчителів». Деонтологічна компонента у межах цих груп компетентностей виявляється через наявність у керівника високих професійних цінностей, здатності демонструвати особистий приклад, слідувати принципам демократії та соціальної справедливості, чесною, прозорою, всеосяжною й стійкою освітньою політикою й практики, поваги до соціального, етнічного та культурного різноманіття громади, дотримання положень Конвенції ООН про права дитини; викорис-

тання влади й авторитету в межах педагогічної етики, заохочення лідерства серед колег, довіра та пошана до них тощо [888].

Англійський національний стандарт для директорів шкіл (2004) [892] 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 керівником нормативних засад діяльності навчального закладу та неухильне виконання своїх обов'язків, вміння ефективно взаємодіяти з учасниками освітнього процесу, забезпечувати загальну відповідальність, створювати позитивний імідж школи.

У США та Канаді не існує державних професійних стандартів для директорів шкіл, що обумовлює формування кваліфікаційних вимог до фахівців на рівні конкретного штату (США) чи провінції (Канада). Побудовані за доменним принципом, як і в європейських країнах, вони належать до стандартів комбінованого типу, однак 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.

«Продуктивні стандарти та індикатори для керівників навчальних закладів: 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. До їх розробки було залучене широке коло осіб на рівні керівників та консультантів департаментів освіти 26 штатів [854].

Зазначений документ було рекомендовано в якості освітньої моделі розробки регіональних та університетських професійних стандартів для директорів шкіл. У його змісті підкреслюється, що в основі таких стандартів мають лежати базові цінності керівника, які обумовлюють його професійну поведінку та відображають високі очікування спільноти щодо його діяльності [854, 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; показники ефективності професійної діяльності; характеристика конкретних дій, які забезпечують виконання вимог Стандарту. Вони пов'язуються з відповідальністю директора школи за розробку і реалізацію концепції навчання та формування професійної культури, керівництвом школи та прийняттям організаційних рішень, виконанням обов'язків захисту дітей, забезпеченням комфорту й безпеки учнів та співро-

бітників; дотриманням правових норм регулювання професійних відносин, вимог регіонального та федерального законодавства з питань освіти, сприяння політиці соціальної справедливості.

Більш детально вимоги до професійної поведінки керівника навчального закладу 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 й стимулювання до цього інших; захист прав та конфіденційних даних про учнів і співробітників; використання професійного впливу та влади виключно для підвищення рівня освіти та досягнення загального блага);

- вивчення особистісних цінностей і переконань («Examining Personal Values and Beliefs») (демонстрація поваги до гідності кожної особистості, різних суспільних груп та спільнот; розвиток культурної компетенції та справедливої поведінки; коректне ставлення до осіб з протилежними освітніми поглядами);

- підтримання високих стандартів для себе та інших («Maintaining High Standards for Self and Others») (аналіз власної діяльності, сильних і слабких сторін, визначення цілей власного професійного зростання; демонстрування моделі навчання протягом усього життя, постійне поглиблення професійних знань, вдосконалення вмінь та навичок; усвідомлення власної відповідальності, сумлінне виконання професійного обов'язку, підтримка особистої мотивації, оптимізму, цілеспрямованості, працездатності, здоров'я, встановлення балансу між професійними й особистими обов'язками) [854, с. 33-35].

У 2014 р. Південною регіональною радою з світу (Southern Regional Educational Board), що є дорадчим органом 16 південних штатів США, було розроблено Проект стандартів для менеджерів освіти, 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 й норми», «Забезпечення рівності й полікультурної гнучкості», «Безперервне вдосконалення процесу навчання» [794].

Конкретного опису компетенцій 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 й норми» лежить ідея етичного лідерства керівника навчального закладу, що реалізується через оволодіння ним 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 та університети не дотримуються єдиного зразка професійного складової такого стандарту, хоча її необхідність визнано кожним штатом.

Результати порівняльного аналізу професійних стандартів керівника навчального закладу, розроблених на рівні окремих штатів, представлено в таблиці додатку Б. З метою забезпечення об'єктивної картини дослідження нами було проаналізовано стандарти штатів, що в географічному відношенні представляють практично усі частини США: Айова, Алабама, Коннектикут, Каліфорнія, Нью-Джерсі, Орегон, Південна Кароліна, Техас, Флорида. Результати аналізу дозволили сформулювати загальні тенденції змісту стандартів, а саме: наскрізність деонтологічної компоненти, незалежно від структури стандарту; детальний розгляд деонтологічної компетенції 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 керівників освіти в Канаді, що розробляються на рівні провінцій. Так, вимоги до керівника навчального закладу в Алберті викладено в документі «Основні напрямки ефективної діяльності керівника навчального закладу» (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 й 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, формувати поведінку на засадах справедливості, гідності й недоторканості особистості, відповідальності за всіх учнів, дії в їх інтересах, здатність забезпечувати керівництво школою у відповідності до нормативних вимог, виконувати функції адвоката у межах задоволення освітніх потреб та інтересів дітей, будувати стосунки зі спільнотою на етичних засадах [855, 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 компонента виявляється у знаннях нормативної бази діяльності школи; у здатностях забезпечувати права на отримання освіти всіма членами спільноти, виявляти стійкість у відстоюванні прав учнів на освіту, конструктивно розв'язувати конфлікти тощо [783].

Своєрідну структуру має «Стандарт шкільного керівництва для дирек-

торів та заступників директорів у Британській Колумбії» (Leadership Standards for Principals and Vice-Principals in British Columbia) [819]. 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, що занотовуються керівниками навчальних закладів (таблиця додатку В). Така форма стандарту перетворює його у чіткий орієнтир для щоденної діяльності керівника.

У документі відзначено, що в основі стандарту лежить розуміння ролі керівника навчального закладу як фундатора його моральних підвалів, місія якого виявляється через приведення діяльності навчального закладу у відповідність до етичних норм та моральної мети освіти. Переважна більшість дескрипторів кваліфікацій мають деонтологічну спрямованість, відображають етичні вимоги до особистості керівника навчального закладу та його діяльності. Звертає на себе увагу домен «Моральне лідерство», що займає пріоритетне положення та відображає здатність до вироблення й прийняття спільних цінностей, світогляду, розуміння педагогічної місії, цілей навчального закладу, до прийняття рішення на підставі етичних норм, організації професійного спілкування на основі базових цінностей та турботи про етичний розвиток колективу [819].

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 професійної освіти; сумісність і транспарентність професійної освіти й підготовки на всій території країни; збереження самобутності, індивідуальності та самостійності регіонів у питаннях освіти [770-771].

Документ вміщує три домени («Світогляд та цінності», «Знання та розуміння», «Особистісні якості та суспільні й міжособистісні вміння»), зміст яких деталізується у п'яти ключових групах професійних здатностей: управляти навчальним процесом; здійснювати саморозвиток і розвиток інших засобами створення професійного співтовариства; управління поліпшенням, інноваціями та змінами у співпраці з іншими колегами; забезпечувати ефективне функціонування школи засобами використання різних управлінських технологій; співпрацювати з товариством через розвиток та підтримку позитивного партнерства з учнями, їх сім'ями, усвідомлення багатокультурної природи австралійців [843].

Своєрідність професійного стандарту для директорів шкіл у Новій Зеландії полягає у підході до формування назви доменів («ареалів практики» – «Areas of Practice») («Культура», «Педагогіка», «Система», «Партнерство і

мережі») та описі стандартів поведінки, у межах якого розкривається система дій керівника навчального закладу відповідно до його функцій. Деонтологічна складова даного стандарту є наскрізною для всіх доменів, а саме:

- «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 самотуність, мова і національна культура кожного учня користується визнанням і повагою;

- «Педагогіка»: застосування комплексу заходів спрямованих на забезпечення успіху в навчанні дітей усіх етнічних належностей (Māori and Pasifika students), учнів з особливими освітніми потребами та учнів, що знаходяться в зоні ризику й погано навчаються;

- «Система»: забезпечення функціонування освітньої системи (школи) та дотримання освітньої політики відповідно до вимог державного законодавства [768].

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 керівника навчального закладу відповідно до п'яти доменів: «Провідна стратегія», «Керівництво викладанням і навчанням», «Організаційне лідерство», «Керівництво людьми», «Керівництво спільнотами» [859]. Аналіз зазначеного документу виявив деонтологічну компоненту в кожному домені стандарту, що дає можливість віднести його до стандартів першого типу. Вона конкретизується у вимогах наявності в керівника навчального закладу 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 й толерантності, дбайливе збереження й примноження національної спадщини та культури в межах школи [859, 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 керівника навчального закладу в ньому викладено в межах 7 доменів: «Керівництво та управління навчанням та викладанням у шкільному співтоваристві», «Розробка та впровадження стратегічного бачення цілей шкільної спільноти», «Керівництво та управління змінами», «Керівництво і розвиток людей та команд», «Управління відносинами в шкільному співтоваристві», «Розробка та управління ресурсами», «Роздуми про оцінку і поліпшення керівництва й управління» [845]. Кожен з доменів містить у собі показники діяльності керівника навчального закладу, опис професійних знань (Required Knowledge) та навичок (Required Skills), дій керівника (Required Dispositions), які реалізують вимоги домену. Важливою складовою структури кожного з доменів є опис мінімально можливих 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, у його змісті зазначається, що практика особистої роботи керівника є еталоном високих стандартів продуктивності, міжособистісних відносин, особистої недоторканності й етичної поведінки, еталоном поваги до пріоритетів, цінностей та проблем сімей учнів. Поведінка директора школи відображає розуміння і повагу до індивідуальних відмінностей та використання адаптованих для задоволення конкретних потреб учнів, вчителів, батьків та членів громад методів роботи. Вона будується у відповідності до положень державного законодавства у сфері освіти й вимог Верховної ради освіти Катару. Керівник навчального закладу має стимулювати професійні стосунки, засновані на взаємній повазі, довірі та відкритості у відповідності до положень трудового законодавства і шкільних робочих угод [845, с. 72-74].

Таким чином, незважаючи на відмінності у змісті й структурі професійних стандартів для керівників навчальних закладів в арабських країнах, зміст їх деонтологічної складової є схожим, що виявляється, зокрема в єдиних підходах до розуміння високої етичної місії директора школи, жорстких вимогах до його професійної поведінки.

Значний інтерес для нашого дослідження становить проблема стандартизації професійної підготовки 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

керівника освітою у цих країнах дає можливість розкрити сутність і зміст його професійної поведінки в залежності від суспільно-економічного контексту функціонування відкритої соціальної системи, якою є вищий навчальний заклад.

Важливу роль у стандартизації професійної підготовки керівників навчальних закладів 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 Мозамбик 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 рекомендації країнам Південної Африки, Карибського басейну та острівним державам щодо розробки національних професійних стандартів шкільного керівництва [872].

Своєрідність підходу розробників Рамки виявляється у суровій диференціації компетенцій відповідно до професійного рівня керівника – «початкового» (Initial), «досвідченого» (Proficient), «шанованого» (Distinguished). Таке розмежування змісту стандарту не є випадковим. У тексті рекомендацій зазначається, що вимоги для керівника навчального закладу у 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 керівників (рівень «Initial») за умов неможливості призначити на керівну посаду особи з більш високим рівнем кваліфікації. Рівень «Proficient» відображає стандарт професійної діяльності керівника, який має досвід педагогічної роботи, але не має відповідної професійної підготовки в магістратурі. Рівень «Distinguished» відображає повну готовність до виконання професійних функцій керівника навчального закладу, що має досвід роботи до вступу в магістратуру не менше 6 років та успішно оволодів магістерською програмою [872, с. 6-7].

У Рамці стандартів Співдружності зазначається, що діяльність керівника навчального закладу 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 керівника навчального закладу 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» [887]. Вимоги до професійної поведінки керівника школи розглядаються в межах кожного домену. Вони конкретизуються у вимозі 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 і свобод учителів та учнів; наявності впевненості в собі, принциповості, чесності як основних якостей керівника [887, с. 8-28].

Стандарт шкільного лідерства Руанди містить 11 доменів, названих у стандарті «характеристиками ефективного директора» (Characteristic of effective Headteacher), які мають широке формулювання: «Директор школи має чітке уявлення щодо філософії освіти», «Директор школи є координатором ефективного викладання та створення сприятливого освітнього середовища», «Директор школи є організатором командної роботи», «Директор школи наполягає на високих стандартах», «Директор школи обізнаний з її станом», «Директор школи заохочує безперервний професійний розвиток», «Директор школи оцінює діяльність школи на підставі власної самооцінки», «Директор школи працює з партнерами в межах школи», «Директор школи є гарним організатором», «Директор школи заохочує розвиток лідерства», «Директор школи встановлює етичні відносини». Кожний з доменів складається з опису компетентностей керівника навчального закладу («Expected Leadership competence») та опису дій, що засвідчують наявність у нього цих компетентностей («Evidence of performance») [858].

На відміну від професійного стандарту шкільного керівництва Руанди, аналогічний документ Ефіопії відображає державні вимоги до керівника навчального закладу 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 й команди», «Управління діяльністю школи та її ресурсами») містить у собі 4 дескриптори відповідно до зазначених рівнів [844].

Аналіз Стандарту засвідчив наявність у ньому деталізованого опису професійних критеріїв для кожного з 4 названих вище рівнів, а також діапазон змінної (Range of Variable), що визначає набір професійних ситуацій, в яких керівник має продемонструвати свої компетенції. Таким чином, професійна поведінка керівника школи регламентується чіткими вимогами відповідно до знань та рівня підготовленості кожного керівника. 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 й діяльності, створення в школі атмосфери довіри й права, справедливого розподілу ресурсів, розбудову етичної практики вирішення конфліктів [844, с. 10-11].

Таким чином, у результаті аналізу професійних стандартів керівника навчального закладу у межах світового освітнього простору в цілому й країни з різним соціально-економічним розвитком зокрема, було виявлено наступні загальні тенденції:

1. Переважання продуктивного підходу у формуванні змісту стандартів, що виражається у поступовій відмові від традиційної їх побудови, в межах якої вимоги до керівника навчального закладу реалізуються через опис його знань, умінь, навичок та акцентування уваги на базових цінностях керівника навчального закладу, його світогляді й зобов'язаннях, введення до структури стандартів у якості складової частини диспозицій, що відображають еталони професійної діяльності.

2. Високі вимоги до професійної поведінки керівника навчального закладу, деталізований опис деонтологічних аспектів професії. Відсутність єдиних підходів світового освітнього співтовариства до стандартизації професійної освіти керівника навчального закладу надає цій тенденції ще більшої значущості, оскільки у межах національних та регіональних стандартів незалежно від соціально-економічного і політичного устрою країн саме ця складова залишається постійною й наскрізною.

3. Зміст доменів стандартів професійної освіти керівника навчального закладу в яких представлено деонтологічні вимоги, фактично в усіх стандартах, розроблених на національному та регіональному рівнях відображає знання керівником навчального закладу міжнародного, державного й регіонального законодавства з питань освіти та захисту прав дитини, опис його моральних якостей, етичної моделі професійної поведінки, диспозицій, основне призначення яких полягає в розкритті етичних взаємин учнів учасників освітнього процесу (педагогів, учнів, їх батьків та громади).

Особливі тенденції стандартизації професійної підготовки менеджерів освіти простежується на рівні окремих груп країн. Так, європейський підхід зосереджений на визначенні стандарту-мінімуму, який повинен бути досягнутий співробітником, американська й канадська модель визначає, що повинен робити працівник, щоб досягти найвищої ефективності. Стандарти арабських країн містять у собі показники ефективної діяльності керівника та конкретизований опис його дій. Професійні стандарти керівників навчальних закладів африканських країн будуються за принципом професійної рівності. Однак відмінності в підходах до структури та змісту стандартів не відображаються на значущості деонтологічних вимог до керівника навчального закладу, які в кожному з проаналізованих стандартів є незмінно високими.

Специфічні тенденції стандартизації професійної підготовки керівників навчальних закладів виявляються через різну їх структуру, загальну кількість доменів, їх зміст, що характерно для переважної більшості країн.

3.3. Особливості формування та реалізації деонтологічної складової магістерських програм у країнах Європи

Магістерські програми підготовки менеджерів освіти у країнах Європейського Союзу характеризується певними особливостями, пов'язаними з відсутністю регламентуючої документації в галузі професійної підготовки керівників школи, а також відсутністю у деяких країнах чіткої регламентації щодо призначення на керівну посаду в школі. Так, у Швеції, Норвегії та Нідерландах не існує чітких вимог до кандидатів на посаду директора школи; у Данії, Німеччині, Франції такий кандидат повинен мати освіту на рівні бакалавра та досвід роботи в освітній сфері протягом 3-5 років, у Великобританії керівник навчального закладу повинен отримати попередню підготовку в магістратурі та мати педагогічний досвід [861].

Університети європейських країн пропонують різноманітні освітні програми підготовки менеджерів освіти. Європейською Фундацією розвитку менеджменту (EFMD), що є однією з найбільш впливових організацій розвитку управлінської освіти в Європі та об'єднує 390 організацій з 40 країн Європи, визначено три типи програми підготовки управлінських кадрів [869]:

- Тип А. Професійна підготовка менеджерів освіти як частина неперервної вищої освіти (два 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.

Розглянемо їх детальніше.

Магістерська підготовка фахівців з управління навчальними закладами у Великій Британії відповідає типу А та типу С. Тип А характерний для магістерських програм переважної більшості ВНЗ зазначеної країни: Педагогічний коледж Ексетерського університету, Кінгс Коледж, Ноттінгемський університет, Університет Стратклайд, Манчестерський та Бірмінгемський університети, університети Камбрії та Уорвіку. Магістерські програми, пропоновані зазначеними навчальними закладами, характеризуються варіативністю змісту й гнучкістю форм організації навчання, однак усі вони є програмами профе-

сійної спрямованості (освітньо-професійними). Дослідницькі (освітньо-наукові) магістерські програми для менеджерів освіти у системі вищої освіти країни не передбачені.

Спільні риси в організації професійної підготовки менеджерів освіти у ВНЗ Великої Британії полягають у наступному. Зміст навчання реалізується у межах 120 кредитів і складає 2 роки навчання за денною та 2-4 роки – 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 у два рази 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 магістр створює також проект розвитку навчального закладу, керівником якого він є [27; 787-788].

У кінці навчання відбувається оцінювання кандидата з урахуванням усіх стандартів, підсумкова атестація із захистом проектів (дисертацій) обсягом 12-15 тисяч слів, за результатами яких керівнику навчального закладу присвоюється (або не присвоюються) національна професійна кваліфікація та ступінь магістра.

Підготовка менеджерів освіти в університетах Великої Британії передбачає широке використання можливостей онлайн-навчання, самостійної роботи, побудова програм на цифровій основі у межах різних теорій навчання. Завдання пов'язані з темою тижням, зазвичай стосуються питань вивчення окремого напрямку управлінської діяльності або оцінювання веб-сайту. Кожен магістрант висловлює свою думку з теми в режимі онлайнкоментування на спеціальній чат-платформі, відкритій для перегляду іншими магістрантами. 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 виявляється у межах кожного університету, зокрема через умови вступу та вимоги до абітурієнтів. Так, вступники на магістерську програму у Педагогічному коледжі Ексетерського університету проходять через процедуру оцінки й аналізу професійних потреб кожного абітурієнта та побудови на підставі цього аналізу індивідуального плану для кожного абітурієнта. 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). Найвність досвіду у сфері освіти не є обов'язковою умовою для вступу.

Існують суттєві відмінності й у переліку курсів нормативної та варіативної частини, формуванні їх змісту, що відображено в таблиці 3.1.

**Нормативні та варіативна складові професійної підготовки
менеджерів освіти у Великобританії**

Вищий навчальний заклад	Нормативні модулі	Варіативні модулі
Педагогічний коледж Ексетерського університету [787-788]	1. «Стратегічне планування». 2. «Посадова відповідальність».	1. «Освіта та навчання». 2. «Розвиток і використання штату ресурсів». 3. «Люди та взаємостосунки»
Кінгс Коледж [816]	«Інновації у сфері менеджменту освіти»	3 модулі на вибір: «Формування оцінки, інтерпретація та визначення якості», «Оцінювання у професійній практиці та суспільстві», «Дизайн та оцінювання освітніх електронних програм», «Основи науки викладання і навчання», «Міжнародна та порівняльна освіта», «Питання викладання і навчання іноземних мов», Психологія та освіта».
Університет Уорвік [825]	1. «Провідні освітні зміни». 2. «Дослідження в галузі освітнього лідерства та менеджменту»	«Політика, стратегії та ресурси».
Національний університет Ірландії Мейнут [846]	1. «Школи й освітнє лідерство». 2. «Вступ до дослідження в галузі освіти». 3. «Школа лідерства: фінансові, законодавчі та політичні контексти та їх наслідки». 4. «Інформаційні й комунікаційні технології для викладання й управління у шкільному середовищі».	Додатковий модуль – участь у семінарах з освітньої політики.

	5. Рівність і розмаїття в освіті» або «Школа як освітнє середовище».	
--	--	--

Зміст освітніх програм для менеджерів освіти у магістратурі Ноттінгемського університету залежить від обраного магістром маршруту навчання: часткова зайнятість: в університеті та вдома (річний етюд з додатковою підтримкою віртуального навчання); повна зайнятість: в університеті та вдома (за додаткової підтримки на семінарах й у віртуальному навчанні); часткова зайнятість: в університеті та вдома (школи або група шкіл можуть домовитися про часткове навчання в освітньому закладі (на робочому місці) [889]. Зміст і структуру маршрутів відображено в таблиці 3.2

Таблиця 3.2

Змістове наповнення та призначення модулів за маршрутами навчання магістрів (Ноттінгемський університет)

Модуль	Назва, кількість кредитів	Призначення й мета	Призначення
Модуль 1	Індивідуальне розуміння організованого розвитку (30 кредитів)	Формування розуміння себе як лідера; розвиток навичок міжособистісного спілкування; надання знань щодо керівництва змінами; створення організаційної культури вивчення інструментів 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, професійну поведінку керівника, 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 й управління в освіті; емоції та етична поведінка керівників.	для маршрутів I та II

Модуль 4	Визначення практики 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 I та II
Модуль 5	Вивчення поведінки керівника освіти (30 кредитів)	Проведення дослідження з оцінки менеджерської поведінки.	для маршруту III

Незважаючи на різне співвідношення нормативних та вибіркових курсів, увага університетів до формування деонтологічної компетентності випускників магістратури залишається константою професійної підготовки. Вона здійснюється як у межах опанування нормативних, так і варіативних курсів і передбачає формування готовності керівника діяти у суворій відповідності до професійної етики й державного законодавства з питань освіти; оволодіння організаційною культурою управління; розвиток усвідомлення необхідності дій з приводу ухвалення рішень, лідерства, мотивації співробітників (Педагогічний коледж Уксеткрського університету) [787-788], влади й авторитету керівника, етичних аспектів оцінювання освітньої діяльності (Кінгс Коледж) [816]; реалізується засобами ознайомлення магістрів з нормативно-правовою базою діяльності школи та формування усвідомлення професійної відповідальності в межах цієї нормативної бази та посадових обов'язків керівника (Національний університет Ірландії) [847]; через формування розуміння себе як лідера; розвиток навичок міжособистісного спілкування; озброєння знаннями щодо створення організаційної культури, щодо природи керівництва, професійної поведінки керівника, впливу на неї емоцій, використання керівником сили та влади (Ноттінгемський університет) [889].

Магістерські програми типу С пропонуються у Великій Британії університетом Кембриджу, Національним коледжем шкільного керівництва (NCSL), Дублінським коледжем [767]. 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 двох років.

Програма містить у собі 3 блоки дисциплін («Стратегічне управління»,

«Покращення роботи шкіл», «Управління змінами»), однак характеризується певними особливостями у межах її реалізації в різних університетах. Так, у Дублінському коледжі (University College Dublin) ця програма взаємопов'язана з індивідуальним контекстом навчання за 6-ма напрямками, що відображають специфіку функціонування шкіл 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, навчальних закладах, включених до державних та міжнародних проектів, дослідницьких центрах з проблем середньої освіти тощо, спостерігається розмежування напрямів програми в залежності від професійного досвіду та посади магістра, який навчається, 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 навчального закладу (Diploma of School Business Management);
- поглиблене вивчення питань стратегічного планування та управління навчальним закладом, підготовка до участі у розробці державної політики управління освітою (Advanced Diploma of School Business Management).

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 [842].

На підставі аналізу робочих програм зазначених курсів нами було з'ясовано, що питання деонтологічної підготовки менеджерів освіти прямо чи опосередковано вирішується у межах кожної з них, оскільки завданнями навчальних дисциплін передбачається формування в директорів шкіл професійної поведінки у відповідності до вимог, визначених Національним професійним стандартом для керівників навчальних закладів Англії (The National Professional Qualification in Integrated Centre Leadership, 2004). Разом із тим, навчальний план містить у собі окремих модуль «Інструментарій поведінки», зміст якого охоплює принципи, що лежать в основі професійної поведінки керівників навчальних закладів, розкриває її практичні 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 у галузі освіти, в якій тісно взаємодіють суб'єкти управління різного рівня – федерація, землі та спільноти (місцеві органи влади), що виконують різні законодавчі, виконавчі, координаційні та фінансово-економічні функції.

Ця особливість державного устрою відбивається й на управлінській практиці в освіті та позначається на змісті професійної підготовки менеджерів освіти у різних університетах. Однак, незважаючи на існування значних розбіжностей у ній, узагальнений аналіз змісту підготовки менеджерів освіти у провідних німецьких вищих навчальних закладах (Університеті Мартіна Лютера в Халлі, Кельнському університеті, Університеті імені Карла фон Озєцького в Ольденбурзі, Педагогічному інституті Людвігсбургу) дав можливість визначити спільні риси в організації навчального процесу у відповідності 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 координуючих і структуруючих електронних форм діяльності. У межах такої системи навчання протягом семестру відбувається чергування відповідних фаз (періодів) освітньої діяльності: фаз присутності магістрів в університеті (4 рази по 3-4 дні кожна) 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)) [864, с. 65]. Для організації процесу кооперації та комунікації в межах навчальної групи використовуються веб-блоги, тематичні форуми, електронне листування та інші різноманітні технології електронної групової участі.

Зміст професійної підготовки менеджерів освіти у ВНЗ Німеччини підпорядковується єдиній меті – навчити майбутніх керівників якісно виконувати управлінські функції. Розроблені у відповідності до зазначеної мети навчальні програми, конкретизуються у змісті обов'язкових та вибіркового дисциплін, співвідношення яких є різним. Так, університет Мартіна Лютера та Кельнський університет пропонують 11 модулів, 6 з яких є вибіровими; Університет Ольденбург пропонує 16 модулів, 8 з яких – вибірові; Університет Людвігсбург презентує професійну програму у складі 15 обов'язкових модулів, не пропонуючи вибіркової взагалі [782; 807; 827; 841; 894].

Узагальнений перелік навчальних дисциплін обох циклів представлено в додатку Д. Блок дисциплін нормативного циклу (обов'язкових) представлено навчальними предметами, що розкривають питання методології управління освітою, технології управління людськими та фінансовими ресурсами, стратегічного й нормативного менеджменту, правові аспекти управління нав-

чальним закладом, 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 й політика в галузі освіти», «Право в освіті», «Освітній маркетинг», «Освітні процеси й розвиток організацій», «Виробничі, економічні та технологічні процеси в управлінні освітою». Блок дисциплін варіативного циклу представлено навчальними предметами, що розкривають технології управління навчальним закладом й особливості взаємодії з громадськістю та засобами масової інформації, інформаційний та організаційний менеджмент, планування кар'єри та створення іміджу навчального закладу.

Окремі навчальні дисципліни, які б цілеспрямовано розкривали проблеми етики керівника чи управлінської деонтології, в освітніх програмах для магістрів управління відсутні. Однак деонтологічна підготовка здійснюється в межах викладання дисциплін обох циклів. Вона реалізується через:

- надання магістрам 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, співробітників та батьків, застосування правових принципів до окремих галузей освіти, системи стимулювання та його впливу на здоров'я педагогів, роль відпочинку у 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, забезпечувати високу культуру навчального закладу, 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 [360; 776; 808; 817].

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 [793; 823; 860; 874].

Обидва типи підготовки передбачають спільні цілі та завдання, обумовлені документами Міністерства освіти, та тісно взаємозв'язані. Зокрема, якщо особа до вступу в магістратуру проходила підготовку при навчальному окрузі,

їй у межах навчання в магістратурі зараховують як вивчені раніше певні навчальні модулі, що суттєво скорочує термін навчання. Тому він може варіюватися від 1 до 2 років [793].

Аналіз змісту й форм професійної підготовки магістрів управління освітою 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» (*maitrise*) (4 роки навчання у ВНЗ), які мають досвід практичної роботи, обіймають керівні посади у школах, коледжах або ліцеях, успішно пройшли вступну співбесіду, спрямовану на виявлення у них особистісних здібностей, умінь та професійного досвіду [697, с. 103-104; 839].

Мережа французької вищих навчальних закладів, 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*).

Маючи однаковий загальний обсяг підготовки у межах 120 кредитів, магістерські програми зазначених університетів значно відрізняється за змістом, оскільки переслідують різні цілі. Так, основною метою підготовки магістрів у сфері економіки й менеджменту (відділення «Керування освітньою установою», Марн-ла-Валле) є розвиток компетенції менеджера освіти у сфері «пілотування» державної освітньої установи (керування інноваційними проектами, керування якістю освітніх послуг, раціональне використання ресурсів навчального закладу). Тому нормативна частина магістерської програми передбачає вивчення таких дисциплін, як «Управління якістю у державному освітньому закладі», «Управління змінами», «Професійна діяльність», «Менеджмент послуг», «Людські ресурси і державні установи» [697, с. 128-129].

Навчання за напрямом «Менеджмент та адміністрування» (Нансі 2) має на меті забезпечення професійних здатностей керівника навчального закладу за двома напрямками курсу «Стратегія й керування (пілотування) у сфері державної діяльності» та «Впровадження інновацій та управління людськими ресурсами». Розроблена у відповідності до мети, програма передбачає вивчення наступних нормативних курсів:

- напрям «Стратегія й 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 ресур-

сами»: «Упровадження змін, керівництво проектами», «Мобілізація людських ресурсів», «Функції управлінських кадрів системи освіти і менеджмент у колективі», «Реорганізація діяльності та послуг», «Професійні ситуації та підготовка дипломної роботи» [697, с. 128-129].

Деонтологічна складова змісту зазначених освітніх програм виражена незначною мірою. Вона реалізується у межах викладання окремих тем навчальних дисциплін (юридичні та адміністративні основи функціонування навчального закладу, конфлікти і переговори; особливості управління людськими ресурсами; функції керівництва; розвиток здібностей менеджера; внутрішня комунікація; комунікація в кризових ситуаціях) та аналізу реальних професійних ситуацій, поданих керівниками установ або служб, аналіз різних методологічних підходів до розв'язання професійних завдань, розгляд ситуацій морального вибору в групах.

Найбільш повно деонтологічну складову професійної підготовки менеджерів освіти поставлено в магістерській програмі, пропонованій університетом м. Пуатьє. Її мету сформульовано у відповідності до Закону про освіту (2001), в якому зазначається, що «крім передачі знань, нація довіряє школі головну функцію – передачі школярам цінностей Республіки. При виконанні своїх функцій, керівники навчальних закладів реалізуються ці цінності й вони самі є ціннісним орієнтиром» (стаття 111-1) [874].

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» [697, с. 131]. Завдання деонтологічної підготовки магістрів 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 навчального закладу», «Професійна діяльність») та курсів, що розкривають нормативно-правову базу діяльності освітнього закладу («Економічне, фінансове та адміністративне управління освітньою системою», «Показники ефективності навчального закладу»).

Вагому роль у формуванні деонтологічної концепції магістра – керівника навчального закладу відіграє практика, що триває 2-3 місяці, та, поруч із забезпеченням адаптації теоретичних знань до конкретних умов діяльності навчального закладу й озброєнням досвідом професійної діяльності та здійсненням науково-дослідної роботи у межах виконання дипломного проекту, виконує завдання ознайомлення магістра з професійною етикою, вимогами до керівника, сутністю й змістом 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 університетах Франції є формування етичної обізнаності й деонтологічної 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) [856; 897; 848].

Програма навчання у зазначених університет 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 заочною формою навчання.

Змістову наповненість магістерської програми для менеджерів освіти у Швеції представлено наступним чином:

- Стокгольмський університет: обов'язкові дисципліни на просунутому рівні («Освітні цілі і методи, педагогічна практика», «Метод проектування і аналізу», магістерська дисертація) та елективні курси [897];
- Карлштадтський університет: обов'язкові дисципліни («Школи як освітні організації», «Теорія і практика розвитку школи», «Якісні методи в науковому пізнанні діяльності», магістерська дисертація) [856];

Голландська магістерська програма «Майстер шкільного лідерства» («Master of school leadership»), розроблена у результаті співпраці науковців Амстердамського університету, Вільного Амстердамського університету, Католицького університету, Утрехтського університету та Державного університету Лейдена [848], 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». Магістр має обрати один вибірковий курс з числа наступних: «Організація навчання на основі розбіжностей», «Орієнтована на майбутнє освіта», «Управлінський менеджмент», «Запит на оновлення», «Інтернаціоналізація» («Світ школи») [832].

Аналіз програм підготовки менеджерів освіти у вищих навчальних закладах Швеції та Голландії виявив специфічну тенденцію: деонтологічна компетенція 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, його стилі й задачі, стратегії шкільної організації, розвиток

стратегій, внутрішнє середовище).

Підготовка менеджерів освіти в Італії здійснюється за принципом додаткової освіти й відповідають типу С за класифікацією EFMD. Такі програми призначені для лідерів-початківців та мають на меті підготовку керівників, здатних управляти школами в умовах еволюційних соціально-культурних змін; озброєння базовими знаннями функцій керівника, розвиток навичок лідерства та стратегічного управління в організаційних умовах з високою складністю. Магістерські програми мають різні назви та, відповідно відрізняються змістом підготовки: «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 менеджерів 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 магістра створюються науково-технічний та професійний профіль, який вміщує завдання для виконання й тестовий комп'ютеризований контроль за кожним модулем навчання, обговорення проекту та аналіз проблемної ситуації, що стосується питань професійної діяльності;
- кількість обов'язкових кредитів курсів за увесь період навчання не перевищує 6;
- 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 Unicersitario Nazionale per la Dirigenzf degli Istituti Scolastici), що пропонується низькою італійських університетів (університет Тор Вергата, університет Сієни й Верони). Програма передбачає опанування змістом 6 основних модулів: «Контекст та соціально-економічна динаміка систем освіти», «Правова система, система освіти та трудові відносини», «Стратегічне управління школою», «Організаційна поведінка та спілкування», «Формування та управління мережами», «Етика, соціальна відповідальність та звітність» [83-836].

Магістерська програма «Освітнє лідерство, менеджмент і новітні техно-

логії» (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» [838]. 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» [828]. Університет Терамо, що здійснює професійну підготовку керівників навчальних закладів 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 й технологічні аспекти (лідерство та комунікаційні стилі, школи лідерства) [799].

Деонтологічна підготовка магістрів управління освітою в університетах Італії здійснюється в межах окремих нормативних та вибіркових модулів та в межах ключових тем кожного з них, що виводить зазначену тенденцію у ранг особливих для європейських країн.

Значну роль у підготовці менеджерів освіти у вищих навчальних закладах відіграють загальноєвропейські магістерські програми, що реалізуються у межах міждержавного освітнього співробітництва. Такі програми спрямовані на пошук і створення нових академічних можливостей для додаткового наукового зросту студентів та викладачів, підвищення внутрішніх наукових та освітніх стандартів, сприяння поширенню позитивного іміджу конкретних ВНЗ як перспективної академічної спільноти в світі. Стрімкий розвиток таких програм в останні роки обумовлюється централізаційно-децентралізаційними, стандарто-зорієнтованими, професійно орієнтованими та ринково орієнтованими реформами у сфері освіти, що набувають глобального характеру [598, 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 закінчення

магістратури матимуть право працювати у сфері управління дошкільними, початковими й середніми навчальними закладами, закладами спеціальної, професійної та післядипломної освіти, сервісних компаніях, що функціонують в освітній галузі, державних установах та органах влади [800].

Побудова за зразком освітніх програм провідних Європейських університетів (European Joint Master Program), 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, полі культурності 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 ВНЗ: 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 магістрами змістом зазначених курсів відбувається за змішаним форматом навчання, що поєднує в собі переваги емпіричного навчання за денною формою та он-лайн навчання, здійснюваного для кожного магістранта за індивідуальним графіком за допомогою коуча [800].

Міжнародна магістерська програма підготовки керівників навчальних закладів «Управління та організація школи» (Dirigere, organizzare e gestire Istituzioni scolastiche ef ormative) успішно діє в університеті імені Данте Аліґ'єрі (Італія). Цю програму було розроблено спільно з Міжнародною асоціацією Mnemosine та Фондом CRUI, що реалізує завдання здійснення досліджень у сфері освіти й управління навчальними закладами. В останні

роки Асоціацією започатковано освітні проекти у ВНЗ Японії, Бразилії, Іспанії та інших країн з підготовки магістрів управління освітою.

Магістерська програма, пропонує Мнемосіне, належить до типу А та призначена для підготовки майбутніх керівників початкових і середніх шкіл, 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», «Проектування роботи», «Соціально-територіальні аспекти управління», «Психолого-педагогічні аспекти управління» [830].

Особливістю цієї програми є акцентування уваги на правових, юридичних та етичних аспектах управлінської діяльності, що виступають базовими відповідно до концепції підготовки керівників навчальних закладів, сформованої Мнемосіне та Фондом CRUI.

Програма передбачає широке використання відео-заняття та он-лайн лекцій, он-лайн платформ та відповідного електронного методичного забезпечення освітнього процесу. Випускні іспити магістри можуть скласти у будь-якому з 75 філіалів університету Данте Аліг'єрі, що розміщені на території Італії, а також поза її межами (Париж, Лондон, Мадрид, Афіни, Туніс).

Прикладом реалізації міжнародної співпраці університетів в освітній галузі є програма підготовки освіти, започатковано Маастрихтським інститутом менеджменту (Нідерланди). Місія створеного на початку 2014 року навчального закладу полягає у підвищенні управлінського потенціалу фахівців, сприянні етичному веденню бізнесу, розвитку бізнес-світи й упровадженню бізнес інновації у країнах сталого розвитку й тих, які розвиваються. Відповідно до цієї мети програми бізнес-освіти утверджено у ВНЗ 15-ти країн-партнерів Голландії. Сьогодні Маастрихтські школи менеджменту (MSM) функціонують в Амстердамі, Брюсселі, Кельні, Франкфурті, Лондоні, Парижі [826].

MSM пропонує низку магістерських програм з управління бізнесом, у тому числі – й освітнім. Програма «Майстер у галузі менеджменту в освіті» (Masterin Managementin Education) належить до типу В та спрямована на підготовку керівників середньої ланки в освітніх установах; вона розрахована на талановитих педагогів, які прагнуть зробити кар'єру в галузі освітнього менеджменту й 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, у 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 й лідерства, основні

завдання та функції управління в організаціях і вплив практики управління на організаційну ефективність, методи й засоби ефективного управління («Вступ до лідерства й менеджменту», «Дослідницькі методи»);

– функціональні (Functional courses) – навчальні курси практичного спрямування, у межах яких здобуваються 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, що визначено, як «рамкові конструкції конкуруючих цінностей» [826] («Інновації та управління змінами», «Стратегії та планування», «Організаційний розвиток та зміни», «Управління якістю»);

– спеціальні (Specialization) – навчальні курси, що змінюються кожного року й надають можливість поглибити професійну підготовку за окремими спеціалізаціями («Управління культурною багатоманітністю», «Міжнародний бізнес», «Міжнародний маркетинг», «Міжнародні мережі управління») [826].

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 навчальному закладу щодо вирішення проблем, які стоять перед ним. Окрім рекомендації, такий проект містить у собі розробку методики дослідження стану навчального закладу та аналіз результатів отриманих даних.

Програму «Майстер шкільного лідерства» («Master of school leadership»), що реалізується у Національному університеті Ірландії в Мейноті (National University of Ireland, Maynooth) та Університеті сера Джона Монаша (Австралія) було розроблено з метою задоволення потреб педагогів-практиків в оволодінні управлінськими знаннями та вміннями з метою обіймання у подальшому посади директора закладу освіти.

Характерною особливістю цієї програми, що належать до типу С, є значний обсяг пропонованих знань та видів робіт. Така її складність обумовлює ретельний вибір абітурієнтів: до магістратури 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 й деонтологічна спрямованість, що відображається у меті самої програми: формування власних цінностей та розуміння ролі керівника і його цінностей у

процесі управління школою. Зазначена мета конкретизується у змісті наступних завдань:

- розвиток власного потенціалу з метою забезпечення успішного функціонування навчального закладу як навчального 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 [848].

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 й 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 однією 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 й методами навчання, разом із тим є сучасними, демократичними й гнучкими, що актуалізує їх використання в Україні.

Європейська модель підготовки менеджерів освіти у вищих навчальних закладах базується на комплексі принципів: конвенційності, що передбачає широку співпрацю навчальних закладів різних типів у забезпеченні якісної підготовки управлінських кадрів; продуктивності та максимальної професіоналізації як розвитку професійної самоефективності кожного керівника навчального закладу; деонтологічної спрямованості, що передбачає оволодіння етичними цінностями професії, усвідомлення власної відповідальності за діяльність навчального закладу, формування професійної поведінки; диверсифікації, що обумовлює розробку й упровадження широкого спектру курсів нормативної та варіативної частини магістерської програми для забезпечення якісної підготовки керівників навчальних закладів.

Аналіз магістерських програм підготовки менеджерів освіти Європейських країн дозволив виокремити загальні тенденції розробки й реалізації нормативної та варіативної складових їх змісту. Нормативна складова представлена навчальними курсами за наступними галузями:

1. Освітній менеджмент («Вступ до управління», «Менеджмент та

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 і комунікаційні технології для викладання і навчання», «Теорія неперервного навчання», «Просунуті стратегії електронного навчання»).

3. Деонтологічні аспекти професії («Професійна відповідальність», «Вивчення поведінки керівника навчального закладу», «Професійна діяльність керівника», «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»).

6. Управління людськими ресурсами («Людські ресурси», «Управління людськими ресурсами», «Керівництво і кооперація»).

7. Управління фінансовою діяльністю навчального закладу та освітнє право («Школа лідерства: фінансовий, економічний та правовий аспекти», «Планування фінансової діяльності», «Право»).

8. Інновації в освіті 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 навчального процесу (Освіта і навчання. Формування оцінки й інтерпретація результатів визначення якості навчання. Основи сучасного викладання та навчання. Міжнародна й порівняльна освіта. Новітні технології у навчальному процесі).

2. Управління людськими ресурсами (Розвиток та використання штату й людських ресурсів. Люди та взаємовідносини. Мобілізація людських ресурсів. Зв'язок та співробітництво. Вибір та оцінка персоналу. Керівництво й 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).

Зміст деонтологічної підготовки менеджерів освіти у вищих навчальних закладах реалізується через навчальний контент як нормативних, так і варіативних навчальних дисциплін. Виконання її завдань відбувається засобами використання ефективних та гнучких форм та методів навчання, що максимально враховують освітні запити магістрів.

3.4. Деонтологічна підготовка магістрів управління освітою у США

Професійна підготовка менеджерів освіти у США здійснюється 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. Відповідно до класифікації, зазначені вище навчальні заклади мають низку особливостей, а саме:

– дослідницькі університети екстенсивного типу присуджують докторські ступені, пропонують широкий набір бакалаврських та магістерських програм, проводять підготовку елітних наукових кадрів з присудженням 50 або більше ступенів PhD у рік не менше, ніж за 15-ма напрямками;

– дослідницькі університети інтенсивного типу присуджують докторські ступені, пропонують широкий вибір бакалаврських та магістерських програм, проводять підготовку елітних наукових кадрів з присудження 10 ступенів PhD у рік з 3 або більше напрямів, або до 20 ступенів PhD в рік без урахування числа напрямів;

– коледжі та університети I-го типу присуджують магістерські ступені, пропонують широкий набір бакалаврських та магістерських програм, проводять підготовку елітних наукових кадрів з присудження 40 або більше ступенів магістра в рік з 3-х або більше напрямів;

– коледжі та університети II-го типу присуджують магістерські ступені, пропонують широкий набір бакалаврських та магістерських програм, проводять підготовку елітних наукових кадрів з присудженням 20 або більше ступенів магістра в рік [877].

В основі такого розподілу в контексті змістової наповненості магістерських програм з управління освітою лежить різне співвідношення ключові

функції керівників – навчальної, 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 у напрямку управління вищими, середніми або дошкільними навчальними закладами, фінансовими або студентськими питаннями. Завданнями нашого дослідження передбачено здійснення аналізу професійної підготовки керівників закладів середньої освіти. Саме на зазначеному питанні зосередимо надалі увагу.

На відміну від європейської моделі підготовки менеджерів освіти, що реалізуються в межах практичного напряму, у США така підготовка здійснюється в межах і практичного й дослідницького спрямування. Перелік таких програм наведено в таблиці додатку Ж. Основна відмінність між ними полягає в наявності чи відсутності у змісті спрямованості на подальшу дослідницьку діяльність. Програми, які не передбачають подальшого навчання та отримання докторського ступеня, відомі як «кінцеві» магістерські програми (магістр педагогіки в галузі керівництва освітою й політичних досліджень, магістр педагогіки зі спеціалізацією «управління освітою», магістр педагогіки в галузі керівництва освітою, магістр педагогіки в галузі освітньої політики та управління, магістр педагогіки в галузі шкільного адміністрування та нагляду тощо). Широка автономія університетського сектору в США дає можливість кожному ВНЗ вирішувати питання професійної підготовки самостійно, виходячи з власних можливостей та ресурсів. Тому деякі з них здійснюють підготовку і магістрів педагогіки, й магістрів наук, деякі приймають на навчання лише потенційних кандидатів на отримання докторського ступеню, хоча й можуть надавати кінцевий ступінь магістра тим особам, які пройшли певну підготовку, але не мають наміру продовжувати навчання для отримання докторського ступеню. Інші університети можуть вимагати наявності диплома магістра для вступників до докторантури.

Разом із тим, за твердженням А. Левіна, який посилається на результати багаторічних спостережень професорів провідних університетів США, тільки 10% магістрів управління освітою цікавляться подальшою дослідницькою діяльністю [822, с. 22]. Більшість магістрів надають перевагу практичній підготовці, у межах якої формують компетентності, необхідні для успішної управлінської діяльності. Цією обставиною пояснюється численне переважання магістерських програм практичного спрямування.

У США не існує стандартної процедури прийняття у вищі навчальні заклади II рівня. Порядок вступу може відрізнятися в різних університетах, а також на різних факультетах одного ВНЗ. Тому до магістратури управління освітою 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 та 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 магістранта чи три такі рекомендації (від директора школи, наукового керівника та колеги по роботі); резюме абітурієнта з аналізом власної педагогічної діяльності та обґрунтування цілей магістерської підготовки й подальшої кар'єри тощо.

Так само по-різному представлено цільовий компонент освітніх програм. На що 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: узагальнена програм зосереджується на формуванні фахівця-професіонала, творчої особистості з розвинутими комунікативними та лідерськими якостями, новаторським мисленням, розвиненим розумінням місії керівника навчального закладу й готовністю відповідально виконувати свій обов'язок, глибоким усвідомленням системи освіти, умінням застосувати досягнення дослідників у власній практичній діяльності [85, 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 [631, с. 211]. Цілком погоджуючись з цією думкою, зазначимо, що, незважаючи на різноманітність освітніх програм підготовки менеджерів освіти, кожна з них узгоджується з професійними стандартами керівника навчального закладу штату, що відображають специфіку його діяльності в межах кожного регіону.

Професійна підготовка передбачає виконання магістрами протягом 2-х років освітньої програми обсягом 35 кредитів для магістрів педагогіки й 30 – для магістрів мистецтва та магістрів наук, що розподіляється між циклами 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 відмінними підходами у межах різних ВНЗ, а саме:

- Університет Вісконсину: фундаментальні дисципліни, головні, додаткові, підтримуючі [837];

- Державний університет штату Вашингтон: загальні обов'язкові дисципліни, обов'язкові дисципліни за спеціалізацією, додаткові обов'язкові дисципліни, обов'язкові дисципліни дослідження, вибіркові дисципліни [883];

- Державний університет штату Техас: головні дисципліни, дисципліни за вибором, дисципліни за вибором інших кафедр, інші дисципліни за вибором [831];

- Колумбійський університет: професійні дисципліни та основні дисципліни [856].

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» [85, с. 93-95]; Гарвардський – «Управління», «Освітня політика», «Дослідження та оцінювання» [884]. Магістерська програма Бостонського коледжу містить курси, об'єднані за наступними циклами: «Суспільна справедливість», «Колізія правових норм», «Рефлексивна практика», «Партнерство та колектив» [882].

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 утворюють близько 70 % обсягу навчального навантаження. Середнє навчальне навантаження магістра складає 3-4 дисципліни в семестр.

Елективність курсів у межах освітньої програми підготовки магістрів віддзеркалює очікування сучасних американських громад щодо участі керівників шкіл у процесах творення й реалізації регіональної та державної освітньої політики, формування стратегічних напрямів розвитку освіти відповідно до запитів суспільства, виконання навчальним закладом ролі осередку просвіти, культури і високої моральності в місцевій громаді.

Нове розуміння ролі директора школи та розширення кола його обов'язків спонукає американські університети до розробки освітніх магістерських 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 їх змісту. Результати такого аналізу засвідчують наступне.

Зміст фундаментальних (базових) дисциплін висвітлює сучасні принципи управління освітою; концепції реформування у сфері освіти та міжнародні перспективи її розвитку; міжнародний досвід ефективного управління навчальними закладами; сутність й особливість культурного, соціального, політичного аспектів діяльності навчального закладу та його керівника; сутність і зміст стратегічного управління; організацію фінансової діяльності навчального закладу. Зазначений компонент освітньої програми представлено навчальними дисциплінами «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 й традиційні школи», «Спілки вчителів та вдосконалення школи», «Лідерство та управління організаціями», «Міжкультурні погляди на лідерство», «Лідерство та освітня політика», «Лідерство і керівництво» тощо.

Зміст професійно-орієнтованих дисциплін розкриває особливості реалізації керівником 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. Цей компонент представлено дисциплінами «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.

Вибіркові курси розкривають специфіку діяльності керівника навчального закладу відповідно до окремих напрямів діяльності школи, розширюють та поглиблюють фахову підготовку. До них належать наступні: «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 магістратури ступеня магістра педагогіки (M.Ed.). Навчальні заклади, що пропонують програми на здобуття ступеня магістра мистецтв (M.A.) чи магістра наук (M.S.), містять дисципліни просунутого рівня з акцентом на дослідницькій діяльності [895, с. 66]: «Філософія освіти», «Соціологія освіти», «Управління освітою у 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.

Порівняльний аналіз змісту освітніх програм підготовки магістрів з 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 менеджерів освіти, можуть 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» (університет Св. Марії (Міннесота)) розкриває роль директора навчального закладу у забезпеченні демократизації освіти в цілому та створенні сприятливого психологічного клімату в школі зокрема, сутність і зміст морального лідерства, його вплив на педагогічний колектив, батьків учнів та громадськість, зацікавлену в успішній роботі навчального закладу. Значну увагу в навчальній програмі приділено вивченню Морального кодексу шкільних адміністраторів штату Міннесота, формування усвідомлення майбутніми керівниками необхідності його виконання [796].

Курс «Керівництво та відповідальність», що входить до циклу базових навчальних дисциплін підготовки магістрів з управління освітою в Університеті Ламар (Техас), розкриває особливості оперативного і довготривалого планування діяльності навчального закладу, державної системи звітності; сприяє формуванню в магістрів здатності аналізувати ступінь реалізації розроблених планів відповідно до поставленої мети й реальних умов функціонування навчального закладу, деталізувати завдання для кожного педагога і використовувати етичні засоби і методи для покращення навчання. У змісті курсу акцентується увага на планування особистої діяльності, формування особистих високих очікувань та відповідальності за виконання

власних планів перед громадою.

Цикл професійно-орієнтованих дисциплін програми підготовки магістрів з управління освітою цього ж університету містить навчальний курс «Закони школи», що розкриває юридичні, етичні та стратегічні аспекти управління навчальним закладом. Його завданнями передбачено зокрема формування стійкої моральної поведінки керівника, 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 [831].

Базовий курс «Філософія академічного лідерства» (університет імені 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 навчального закладу в цілому. Курс «Лідерство в школі та громаді», що належить до циклу професійно-орієнтованих дисциплін, розкриває зміст знань, принципів, поведінки яка очікується громадою від керівників; навчає технологіям оцінки власних здібностей до лідерства, технологіям мотивування, вияву чутливості та співчуття до інших, удосконалення навичок вербального та невербального спілкування [885].

Навчальний план підготовки магістрів управління освітою Стенфордського університету містить цілий цикл дисциплін під назвою «Організація та лідерство», зміст яких цілком відображає деонтологічну складову підготовки: «Законодавчі дилеми та прийняття адміністративних рішень у школі», «Контекст і практика лідерства в освіті», «Міжкультурні погляди на лідерство», «Законодавчі аспекти діяльності шкільного персоналу», «Управління людськими ресурсами», «Сучасні стратегії управління для директорів шкіл» та ін. [803]. Такий підхід характерний і для освітньої програми Колумбійського університету, в навчальному плані якого виокремлено цикл дисциплін «Поведінка в організації», що вміщує курси «Вступ до теорії організації та поведінки», «Психологія організації та поведінки», «Етичні аспекти організації та поведінки» тощо [878].

Деонтологічна підготовка магістрів з управління освітою здійснюється у межах змісту інших навчальних курсів. Такі висновки зроблено на підставі аналізу результатів дослідження змісту навчальних програм курсів різних циклів, описаних В. В. Бурдіною. Дослідницею виділено 4 групи завдань, що вирішуються у межах викладання навчальних дисциплін різних циклів: перша цільова група передбачає ознайомлення з основними системами та розвиток навичок їх моделювання; друга – спрямована на підготовку до вирішення питань управління навчанням; третя – пов'язана з особистим розвитком магістранта; четверта – вирішує практичні питання підготовки до розуміння

сутності керівництва навчальною діяльністю [85, с. 101]. Завдання деонтологічної підготовки менеджерів освіти вирішується в межах кожної групи, а саме:

- цілі першої групи передбачають: формування розуміння історичних, філософських, соціальних, етичних основ освіти в США, усвідомлення ролі керівника навчального закладу як лідера;
- цілі другої групи: формування розуміння сутності й змісту діяльності адміністраторів в освіті як лідерів, етичного підтексту управління фінансовими, людськими, матеріально-технічними ресурсами школи, здатність приймати рішення, керуючись інтересами дітей, використовувати етичні методи і засоби підвищення навчальної успішності в школі;
- цілі третьої групи: надання магістрантам можливостей оцінити власні лідерські здібності та сформувати власну позицію лідерства, формування та перевірки власних професійних цінностей;
- цілі четвертої групи: навчання вміння формувати ефективну політику шкільних рад та їх зв'язок з удосконалення навчальних планів, викладати й оцінювати, використовувати етичні методи і засоби підвищення навчальної успішності в школі.

Особливу увагу в межах викладання кожної навчальної дисципліни приділяється ознайомленню з технологією управління (підбір кадрів, фінансова діяльність, принципи формування навчального плану, способи вивчення роботи вчителів тощо), моральному лідерству, формуванню вміння створити у педагогічного колективу найбільш позитивне ставлення до роботи. Акцентується увага на тому, що керівник має дотримуватися етичних правил: не підвищувати голос на педагогів, не аналізувати роботу вчителя у 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 у змісті навчальних дисциплін, але й у включенні магістрів до реалізації моделі нормативної поведінки та демонстрування професійних стандартів. Для цього кожний університет надає уявлення про систему нагород академічної успішності справедливими засобами, 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 студенти 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 [797].

У цілому ця система підготовки менеджерів освіти в університетах США носить прикладний характер та пропонується у 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 й містити у собі в основному лекції, або відносно неформальними, у межах яких основне місце посідають дискусії, обмін думками та ідеями між викладачем та студентами.

Серед найбільш поширених форм навчання в американській магістратурі управління освітою слід виділити семінарські заняття та організацію самостійної роботи. Засобами використання ділових ігор, тренінгів, аналізу професійних ситуацій на заняттях навчають технологіям аналізу та самоаналізу, вмінню оцінювати свої сильні та слабкі сторони та виробляти шляхи виправлення власних помилок чи недоліків характеру.

Самостійна робота, що перебирає на себе 65% навчального навантаження магістрів, зорієнтована на розвиток критичного мислення, формування здатності обирати дослідну 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, яка невідома широкому загалу, але вирішення якої магістрант 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 магістрів з управління освітою відіграє використання електронного програмного забезпечення, розробка і впровадження електронних платформ (зокрема, Blackboard) для найбільш швидкого оволодіння змістом навчальної програми та забезпечення найбільш ефективного спілкування викладача зі студентом. Характерними ознаками таких платформ є толерантне мотиваційно-диспозиційне ставлення до магістрантів, що зумовлює автентичну відкритість, щирість, довіру, емпатію, конгруентність; зручність використання, зрозумілість та доступність навчальних матеріалів; оптимальній зворотного зв'язку. Завдяки такому програмному забезпеченню американські студенти мають можливість обговорювати питання за темою між собою і з викладачем поза заняттями, а також розміщати додаткову корисну інформацію. Цінність такої роботи полягає в тому, що самостійна теоретична діяльність кожного піддається ретельному груповому аналізу й оцінці, що дозволяє магістранту навчитися об'єктивної оцінки, побачити можливості іншого підходу до проблеми.

Отримання диплома з управління освітою передувє 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 й до отримання диплому магістра набути

професійного досвіду протягом 2-х років), успішне проходження інтернатури на посаді керівника навчального закладу, складання випускних іспитів.

Кваліфікаційний екзаме́н складають усі магістранти. Для магістерських програм практичної спрямованості (M.Ed.) передбачено письмовий екзаме́н 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 здійснюються у межах практичної площини діяльності американських шкіл, а не лише проблеми управління навчальними закладами; 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.

У результаті наукових розвідок ми виділили умови для ефективної екстраполяції американського досвіду формування змісту й організації професійної підготовки менеджерів освіти у магістратурі ВНЗ України: широке використання курсів за вибором, що максимально враховують регіональні проблеми управління освітою та індивідуальні запити магістрів; 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 у навчальному процесі з інформуючої та контролюючої на консультативну та корегуючу; створення спеціальних програм підготовки тьюторів магістерських програм з метою розробки індивідуальних стратегій навчання майбутніх керівників; введення управлінської інтернатури як вагомого засобу практичної професійної підготовки менеджерів освіти.

Висновки до розділу 3

У розділі визначено й проаналізовано тенденції професійної підготовки менеджерів освіти у зарубіжних країнах, якими є: використання різних типів освітніх програм підготовки магістрів з управління освітою із суттєвим переважанням освітньо-професійних над освітньо-науковими; зміцнення деонтологічної складової змісту професійної підготовки менеджерів освіти, її посилення на основі міждисциплінарної інтеграції, фундаменталізації, практичної спрямованості та професіоналізації. Визначено, що стратегії підготовки магістрів управління освітою проєктуються на індивідуальному, організаційному, системному рівнях і реалізуються в межах формування професійних стандартів та розбудови структури, змісту й моделей професійної підготовки у вищих навчальних закладах.

У процесі дослідження проаналізовано та класифіковано професійні стандарти керівників навчальних закладів в різних регіонах світу: стандарти, в яких деонтологічна компонента є наскрізною для всіх доменів; стандарти, в яких деонтологічна складова формується в межах окремо взятого домену; стандарти комбінованого типу, що містить у собі характеристики зазначених вище типів.

Виявлено загальні, окремі, специфічні тенденції стандартизації професійної підготовки менеджерів освіти у вищих навчальних закладах. Загальні тенденції: побудова стандартів за доменним принципом, переважання продуктивного підходу у формуванні змісту стандартів, високі вимоги до професійної поведінки керівника навчального закладу. Окремі тенденції стандартизації професійної підготовки пов'язані з адміністративно-політичним устроєм країни. Державні кваліфікаційні стандарти шкільного управління прийнято в Австралії, Англії, Франції, Шотландії, Новій Зеландії, Чілі, Катарі. Магістерські програми підготовки менеджерів освіти у цих країнах узгоджується з вимогами державних стандартів. У США та Німеччині, які являють собою держави з федеральним устроєм, такі стандарти розроблено у межах штату (США) або землі (Німеччини). Зміст магістерських програм за таких обставин формується у відповідності до стандарту штату чи землі. Своєрідною позицією у зазначеному контексті характеризується Канада, де відсутній державний стандарт з управління освітою, а на рівні провінції такий стандарт розроблено в окремих регіонах (Алберта, Квебек, Британська Колумбія, Манітоба).

Окремими тенденціями стандартизації професійної підготовки менеджерів освіти є: визначення стандарту-мінімуму, який має бути досягнений керівником (європейська модель стандартів); опис системи дій керівника для забезпечення ефективного функціонування навчального закладу (американсько-канадська модель стандартів); виокремлення поведінкових доменів у межах загального стандарту (арабські країни); формулювання вимог до керівника навчального закладу у відповідності до рівня його кваліфікації (африканські країни). Специфічні тенденції: побудова стандарту як системи «ареалів практики» керівника (Нова Зеландія); побудова стандартів на засадах діяльнісного підходу (США); опис вимог стандарту окремо для директора та заступника директора (Катар); опис у стандарті індикаторів поведінки керівника навчального закладу (Руанда).

Визначено тенденції професійної підготовки майбутнього керівника навчального закладу в країнах Європи (Великобританія, Німеччина, Франція, Швеція, Австрія, Голландія, Італія) за трьома типами, виділеними Європейською Фундацією розвитку менеджменту: професійна підготовка менеджерів освіти як частина неперервної вищої освіти; спеціалізовані магістерські програми з вузькою спеціалізацією та орієнтація на окремі напрями управлінської діяльності; програми прискорення кар'єри. Виявлено особливі та

специфічні тенденції деонтологічної підготовки магістрів управління освітою. Програми розробляються за модульним принципом і містять у собі теоретичне навчання, практичну діяльність у межах семінарів та виконання проблемних завдань (кейси), інтернатуру. Ці компоненти навчання можуть бути виділені як самостійні моделі або включені до складу кожного з розділів або модулів програми. Більшість магістерських програм побудована на основі концепції трансформаційного або нерозподіленого лідерства, що розширює деонтологічні позиції керівників шкіл і готує їх до роботи в методології партнерства. Специфічні тенденції деонтологічної підготовки менеджерів освіти у вищих навчальних закладах стосується змісту деонтологічної підготовки, структурно-логічної схеми побудови магістерських програм та форми їх реалізації.

Виокремлено й охарактеризовано основні типи освітніх програм професійної підготовки менеджерів освіти у США: підготовка магістрів педагогіки (магістр педагогіки в галузі керівництва освітою й політичних досліджень, магістр педагогіки зі спеціалізацією «Управління освітою», магістр педагогіки в галузі керівництва освітою, магістр педагогіки в галузі освітньої політики та управління, магістр педагогіки в галузі шкільного адміністрування та нагляду тощо), магістр мистецтв зі спеціалізації «Управління освітою», магістр наук (магістр наук у галузі освіти та управління освітою, магістр наук у галузі виробництва освітою тощо). Виявлено, що деонтологічна підготовка магістрів управління освітою США здійснюються як у межах фундаментальних (базових), так і в межах професійно орієнтованих навчальних дисциплін, а також забезпечується додатковими чинниками (включення магістрів до реалізації моделі гарної поведінки та демонстрування професійних стандартів, зразка особистої й професійної поведінки; атмосфера толерантності, демократичності, справедливості, що створюються у ВНЗ тощо).

РОЗДІЛ 4

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ОСНОВИ ДЕОНТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТИ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

4.1. Обґрунтування структури деонтологічної компетентності менеджера освіти

Результатом деонтологічної підготовки менеджерів освіти у вищих навчальних закладах є деонтологічна компетентність. З огляду на зазначене, вважаємо за потрібне розкрити її сутність та структуру.

Сучасними науковцями поняття «компетентність» аналізується з різних позицій. Її визначають як: достатній рівень професійних знань, умінь та навичок, що використовуються фахівцем (Н. Л. Коломінський) [319]; базовий компонент поняття «педагогічна культура», що сприяє формуванню спеціаліста високої культури (О. В. Бондаревська) [75]; здатність конструктивно діяти в соціальних умовах, що змінюються (В. О. Дьомін) [178]; вміння актуалізувати накопичені знання в процесі реалізації професійних функцій (Е. Ф. Зеєр) [255]; досвід та теоретико-прикладну підготовленість до використання знань (В. М. Шепель) [740].

Л. В. Васильченко визначає професійну компетентність через рівень професійної освіти, досвід та індивідуальні здібності людини, її мотивоване прагнення до безперервної самоосвіти та самовдосконалення, творче та відповідальне ставлення до справи [94, с.14]. Вона пов'язана з розв'язанням широкого кола соціальних, культурологічних, психологічних та інших проблем. Зміст професійної компетентності педагога розкривається як сукупність теоретичних знань, практичних умінь, досвіду, особистісних якостей учителя, діалектичний перебіг яких забезпечує ефективність та результативність педагогічної дії [699, с.18].

Л. М. Калініна пов'язує поняття компетентності зі здатністю людини відповідати вимогам високого рівня складності, включає й поведінковий аспект через систему її вчинків [288, с. 54]. Вона має інтегративну природу, джерелом компетентності є різні сфери культури (духовної, громадянської, соціальної, педагогічної, управлінської, правової, етичної, екологічної та ін.); вона вимагає значного інтелектуального розвитку, включає аналітичні, комунікативні, прогностичні та інші розумові процеси [379, с.5].

Г. Саліман та Дж. Батслер, які аналізують поняття «компетентність» у контексті підготовки менеджерів освіти, характеризують її як абсолютну можливість виконати конкретну роботу відповідно до встановлених стандартів [595]. Таким чином, компетентність містить у собі поєднання умінь, навичок, знань і здібностей (науково-філософських, суспільно-політичних, психолого-

педагогічних, предметних та соціально-функціональних), відповідних особистісних якостей, необхідних для успішного виконання конкретних ролей, що пов'язані з управлінською діяльністю та її завданнями [391, с. 27; 488 с. 20; 382].

Т. М. Сорочан, досліджуючи проблему професіоналізму керівника, розкриває поняття компетентності як єдності психологічної, теоретичної та практичної готовності до управлінської діяльності відповідно до конкретних вимог і завдань. Дослідниця ґрунтовно аналізує дефініції «компетенція» і «компетентність», розглядає компетенцію як можливість встановлення зв'язку між знаннями і ситуацією або, у більш широкому смислі, як здатність знайти, виявити процедуру (знання і дію), що підходить для вирішення проблеми [634, с. 164-170].

Управлінську компетентність Т. М. Сорочан розглядає як філософсько-світоглядний, психолого-педагогічний і організаційно-технологічний потенціал керівника загальноосвітнього навчального закладу. Цей потенціал визначається спрямованістю діяльності на об'єкт управління з урахуванням його специфіки і характеру розвитку в соціально-освітньому середовищі. Як вважає дослідниця, управлінська компетентність сучасного керівника загальноосвітнього навчального закладу виявляється не лише в тому, щоб чітко виконувати традиційні управлінські функції, а й у тому, щоб забезпечувати розвиток педагогічної системи своєї школи [635, с.106].

Таким чином, зміст і сутність поняття «професійна компетентність» характеризується значним спектром тлумачень. На підставі їх аналізу І. І. Драч виділила такі підходи до визначення цього поняття:

- когнітивний, з позиції якого професійну компетентність тлумачать через інтелектуальну здатність, систему теоретичних та практичних знань (І. А. Зязюн, Н. В. Гузій, О. А. Дубасенюк, Я. Л. Коломінський, М. О. Худякова);

- системний, який розкриває сутність педагогічної компетентності як системи знань, умінь, особистісних якостей (С. У. Гончаренко, Л. Л. Хоружа);

- функціональний, що розкриває функції, знання, уміння й навички, які забезпечують успішну діяльність фахівця (В. І. Бондар, В. Ю. Кричевський, В. І. Маслов);

- особистісно-діяльнісний, у межах якого стрижнем визначення сутності професійної компетентності є здатності фахівця до реалізації набутих знань, умінь і навичок, досвіду в реальній професійній діяльності (Т. В. Базавова, Г. В. Мельниченко, О. В. Котенко, А. Г. Черноштан [198, с. 8-9].

До зазначеного переліку слід додати ще один підхід – полікомпонентний, відображений, зокрема у дослідженнях В. А. Кривоносової, яка розглядає професійну компетентність як комплекс часткових компетентностей: управлінської, економічної, наукової, педагогічної, правової [344]. П'ятикомпонентну структуру професійної компетентності (знання, досвід застосування, ціннісні

ставлення, регуляція, готовність) пропонує І.О.Зимня [258, с. 15-16].

Такою самою розбіжністю тлумачень характеризується поняття «деонтологічна компетентність». 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 [42, 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 й конструювати процес професійної діяльності з урахуванням її специфіки та в площині взаємодії з колегами, й відображається в змісті норм професійної етики, моральних імперативах і професійно-моральних ідеалах і цінностях професійної діяльності [21, с. 71].

М. П. Васильєва вважає деонтологічну компетентність складовою професійної компетентності, яку розглядає, як інтегроване особистісне утворення, котре складається з досвіду, теоретичних знань, практичних умінь, особистісних якостей, що забезпечує ефективність виконання педагогічної діяльності [92, 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, які формуються у 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 й вимогами [140].

Враховуючи різноманітність аспектів, у межах яких науковцями визначається сутність поняття «компетентність», у нашому дослідженні ми спираємося на офіційне її визначення, затверджене наріжними для розвитку вищої освіти в Україні державними й міжнародними документами [456; 893]. 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 резуль-

татом навчання на певному рівні вищої освіти. Компетентності лежать в основі кваліфікації випускника [458, с. 29-30]. Саме таке визначення, з нашої точки зору, найбільш повно відображає деонтологічний аспект професійної готовності менеджера освіти.

У нашому дослідженні ми будемо розглядати деонтологічну компетентність 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 й виконувати професійний обов'язок.

Ключовим питанням сутності та змісту деонтологічної компетентності є обґрунтування її структури. З метою виявлення загальних тенденцій змістової наповненості структурних компонентів професійної компетентності нами проаналізовано актуальні дослідження вітчизняних науковців, у яких висвітлюється проблема професійної компетентності педагога, що є найбільш наближеною до проблемного поля професійної компетентності керівника закладу освіти.

У ході зазначеного аналізу виявлено, що висновки науковців щодо структури професійної компетентності характеризуються широким спектром підходів, які відображають специфіку професійної діяльності педагогів різних профілів. Зміст компонентів професійної компетентності педагога, обґрунтованих вітчизняними науковцями, представлено в таблиці додатку 3.

Розглядаючи зазначену дефініцію, Л. Г. Карпова виділяє такі компоненти професійної компетентності вчителя загальноосвітньої школи, як: мотиваційний, предметно-практичний (операційно-технологічний), саморегуляційний [298]; А. В. Шишко, розглядаючи зазначену проблему в площині професійної підготовки й діяльності вчителя іноземної мови, обґрунтовує її ціннісно-мотиваційний, змістово-операційний, комунікативний, особистісний компоненти [743]; І. Б. Міщенко розглядає професійну компетентність викладачів економіки у єдності операційно-технічного, мотиваційного, рефлексивного, практично-діяльнісного компонентів [439]; Т. В. Іванова виокремлює чотири компоненти професійної компетентності вчителя біології: спеціальний, соціальний, особистісний, індивідуальний [271]; Л. М. Семенець розкриває компоненти професійної компетентності вчителя математики: проєктувальний, концептуальний, аксіологічно-особистісний, дидактичний, психологічний, управлінський, спеціальний [602].

Не існує єдиних підходів і до визначення структурних компонентів професійної компетентності викладача вищої школи. Зокрема, О. І. Гура виділяє діяльнісно-рольовий та суб'єктивно-діяльнісний компоненти компетентності

[165]; С. О. Демченко – особистісний, функціонально-предметний, інтелектуальний, адаптивний [183]; О. І. Щербак – соціально-економічний психологічний, педагогічний, науково-дослідний, [748]; М. І. Мачинська – управлінський, мотиваційно-ціннісний, професійно-педагогічний, професійно-особистісний, соціокультурологічний та самовдосконалення [420]; С. Є. Бухальська – творчий, ціннісно-мотиваційний, когнітивно-процесуальний, оцінювально-рефлексивний, [86].

Проте, незважаючи на існування різноманітності підходів до обґрунтування структури професійної компетентності, існує й певна єдність у її розумінні: структура професійної компетентності корелює з розвитком особистості фахівця й досягненням такого рівня підготовки, що надає йому можливість здійснювати професійну діяльність продуктивно; має значну компонентну насиченість, включаючи мотиваційно-ціннісний, гностичний, технологічний (процесуальний, операційний), комунікативний компоненти. Зазначені компоненти базуються на комплексі професійних функцій, які виконує педагог.

Структурні компоненти професійної компетентності керівника навчального закладу представлено ще більш широким спектром.

Результати їх аналізу представлено в таблиці 4.1.

Таблиця 4.1.

Структурні компоненти професійної компетентності керівника навчального закладу

(за результатами досліджень вітчизняних науковців)

Автор, контекст	Структурні компоненти компетентності	Зміст структурного компоненту компетентності
В. С. Берека [51] (професійна компетентність керівника школи)	Мотиваційний	Прагнення до прояву компетентності (вираження цієї властивості у діяльності, поведінці людини).
	Когнітивний	Володіння знаннями щодо змісту компетентності (знання засобів, способів, програм дій, рішення соціальних і професійних завдань, здійснення правил і норм поведінки).
	Поведінковий	Досвід прояву компетентності в різноманітних стандартних і нестандартних ситуаціях (досвід реалізації знань, умінь і навичок).
	Ціннісно-смісловий	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 професійної взаємодії виявляти і регулювати власні емоції).

В. С. Берека [51]	Методологічний	Знання теорії управлінської діяльності, філософії освіти, сучасних практик навчальних закладів.
	Нормативний	Знання освітніх нормативно-правових документів.
	Змістовий	Знання змісту освіти, діяльності кожного працівника школи, орієнтування у змісті освітніх реформ.
О. В. Сорока [632] (професійна компетентність керівника школи)	Управлінський	Застосування педагогічного досвіду на практиці, виконання всіх функцій управлінської діяльності, уміння застосовувати особисті якості для ефективного впливу на колектив.
	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, прогнозувати перспективний план його розвитку, здійснювати контроль за фінансово-економічними обрахунками.
І. В. Гришина [158] (професійна компетентність керівника школи)	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.
В. К. Мельник [428]	Рефлексивний	Сукупність здібностей передбачати, оцінювати, «пригальмовувати» власну діяльність, обирати стратегію управління.
	Особистісні якості	Світогляд, гуманістична спрямованість, відповідальність, принциповість, комунікативність, толерантність, новаторство, особистісна схильність і психологічна готовність працювати з високоякісним результатом.
В. К. Мельник [428]	Педагогічна підготовка	Знання наукових основ і технологій організації навчально-виховного процесу, вільне володіння методами управління, вміння здійснювати вибір оптимальної позиції у процесі взаємодії з учнями, педагогами, батьками, громадськістю та іншими

В. К. Мельник [428] (професійна компетентність керівника школи)		соціальними групами й організаціями.
	Спеціальна підготовка	Фундаментальні знання, практичні вміння у сфері управлінської підготовки, зростання власного професійно-управлінського потенціалу.
	Педагогічна культура	Широка загальнокультурна підготовка, знання й виконання норм педагогічної етики, вміння педагогічного спілкування, розвиток рефлексивних здібностей, здатність до творчого пошуку, самопізнання й самовдосконалення.
	Організаційна культура	Потреба в підвищенні ефективності професійної діяльності, управлінської кваліфікації в системі післядипломної освіти, набуття інноваційного досвіду, професійна компетентність.
І. В. Свистун [575] (професійна компетентність керівника професійно-технічного закладу)	Загально-людський	Сукупність духовних, практичних надбань суспільства, які 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, дослідницьку складові.
	Загально-професійний	Загальна підготовленість до виконання управлінської діяльності, яка включає менеджерську, педагогічну, психологічну, економічну, правову, комунікативну складові.
	Професійний	Підготовленість до виконання професійної діяльності, що включає технологічну й функціональну складові.
	Управлінсько-функціональний	Підготовленість до виконання управлінських функцій на різних ієрархічних рівнях, яка включає стратегічну, організаційну, управління персоналом, маркетингову складові.
	Особистісний	Підготовленість до розвитку і саморозвитку як суб'єкта управлінської діяльності, яка включає мотиваційну, ауто-психологічну, регулятивну, адаптивну, навчальну складові.

В. В. Зелюк [256] (професійна компетентність керівного складу вищих навчальних закладів)	<i>Базовий компонент</i>	
	Загально-культурний	Знання особливостей національної й загально-людської культури, культурологічних основ сімейних, соціальних, суспільних явищ і традицій, уміння формувати організаційну культуру установи, ставлення 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 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 та передавати її, навички роботи з колективом.
	Соціально-психологічний	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 у полікультурній команді, здатність до мотивації співробітників (підлеглих), потреба в самоосвіті, особиста привабливість.
	<i>Функціонально-посадовий компонент</i>	
	Адміністративно-управлінський	Система знань, умінь, навичок, способів діяльності, необхідних для здійснення управлінських дій, уміння управляти освітньою діяльністю, орієнтація на життя у відкритому соціумі, досягнення авторитету на засадах лідерства; здатність до активної партнерської співпраці.
Нормативно-правовий	Знання, вдосконалення і систематизація необхідних правових знань, уміння аналізувати нормативні документи, контролювати виконання трудового законодавства, визнання верховенства закону, повага до людини.	

В. В. Зелюк [256]	Дослідницький	Знання науково-ціннісних потреб працівників, їх здібностей та ставлення, уміння використовувати накопичений досвід, співвідносити вивчені поняття з практичними проблемами, 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 діяльність.
	Презентаційний	Знання ділової етики, правил і норм проведення ділових переговорів, уміння публічно представляти діяльність організації, формувати імідж закладу та свій власний імідж.
В. А. Кривоносова [344] (професійна компетентність керівника вищого навчального закладу)	Управлінський	Професійні знання та досвід у сфері управління навчальним закладом, організації колективної навчально-виховної, методичної, наукової та суспільної діяльності.
	Економічний	Економічні знання, уміння користуватися економічними методами керівництва.
	Науковий	Знання у певних сферах науки, здатність до організації наукових досліджень, досвід науково-дослідницької праці.
	Педагогічний	Педагогічні знання та вміння, досвід педагогічної діяльності у ВНЗ.
	Правовий	Знання господарського, трудового та ін. законодавства, нормативно-правових основ функціонування та розвитку системи освіти, досвід та вміння використовувати ці знання в умовах ВНЗ.
М. С. Головань [141]	Когнітивний	Знання теоретичного й технологічного характеру: сукупність знань, необхідних для здійснення управлінських дій, знання, що складають нормативно-правову основу діяльності керівника ВНЗ, знання фахової 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

М. С. Головань [141] (професійна компетентність керівника вищого навчального закладу)		способів діяльності, творчої діяльності, емоційно-ціннісних ставлень у формі особистісних орієнтацій, уміння працювати з програмним забезпеченням на рівні кваліфікованого користувача, спілкуватися з використанням інформаційних засобів і технологій, уміння орієнтуватися в інформаційному середовищі.
	Ціннісно-рефлексивний	Сукупність особисто значущих і цінних 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.

Як видно з таблиці, деонтологічна компетентність у змісті професійної компетентності керівника навчального закладу в якості її компоненту науковцями не виділяється. Проте, деонтологічна складова професійної компетентності чітко окреслюються в межах когнітивного, поведінкового, ціннісно-смыслового та ціннісно-рефлексивного, емоційно-регуляційного та емоційно-вольового, нормативного, управлінського, соціально-правового, діяльнісного та інших компонентів, що дозволяє зробити висновок щодо її універсального (метарівневого) значення, яке виявляється в наступних положеннях:

- деонтологічна складова професійної компетентності керівника освітнього закладу виступає в якості умови ефективної управлінської діяльності;
- вона базується на морально-етичних установках управління навчальним закладом, орієнтирах соціально-професійного середовища, а тому вона є наскрізною для кожного компоненту професійної компетентності;
- деонтологічна складова реалізується через інтегративну єдність ціннісних орієнтацій, знань, умінь, особистісного ставлення до управлінської

діяльності, пов'язана з особистісним сенсом для керівника навчального закладу системи знань та вмінь, з його суб'єктивним досвідом;

– деонтологічна складова професійної компетентності керівника навчального закладу відображає здатності, пов'язані з професійними цінностями й сенсами, а тому формування й розвиток деонтологічно значущих якостей є одночасно умовою й результатом формування деонтологічної компетентності.

Зазначені положення обумовлюють структурування деонтологічної компетентності як єдності мотиваційно-ціннісного, когнітивного, емоційно-вольового (особистісного, рефлексивного) компонентів, що підтверджується висновками вітчизняних та зарубіжних науковців.

Аналіз Актуальних досліджень з проблем управлінської компетентності показав, що в обґрунтуванні її компонентів наявна єдність поглядів з незначними розбіжностями у формулюванні назви деяких складових, проілюстрованих у таблиці 4.2.

Таблиця 4.2

Компоненти деонтологічної компетентності

Науковець, джерело	Компоненти деонтологічної компетентності
В. Ю. Артемов [21]	Мотиваційний, креативний, когнітивний, рефлексивний.
М. П. Васильєва [92]	Мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційно-діяльнісний, емоційно-вольовий.
Г. М. Кертаєва [302, с. 88]	Мотиваційний, емоційно-вольовий, змістово-операційний.
О. В. Коробова [325, с. 73]	Особистісний, професійний, рефлексивний.
Г. П. Полякова [527, с.198]	Когнітивний, технологічний, аксіологічний.
І. П. Слюсарєва [622, с. 8]	Мотиваційно-особистісний, креативно-смісловий, когнітивно-деонтологічний, рефлексивний.
І. А. Філатова [683, с. 125]	Професійний (когнітивний), особистісний (мотиваційний та рефлексивний).
Л.Л.Хоружа [701,с.108]	Змістовий (когнітивний), особистісний, операційно-процесуальний.

Виходячи з результатів узагальнення змісту складових деонтологічної компетентності, обґрунтованих зазначеними вище науковцями, вважаємо доцільним виокремити такі її компоненти:

– мотиваційно-ціннісний, що свідчить про наявність професійної спрямованості на здійснення нормативної поведінки, стійку позитивну мотивацію керівника як носія професійно-моральних цінностей, усвідомлення значущості питань управлінської деонтології у власній професійній діяльності, сформованість деонтологічно значущих якостей (здатність до впливу на інших, моральність, громадянська позиція, критичність мислення тощо), наявність адек-

ватної самооцінки, самоактуалізація, сформованість досвіду емоційно-ціннісних відносин, особистісних ставлень і орієнтацій;

– когнітивно-деонтологічний, 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 керівника навчального закладу, її особливості в різних ситуаціях управлінської взаємодії тощо);

– технологічний компонент вміщує систему прийомів, умінь та навичок, рівень сформованості та якість яких є достатнім для забезпечення належної управлінської поведінки.

Отже, сутність деонтологічної компетентності є багатоаспектною. Вона містить у собі спрямованість діяльності керівника на об'єкт управління з урахуванням його деонтологічної специфіки, відображає готовність та здатність до ефективного управління засобами використання деонтологічно виправданих дій на основі деонтологічних знань, стійкої мотивації та особистісних якостей необхідних для успішного управління, містить у собі систему знань (законодавчо-нормативних, загальноуправлінських, деонтологічних) і умінь, необхідних керівникові, готовність до вирішення управлінських завдань у деонтологічно детермінованих ситуаціях управлінської взаємодії. Вона являє собою інтегральну характеристику керівника, що визначається вимогами до нього, обсягом його управлінських функцій, умовами управлінської діяльності, уявленнями про її ефективність.

Деонтологічна компетентність магістранта – менеджера освіти забезпечується сформованістю сукупності компонентів (мотиваційно-ціннісного, когнітивно-деонтологічного й технологічного) та відповідних їх показників, що у сукупності відображає готовність магістрів до професійної управлінської діяльності.

4.2. Концепція деонтологічної підготовки менеджерів освіти у вищих навчальних закладах

В обґрунтуванні концепції деонтологічної підготовки менеджерів освіти у вищих навчальних закладах освіти ми виходили з її розуміння як системи поглядів, провідної ідеї педагогічної теорії [151, с. 177], основними ознаками якої є: соціокультурне значення, метарівневий, інтегративний характер змісту, ціннісна й практико-орієнтована спрямованість.

Беручи до уваги структурну побудову педагогічних концепцій, що базується на соціокультурних та методологічних засадах, містить у собі загальні теоретичні положення, понятійно-категоріальний апарат, змістове наповнення,

технологічні рішення [149; 363; 489; 495; 669], в структурі авторської концепції ми виділили соціокультурний, методологічний, теоретичний та технологічний базові концепти.

Ми виходимо з розуміння концепту як синкретичної, понятійно-образно-ціннісної цілісної мислеформи, «гносеологічного коридору», через який осмислюються явища дійсності [248].

Соціокультурний концепт дозволив обґрунтувати необхідність розробки концепції деонтологічної підготовки менеджерів освіти у межах дескриптивного, нормативного та конструктивного підходів.

Дескриптивний підхід, що передбачає розкриття сучасних тенденцій у управлінні освітою, опис домінуючих парадигм управління навчальним закладом, надав нам можливість визначити ціннісну та морально-етичну складові сучасного управління, які виступають детермінантами перегляду змісту, функцій, засобів і методів управлінської діяльності керівника навчального закладу.

Розкриваючи необхідність розробки концепції деонтологічної підготовки менеджерів освіти, ми спиталися на соціально-філософське обґрунтування сутності й сенсу управління у сфері освіти, подане у наукових працях В. П. Андрущенка [9], Ю. В. Бех [58-59], Л. І. Даниленко та Н. М. Островер-хової [172; 493-494], І. П. Жерносека [220], І. А. Зязюна [269], В. В. Крижка [345], Л. І. Лікарчука [376], В. Е. Луначека [391], О. І. Мармази [406-407], В. О. Огнев'юка [480-481] та ін., які розглядають його у взаємозв'язку з демократизацією управління та зміцненням домінант виховного процесу (патріотизмом, моральністю, особистою відповідальністю, усвідомленням особистої цінності й цінності людей, освоєнням і сприйманням духовної спадщини свого народу та інших народів світу тощо).

Науковці зазначають некоректність розгляду управлінської діяльності керівника навчального закладу поза контекстом аксіології, етики й деонтології, Обґрунтування їх фундаментального значення для професійної діяльності керівника освітнього закладу дає можливість відійти від традиційного адміністрування, заснованого на досягненні мети управління за будь-яку ціну, актуалізувати деонтологічну складову управлінської діяльності через реалізацію керівником на практиці категорій обов'язку, відповідальності, справедливості, авторитету. У зазначеному контексті йдеться про переосмислення філософії управління навчальним закладом на основі концептуальних ідей людиноцентризму (В. Г. Кремень) [340; 342-343].

У контексті філософії людиноцентризму в управлінні освітою науковцями обґрунтовано перспективні парадигми управління навчальним закладом (аксіологічну, синергетичну, саморегіляційну, антропологічну, гуманістичну) зміст яких представлено в таблиці 4.3.

Контекстний аналіз сутності й змісту зазначених парадигм дав можливість виявити деонтологічну складову управлінської діяльності керівника в межах кожної з них.

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 [342-343; 345; 601])	Смысловий інструментарій: цінності, в яких представлено систему значень, принципів, норм, ідеалів, що регулюють взаємодію у сфері управління.	Створення керівником гуманістично насиченого середовища діяльності з відповідними професійними цінностями; продукування та розвиток моральних норм; напрацювання і розвиток способів емоційно-позитивної професійної діяльності.
Синергетична (Ю.В.Бех, Г.В. Сльнікова, В.Г.Кремень, В.Г.Буданов,) [59; 84; 214; 339])	Розгляд навчального закладу як відкритої системи, здатної до самоорганізації й саморозвитку в умовах нелінійності, нестійкості, динамічної ієрархічності; процесу управління – як взаємовпливу, взаємоприспосовування поведінки суб'єктів діяльності на діалогічній основі.	Формування патернів нового мислення, гнучких моделей поведінки, що допомагають керівникові змінювати поведінку в умовах флуктуації, здійснюючи її у межах правового поля.
Саморегуляційна (В. П. Бех) [53])	Визнання ціннісно-смыслові детермінації поведінки особистості у соціальному 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 керівника.
Антропологічна (Г.В.Воронкова, О.О. Демідас, Л.П.Погребняк [115; 179; 522])	Розгляд людини як центрального об'єкту управлінської діяльності, перетворення її природних здібностей та потенціалу на найважливіший складник освітньо-	Спрямованість керівника на рефлексію діяльності й мислення, його націленість на вдосконалення та збереження природи закладу освіти, демонстрування

	го менеджменту.	мислення та поведінки, що характеризуються відкритістю, ацентричністю, нелінійністю, комунікаційністю, неієрархічністю.
Гуманістична (В.Г.Воронкова, І.А.Зязюн [115; 267])	Пріоритетність гуманістичних цінностей в управлінні персоналом; розгляд гуманізму як «силового поля», що пронизує всі аспекти управлінської парадигми; визнання соціальної цінності людини, права особистості на вільний і всебічний розвиток.	Піклування керівника про кожного підлеглого, реалізація в управлінській діяльності людського достоїнства особистості.

Зазначені парадигми передбачають з'ясування ролі кожного з учасників управлінського процесу як системного цілого. В їхніх рамках долається бінарність двох протилежних моделей управління освітою: традиційної, заснованої на об'єктивному підході, орієнтованої на суспільство й державу, на пристосування, адаптацію та інтеграцію людини у соціальні структури й культуру, та інноваційної, що передбачає суб'єкт-суб'єктну управлінську взаємодію й орієнтацію на особистість, її емоційно комфортний індивідуальний саморозвиток та самореалізацію [373]. Отже, людиноцентризм, що є філософською основою управління сучасним навчальним закладом, 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 керівника за прийняті рішення.

Одночасно людиноцентриські парадигми, в межах яких створюються умови для персоналізації особистості, що є наслідком здібностей, можливостей керівника, наявності в нього уміння виділятися й бути відкритим, суттєво актуалізують питання професійної та моральної відповідальності [179, с. 137-138], яка є сферою дослідження управлінської деонтології.

Зміст відповідальності керівника конкретизується у вимогах до директора школи, обумовлених низкою нормативних документів [531-534; 537-540; 542-549; 551-553; 555; 558]. Їх аналіз, здійснюваний у межах нормативного підходу, дозволив розкрити полікомпонентність змісту відповідальності керівника навчального закладу:

– громадянської (сприяння розвитку демократичного громадянського суспільства, учнівського, батьківського, педагогічного колективу, забезпе-

чення умов для громадянського й патріотичного виховання учнівської молоді);

- юридичної (вчинення дій у відповідності до державних законодавчих актів, виконання інструкцій, положень, правил, що регламентують діяльність керівника та навчального закладу в цілому);
- моральної (слідування нормам управлінської моралі та етики, формування й зміцнення моральних та етичних цінностей, розуміння й усвідомлення прав, потреб та інтересів учнів, їх батьків, педагогів, створення морально здорової атмосфери у навчальному закладі);
- інформаційної (надання повної та об'єктивної інформації щодо діяльності навчального закладу та власної діяльності);
- фінансово-економічної (цільове використання фінансових, матеріальних, кадрових ресурсів навчального закладу, забезпечення адекватної мотивації працівників до професійної діяльності);
- управлінської (виконання управлінських функцій, вдосконалення змісту й засобів управлінської діяльності, використання найбільш ефективних стратегій управління навчальним закладом).

Вимоги до керівника навчального закладу у вигляді опису його компетентностей, представлено у Кваліфікаційних характеристиках професій (посад) педагогічних та науково-педагогічних працівників навчальних закладів, затверджених наказом МОН №665 від 01.06.2013 р. [541]. Зазначимо, що вміщений у документі перелік головних складових компетентності керівників освіти є спільним для всіх керівних посад (декан, завідувач аспірантури (КП-1229.4), директор (завідувач) дошкільного навчального закладу, директор загальноосвітнього навчального закладу, навчально-виховного комплексу, позашкільного навчального закладу, навчально-виробничого комбінату, професійно-технічного навчального закладу (КП-1210.1), завідувач докторантури (КП-1237.2), завідувач відділення навчального закладу I-II рівнів акредитації (КП-1229.6), завідувач відділу з основного напрямку діяльності (КП-1229.7), завідувач кафедри, завідувач ординатури (КП-1229.4) тощо). Найбільш яскраво деонтологічну складову діяльності керівника навчального закладу відображено у правовій компетентності, яка характеризується як здатність до дії, що забезпечує ефективне використання у професійній діяльності законодавчих та інших нормативних документів для вирішення відповідних професійних завдань.

У змісті інших компетентностей вона відображається різною мірою. Так, деонтологічна складова професійної компетентності розкривається через взаємозв'язок кваліфікації та загальноприйнятих цінностей моралі й етики, упродовження оціночно-ціннісної рефлексії. Комунікативна компетентність характеризується, як якість дії працівника, що забезпечує ефективний прямий та зворотній зв'язок з особою, контакт з учнями (вихованцями, дітьми) різного віку, батьками (особами, які їх замінюють), колегами, здатність до розробки стратегії, тактики й техніки взаємодії з людьми, організацію їхньої спільної діяльності для досягнення суспільно значущих цілей; здатність переконувати,

стверджувати свою позицію; володіння державною мовою, професійним етикетом [541].

Розглянуті з позицій конструктивного підходу, вимоги до керівника навчального закладу, викладені у зазначених вище державних нормативних документах, створюють деонтологічний конструкт управлінської поведінки, яка являє собою багатоаспектне поняття й має широкий спектр використання.

Зауважимо, що проблему управлінської поведінки науковці розглядають у контексті персоналізації управлінської діяльності й відповідальності керівника навчального закладу. Ми повністю погоджуємося з М. В. Савчиним щодо значення відповідального поводження у професійній діяльності менеджера освіти. Науковець побудував структурно-функціональну схему відповідального поводження, до складу якої входять такі блоки: конкретизовані в предметі суспільні та індивідуальні необхідності, інстанції та суб'єкти відповідного поводження [592].

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, самі дії та результати цих дій, та 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 [179, с. 132].

За висновками науковців [115; 134; 179; 287; 289; 345; 592] успішна самореалізація в управлінській діяльності безпосередньо залежить від відповідальної професійної 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 [287, с. 42].

Контекстний аналіз наукових праць (Ю. В. Богоявленська; Л. В. Васильченко, Т. П. Грабар, Л. І. Даниленко, Л. М. Карамушка, Т. В. Корнілова, Р. Л. Кричевський, Л. А. Онищук, Н. М. Островерхова, Ю. І. Палеха, Є. І. Ходаківський, В. М. Шепель та ін.) в яких розкриваються сучасні вимоги до особистості керівника навчального закладу, дав можливість узагальнити складові, що у своїй сукупності формують його відповідальну професійну поведінку:

1. Психологічні риси: прагнення до лідерства, здатність до керівництва; сильні вольові якості; готовність до розумного ризику; прагнення успіху,

честолюбство; здатність брати на себе відповідальність в екстремальних ситуаціях; самодостатність особистості; комбінаторно-прогностичний тип мислення (варіативність, темп, гнучкість, інтуїтивність, логічність, прогнозування); уміння протистояти стресу; адаптивність, тобто швидка пристосовуваність до нових умов.

2. Інтелектуальні риси: прагнення до постійного самовдосконалення; схильність до сприйняття нових ідей та досягнень, здатність відрізнити їх від ілюзорних; панорамність мислення, професійна предметність (знання деталей та тонкощів управління); мистецтво швидко опрацьовувати, ранжувати інформацію і на цій основі приймати рішення; здатність до самоаналізу; уміння розуміти, приймати та використовувати з користю для справи думки, протилежні власним.

3. Професійні риси: уміння ефективно використовувати кращі досягнення науково-технічного прогресу, інформаційних технологій; глибокі знання особливостей функціонування ринкової економіки; здатність віднаходити резерви; уміння заохочувати працівників до діяльності, справедливо критикувати; володіння мистецтвом приймати нестандартні управлінські рішення за тих умов, коли альтернативні варіанти дій, інформація та цілі нечіткі або сумнівні; уміння ефективно та раціонально розподіляти завдання і відводити на них оптимальний час; діловитість, постійний вияв ініціативи, підприємливість.

4. Соціальні риси: уміння враховувати політичні й економічні наслідки рішень; схильність керуватися принципами соціальної справедливості; уміння встановлювати та підтримувати систему стосунків; тактовність та ввічливість, переважання демократичності в стосунках із людьми; уміння залишатися цілим між «молотом» і «ковадлом» (тиском згори та опором знизу); уміння брати на себе відповідальність; беззастережне виконання правил, які схвалені організацією; уміння заохочувати персонал до відвертості й групових дискусій тощо [94; 174; 293-294; 351; 485; 500; 695; 740].

Зазначене вище дозволяє зробити висновок щодо сутнісних характеристик конструкту деонтологічної поведінки керівника навчального закладу. Вона має бути:

- інтуїтивною (моральною незалежною від соціальних потреб);
- логічною (такою, що впливає з глибокого аналізу ситуації);
- модальною (спиратися на правові й моральні норми).

Таким чином, на підставі аналізу чинної державної нормативної бази з питань освіти й управління навчальними закладами, результатів досліджень зазначених вище вітчизняних науковців нами виділено об'єктивно- та суб'єктивно-детермінуючі чинники, що обумовили необхідність розробки концепції деонтологічної підготовки менеджерів освіти у вищих навчальних закладах.

Об'єктивно-детермінуючими чинниками виступають:

1. Зміна освітньої парадигми та визнання самоцінності особистості кожного учасника педагогічного процесу.

2. Посилення антропоцентричної тенденції в управлінні освітою, що актуалізує її етико-деонтологічний аспект.

3. Надання навчальним закладам академічних прав и свобод, що значно підвищило ступінь відповідальності їх керівників за прийняті рішення.

4. Підвищення соціально-державних вимог до рівня професійної, в тому числі й професійно-етичної культури педагогічних кадрів.

5. Закріплення на рівні нормативно-правової бази діяльності навчальних закладів відповідальності педагогів та керівників за дотримання професійно-етичних норм.

6. Посилення нормативно-кваліфікаційних, атестаційних вимог до педагогічних кадрів і навчальних закладів у цілому.

7. Інтеграція сучасних наукових досягнень (зокрема у галузі педагогіки, психології, гуманітарних та суспільних наук) та практики професійної діяльності у сфері управління освітою.

Суб'єктивно-детермінуючими чинниками є:

1. Особистісно-професійні потреби фахівців-практиків в оволодінні новими компетентностями.

2. Прагнення керівників до особистісно-професійного росту, до вирішення проблеми деонтологічно виправданої поведінки в складних умовах функціонування освітнього закладу.

3. Зміна місця й ролі керівника навчального закладу як лідера.

Визначення соціокультурних детермінант деонтологічної підготовки менеджерів освіти дозволило сформулювати її мету й основні завдання.

Отже, мета авторської концепції полягає у методологічному обґрунтуванні, теоретичному наповненні та організаційно-методичному забезпеченні деонтологічної підготовки менеджерів освіти у вищих навчальних закладах як системоутворюючої основи формування його деонтологічної компетентності.

Її завданнями є наступні:

– задоволення потреб особистості, суспільства й держави в освітніх послугах щодо професійної підготовки менеджерів освіти з урахуванням тенденцій управління освітою та міжнародного освітнього простору;

– забезпечення її деонтологічної складової, адекватної суспільно-економічним та соціально-культурним викликам, на які змушена відповідати Україна;

– формування деонтологічної готовності до управлінської діяльності.

Генеральна ідея концепції полягає у системному підході до деонтологічної підготовки менеджерів освіти у вищих навчальних закладах, яка є складовою професійної підготовки магістрів управління освітою як частини неперервної педагогічної освіти.

Взаємозв'язок та взаємообумовленість зазначених підходів представлено у схемі, що відображає концепцію деонтологічної підготовки менеджерів освіти у вищих навчальних закладах (рис. 4.1).

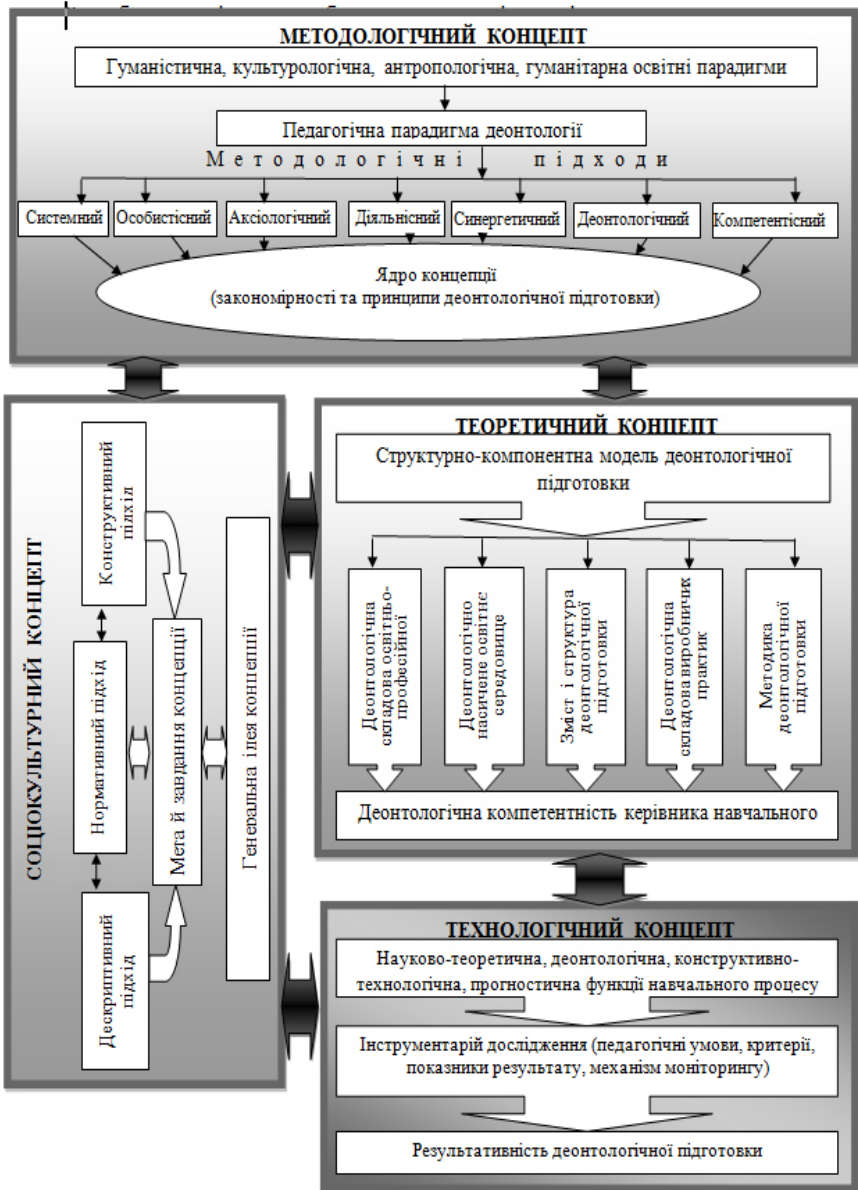


Рис. 4.1. Концепція деонтологічної підготовки менеджерів освіти у вищих навчальних закладах

Методологічний концепт авторської концепції відображає взаємозв'язок та взаємодію освітніх парадигм та наукових підходів, у межах яких здійснюється професійна підготовка фахівця з вищою освітою. 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 такого фахівця здійснюється в контексті парадигмального синтезу, який являє собою стійке й гармонійне поєднання гуманістичної, культурологічної, антропологічної, гуманітарної освітніх парадигм, що утворюють ефективне середовище формування деонтологічної готовності.

Провідна роль у зазначеному синтезі належить культурологічній парадигмі, 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», які одночасно виступають деонтологічними категоріями. Зауважимо, що саме культурологічна парадигма освіти базується на єдності загальнолюдського, національного й особистісного, що забезпечує світоглядний фундамент професійної поведінки керівника навчального закладу.

Отже, професійна підготовка менеджера освіти нового типу спрямована не лише на озброєння його сумою знань і вмінь, але і засвоєння ним смислів деонтологічно виправданої професійної діяльності для забезпечення власної професійної поведінки. Така організація та здійснення професійної підготовки магістра в площині деонтологічної підготовки передбачає його включення в соціокультурний контекст формування соціокультурної активності майбутнього управлінця, його перетворення в суб'єкт культури, здатний до створення власного стилю професійної діяльності, детермінованого деонтологічними характеристиками. Вона покликана сформувати деонтологічну самосвідомість, усвідомлення того місця і статусу в суспільно-культурному просторі, суб'єктом якого є керівник навчального закладу. Деонтологічний контекст при цьому стає змістовною характеристикою професійної підготовки, процес оволодіння знаннями, вміннями та навичками – процесуальною характеристикою, особистісні морально-ціннісні імперативи магістра – результативною характеристикою.

З огляду на зазначене, ми погоджуємося з думкою М. П. Васильєвої, яка обґрунтувала педагогічну парадигму деонтології, у 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 студентів у процесі професійної підготовки з урахуванням їхніх особистісних здібностей та інтересів;

- створення умов, що забезпечують оволодіння студентами інваріантом знань, які складають основу професійної нормативної поведінки;

- адаптивність деонтологічної підготовки майбутнього фахівця, що характеризується здатністю випускників пристосовуватися до мінливих соціальних умов на основі сформованих у процесі деонтологічної підготовки готовності до педагогічної діяльності, до здійснення нормативної професійної поведінки [92, с. 217].

У дидактичному аспекті це конкретизується шляхом створення такого культуро-освітнього середовища вищого навчального закладу, у межах якого розвиваються ціннісні орієнтації та моральні якості магістрантів – керівників навчальних закладів з наступною їх актуалізацією у професійній діяльності.

Відповідно до сучасних уявлень про методологічні засади конструювання змісту освіти в концепції деонтологічної підготовки менеджерів освіти застосовано: системний, особистісний, аксіологічний, діяльнісний, синергетичний, деонтологічний, компетентісний підходи.

Системний підхід відобразився у трактуванні деонтологічної підготовки керівників навчальних закладів на другому рівні вищої освіти 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 із заданими якостями; забезпечує виконання ціннісно-змістовних, нормативних, технологічних та процесуально-результативних функцій педагогічної діяльності; сприяє досягненню поставлених цілей).

Разом із тим, деонтологічну підготовку менеджерів освіти ми розглядаємо, як часткову систему в межах системи професійної підготовки, яка забезпечує формування окремого (деонтологічного) аспекту особистості фахівця, та функціонує не як самостійна, а як складова цілісної системи підготовки управлінських кадрів для освіти.

Отже, як часткова система, деонтологічна підготовка виявляє взаємозв'язок з іншими структурами, однак має свою внутрішню структуру, що містить у собі завдання, зміст, види діяльності, які уможливають їх вирішення, засоби, форми, методи, котрі відповідають цим завданням, виявляє взаємозв'язок зі структурами, до яких вона входить [92, с. 219].

Особистісний підхід використовується як методологічний інструментарій при аналізі становлення та розвитку особистісних властивостей магістрантів спеціальності 073 Менеджмент (Управління навчальним закладом), їх особистісного зростання, забезпечення врахування потреб, мотивів, здатнос-

тей, 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 магістрами деонтологічних норм, принципів і вимог до поведінки керівника навчального закладу, які у своїй сукупності впливають на формування його цінностей та установок, визначають характер його ставлення до різних суб'єктів управлінського процесу.

Діяльнісний підхід передбачає формування у менеджерів освіти практичних навичок поведінки у різноманітних ситуаціях морального вибору у відповідності до норм професійної деонтології, розвиток умінь щодо використання деонтологічно виправданих прийомів управлінської взаємодії.

Синергетичний підхід у межах деонтологічної підготовки менеджерів освіти використано для обґрунтування комплексу умов формування деонтологічної готовності, яка залежить не лише від зовнішніх чинників, але й 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 й керованому процесі становлення готовності фахівця до здійснення нормативної (належної) поведінки в різних ситуаціях професійної діяльності. Він є орієнтиром для визначення вимог до мінімуму змісту деонтологічної підготовки менеджерів освіти у вищих навчальних закладах, наповнення її змісту на рівні розробки навчальних програм, планів, навчальних посібників, науково-методичних рекомендацій тощо; для забезпечення якісної реалізації проектного змісту деонтологічної підготовки в процесі професійної підготовки.

Компетентнісний підхід забезпечує формування деонтологічної компетентності керівників навчальних закладів з урахуванням специфіки їх професійної діяльності, відображення спеціальних знань, умінь, навичок, особистісних якостей, професійних прагнень.

Таким чином, методологічний концепт деонтологічної підготовки менеджерів освіти у вищих навчальних закладах дозволив визначити її основні характеристики, якими є:

- системна компонентність, що полягає у розробці складових системи деонтологічної підготовки, її системно-компонентної моделі;
- культуро-аксіологічна спрямованість, яка полягає в її гуманістичній зорієнтованості на ціннісне ставлення до людини як до носія свідомої деонтологічно виправданої (нормативної) поведінки, що є важливою умовою формування деонтологічної компетентності та здійснення успішної управлінської діяльності;
- практико-орієнтовна спрямованість, що відображається через компе-

тенісний характер цілепокладання й результативності, дозволяє розглядати суб'єкти діяльності в цілісній системі деонтологічної підготовки, у межах якої вони набувають якостей, що визначають готовність до продукування управлінської поведінки на основі активно засвоєваних професійних норм;

– цільова спрямованість, що передбачає послідовність етапів розробки та верифікації концепції деонтологічної підготовки менеджерів освіти у вищих навчальних закладах.

Розглянуті у межах методологічного концепту філософські та загальнонаукові засади концепції деонтологічної підготовки менеджерів освіти у вищих навчальних закладах дозволили визначити її ядро, що є центральним компонентом концепції й являє собою сукупність закономірностей та обумовлених ними принципів, які дозволяють оцінити сучасний стан проблеми формування деонтологічної компетентності випускників, простежити динаміку її розвитку:

– закономірність соціокультурної обумовленості деонтологічної підготовки менеджерів освіти, що дозволила сформулювати мету, завдання й зміст деонтологічної підготовки;

– закономірність організації деонтологічної підготовки менеджерів освіти у вищих навчальних закладах, яка визначена положеннями діяльнісного й системного підходів та обумовлює вивчення предмету дослідження як системи, визначення її структури, ключових ознак, компонентного складу, інтегративних взаимозв'язків, системоутворюючих складових та послідовності їх розвитку у процесі здійснення деонтологічної підготовки здобувачів освітнього ступеня Магістр за спеціальністю 073 Менеджмент (Управління навчальним закладом), забезпечує суб'єктну позицію магістранта в процесі деонтологічної підготовки;

– закономірність результативності деонтологічної підготовки менеджерів освіти, яка виділена на підставі ідей аксіологічного, компетентнісного та деонтологічного підходів і конкретизує результат деонтологічної підготовки – деонтологічну компетентність як обов'язковий компонент професіоналізму.

Теоретичний концепт обґрунтування концепції деонтологічної підготовки менеджерів освіти у вищих навчальних закладах визначає сутність, змістове наповнення й структуру деонтологічної підготовки менеджерів освіти, моделювання її системи на другому рівні вищої освіти. На цьому рівні здійснено розробку й корегування тимчасової освітньо-професійної програми підготовки менеджерів освіти та корегування її складових (засобів діагностики якості освіти, нормативної та варіативної складових навчального плану, програм навчальних дисциплін та виробничих практик), визначення змісту деонтологічної підготовки.

У нашій концепції теоретичний конструкт деонтологічної підготовки менеджерів освіти відображає специфіку професійної підготовки менеджера освіти, що зумовлена: освітньою галуззю Менеджмент, спеціалізацією Управління навчальним закладом, освітнім ступенем Магістр, типом освітньої програми

(освітньо-професійна); характером професійної діяльності.

Деонтологічна підготовка керівників навчальних закладів базується на системній інтеграції, під якою розуміємо соціально-економічну, гносеологічну, праксеологічну основу об'єднання різних елементів у цілісну структуру, що забезпечує продуктивність і стійкість процесу професійної підготовки у вищому закладі освіти.

Структурно-компонентна модель деонтологічної підготовки менеджерів освіти у вищих навчальних закладах виконує у нашому дослідженні гносеологічну, трансляційну, пояснювальну, прогностичну функції. Модель враховує специфіку професійної діяльності керівника навчального закладу, характеризується узгодженістю її компонентів, відображає здобуту кваліфікацію, загальні й спеціальні професійні знання, вміння, навички; особистісні якості, досвід соціальної й професійної поведінки, особистісні життєві (професійні) наміри та ідеали людини, її загальні світоглядні та науково-професійні позиції, потребу в самореалізації, самовдосконаленні, самоосвіті, самовихованні.

Організаційно-методичні умови ефективної деонтологічної підготовки керівників навчальних закладів на другому рівні вищої освіти містять характеристики зовнішніх показників (освітнього мікросередовища – вищий навчальний заклад, факультет), рівень засвоєння деонтологічних знань і вмінь, наявність та дієвість застосування технологій і засобів формування деонтологічної готовності, повноцінність деонтологічного змісту навчальних дисциплін та виробничих практик, неперервність педагогічного впливу з метою формування деонтологічної компетентності. Результатом повного та усебічного виконання зазначених умов є деонтологічна компетентність як багаторівневе поняття, змістом якого виступають деонтологічні цінності, деонтологічне мислення, деонтологічно актуальні вміння й навички, деонтологічна позиція та потенціал, деонтологічна свідомість, деонтологічне кредо керівника навчального закладу.

Технологічний концепт авторської концепції передбачає перевірку ефективності структурно-компонентної моделі деонтологічної підготовки менеджерів освіти у вищих навчальних закладах, визначення відповідних педагогічних умов, критеріїв і показників результату, а також розробку механізму моніторингу її якості.

Дослідно-експериментальна робота передбачала спрямованість навчального процесу на реалізацію комплексу функцій, а саме:

– науково-теоретичної, пов'язаної з розкриттям сутності професійного обов'язку й відповідальності керівника, його ціннісних орієнтацій, професійного світогляду, особистісно-професійних мотивів, формуванням деонтологічної компетентності засобами інтеграційного та міждисциплінарного підходів до формування змісту дисциплін нормативного й варіативного циклу;

– деонтологічної, що спрямовується на формування професійного кредо як внутрішнього усвідомлення професійного обов'язку та належної професій-

ної поведінки, необхідності трансляції деонтологічних норм поведінки в управлінську практику;

- конструктивно-технологічної, що розкриває організаційно-методичні та процесуально-діяльнісні компоненти формування деонтологічної компетентності управлінських кадрів для освітньої галузі;

- прогностичної, що передбачає визначення перспектив розвитку управлінської деонтології як науки.

Комплекс зазначених функцій обумовив вибір інструментарію дослідження, представленому в подальших розділах нашої роботи.

4.3. Структурно-компонентна модель деонтологічної підготовки менеджерів освіти у вищих навчальних закладах

Основною метою розробки структурно-компонентної моделі деонтологічної підготовки керівників навчальних закладів на другому рівні вищої освіти є поетапна реалізація її змісту й формування деонтологічної компетентності як чинника належного виконання професійного обов'язку. У процесі її розробки ми керувалися комплексом принципів педагогічного моделювання: цілеспрямованості та підпорядкованості меті, цілісності моделі як системи, ієрархічної взаємозумовленості й узгодженості її компонентів, широта охоплення досліджуваної проблеми і функціональна значущість реальності виконання, конкретності, передбачуваності, зворотного зв'язку відповідно до стану досягнутого результату, відтворюваність у конкретному середовищі ВНЗ для досягнення поставлених цілей освіти, наочності, визначеності, об'єктивності, концептуальної єдності аксіоматичного та змістово-екзистенціального аспектів, інформаційної достатності [129; 256; 378; 380; 409; 411-412; 632; 728].

Ми брали до уваги, що моделі, як складній системі, притаманні специфічні ознаки, а саме:

- неповнота, яка означає, що якою б не була модель, завжди може бути побудована нова модель, більш повна, структура якої буде зумовлена сучасними вимогами;

- обмеженість, пов'язана з необхідністю редукції мо-делюючої складної системи під час описання її структури або функцій;

- суб'єктивність, яка зумовлена тим, що в моделі відображені лише ті властивості системи, які були визначені авторами як найбільш суттєві;

- гіпотетичність, що пов'язана з використанням певних спрощених припущень [420, с. 243].

Авторську модель деонтологічної підготовки менеджерів освіти відображено на рис. 4.2.

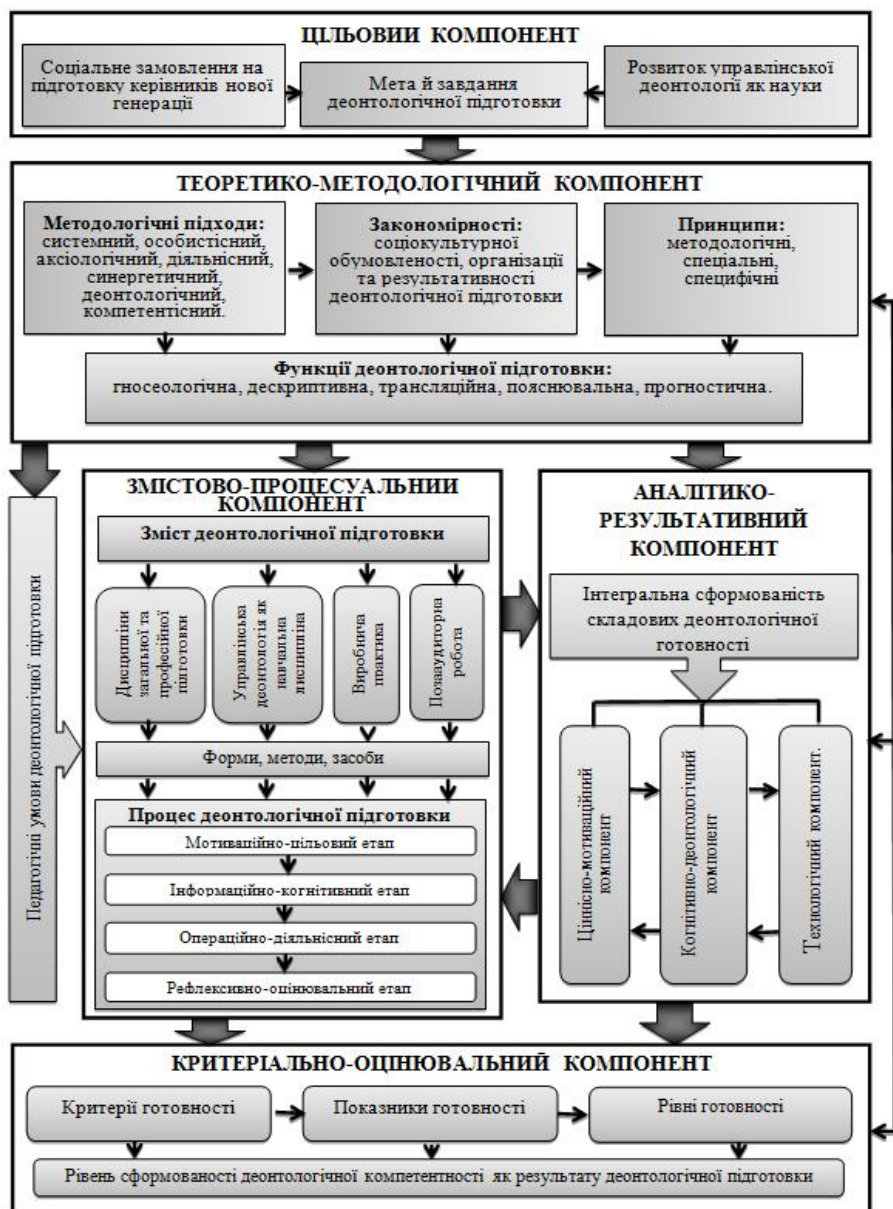


Рис. 4.2. Модель деонтологічної підготовки менеджерів освіти у ВНЗ

Розроблена нами структурно-компонентна модель є адекватною реальній дійсності професійної підготовки менеджерів освіти у вищих навчальних закладах, розкриває її складову, якою є деонтологічна підготовка, як цілісну систему у вигляді єдності компонентів деонтологічної підготовки, доступну для аналізу й 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 висновками Р. А. Гейзерської, яка зазначає, що для успішного вирішення проблеми підготовки майбутнього професіонала необхідно використовувати інтегрований підхід, здійснюваний на основі оптимального сполучення різних моделей з перевагою особистісних систем [129, с. 23]. Отже, тип авторської моделі деонтологічної підготовки менеджерів освіти визначено з урахуванням інтегративної природи педагогічного моделювання й використовуючи висновки наукових досліджень Н. К. Боярчук і Л. А. Марцевої щодо обґрунтування типології педагогічних моделей [81, с. 89-90; 409, с. 231-232].

Ми вважаємо, що авторська модель деонтологічної підготовки менеджерів освіти у вищих навчальних закладах є:

- за рівнем формалізації – концептуальною (втілює традиційні й нові концепції, виявлені у процесі дослідження; розкриває змістове наповнення та встановлює причинно-наслідкові зв'язки між компонентами аналізованої системи; формалізує алгоритм реалізації деонтологічної підготовки менеджерів освіти у вищих навчальних закладах як об'єкта моделювання, який відображає авторське бачення проблеми);

- за цілями і завданнями – дескриптивною (ґрунтується на описі й аналізі процесу деонтологічної підготовки менеджерів освіти; розкриває можливості використання позитивного зарубіжного досвіду деонтологічної підготовки менеджерів освіти у вітчизняну освітню практику) та прогностичною (окреслює ймовірний результат деонтологічної підготовки як деонтологічну готовність здобувача вищої освіти за спеціальністю 073 Менеджмент (Управління навчальним закладом));

- за зорієнтованістю – процесуальною (передбачає з'ясування основних етапів реалізації деонтологічної підготовки, її сутності й змісту, методичного забезпечення, пріоритетних форм навчання, визначення характеру педагогічних взаємин між викладачами та здобувачами вищої освіти); функціональна (виділяє особливості деонтологічної підготовки як підсистеми, складової професійної підготовки менеджерів освіти, що взаємодіє із зовнішнім середовищем; визначає оптимальні напрями педагогічного впливу для досягнення бажаної мети); структурна (виокремлює елементи освітньої системи, підсис-

теми навчального процесу, комплекс взаємопов'язаних компонентів деонтологічної готовності менеджера освіти);

- за чинником часу – динамічною (відображає якісні перетворення особистості керівника навчального закладу відповідно до зростаючих вимог до нього, запитів суспільства щодо професійної підготовки менеджерів нової генерації);

- за рівнем модельованої системи – мезомоделлю (окреслює систему організаційно-педагогічних умов забезпечення реалізації деонтологічної підготовки як процесу й формування його деонтологічної компетентності як результату цього процесу; передбачає інтеграцію зусиль усіх суб'єктів професійної підготовки).

Таким чином, авторська модель деонтологічної підготовки менеджерів освіти у вищих навчальних закладах розглядається як цілісна система, основними характеристиками якої є дискретивність, продуктивність, функціональність, структурність, динамічність. Її структурними складовими є цільовий, теоретико-методологічний, змістово-процесуальний, аналітико-результативний, критеріально-оцінювальний компоненти.

У межах цільового компоненту структурно-компонентної моделі деонтологічної підготовки менеджерів освіти у вищих навчальних закладах нами визначено мету деонтологічної підготовки, яка полягає у формуванні й розвитку деонтологічної компетентності як комплексної суб'єктивної характеристики, що визначає деонтологічну готовність менеджерів освіти до управлінської діяльності, рівень сформованості знань та способів діяльності, необхідних для прийняття ефективних рішень у деонтологічно детермінованих ситуаціях професійної взаємодії.

Зазначена мета конкретизується у комплексі наступних завдань:

- розробка деонтологічного компоненту змісту дисциплін загальної та професійної підготовки нормативного й варіативного циклів, що забезпечують формування деонтологічного світогляду, деонтологічних знань, деонтологічної спрямованості особистості здобувача вищої освіти за спеціальністю 073 Менеджмент, спеціалізацією Управління навчальним закладом;

- забезпечення повноти й комплексності формування й розвитку деонтологічно актуальних умінь та навичок магістранта через інтеграцію навчальної, науково-дослідної, виробничої діяльності;

- розробка й упровадження технологій, засобів, методів та організаційних форм навчання менеджера освіти, що забезпечують формування в нього моральних цінностей та відповідних якостей;

- виявлення організаційно-педагогічних умов забезпечення формування деонтологічної компетентності керівника навчального закладу на другому рівні вищої освіти;

- надання допомоги у розробці алгоритму індивідуальної управлінської

поведінки й діяльності на деонтологічній основі.

Теоретико-методологічний компонент моделі деонтологічної підготовки вміщує її концептуальні положення, комплекс принципів, наукових підходів до організації та здійснення деонтологічної підготовки менеджерів освіти у вищих навчальних закладах.

Розроблена нами модель ґрунтується на авторській концепції деонтологічної підготовки менеджерів освіти у вищих навчальних закладах, яка є складовою професійної підготовки магістрів управління освітою як частини неперервної педагогічної освіти. У відповідності до зазначеної концепції структурно-компонентна модель базується на комплексі методологічних підходів (системному, особистісному, аксіологічному, діяльнісному, синергетичному, деонтологічному, компетентісному) та системі принципів (методологічних спеціальних та специфічних).

У дослідженні ми дотримувалися висновку Н. Г. Ничкало, що в моделюванні системи слід виходити з того, що вона складається на основі єдності мети, завдань, різноманітних видів діяльності, організаційних форм, критеріїв функціонування як системи в цілому, так і окремих її підсистем [463]. Підсистема, як правило, виступає компонентом системи більш високого рівня. Тому для визначення мети і завдань її функціонування необхідно враховувати завдання, поставлені перед системою більш високого порядку [51, с. 216].

Деонтологічна підготовка менеджерів освіти як підсистема системи їх професійної підготовки базується на методологічних принципах, що витікають з особливостей розвитку національної системи освіти й відображають загальні підходи до підготовки здобувачів вищої освіти у цілому. Їх зміст відображено в нормативній базі з питань організації навчального процесу у ВНЗ (доступність вищої освіти і рівність умов кожної людини для повної реалізації її здібностей, таланту, всебічного розвитку; гуманізм, пріоритетність загальнолюдських духовних цінностей; інтеграція системи вищої освіти України у світову систему за умов збереження і розвитку досягнень та традицій української вищої школи; інтеграції освіти та науки, ступеневість, єдність і наступність процесу здобуття вищої освіти за освітніми рівнями) [455; 457; 531; 556], а також у дослідженнях вітчизняних науковців (демократизація, гуманітаризація, фундаменталізація, інноваційність, цілісність та інтегрованість, індивідуалізація й диференціація, інноваційність, принцип національного і регіонального підходу, відповідність підготовки потребам особи, суспільства, держави, пріоритетність загальнолюдських духовних цінностей, фундаменталізація, випереджальний характер тощо [60; 200-201; 310; 375; 409; 420; 430; 631; 657; 668; 724; 749].

Спеціальні принципи, що розкривають особливості професійної підготовки менеджерів освіти, обґрунтовано у наукови працях В. С. Береки, А. В. Губи, С. А. Калашнікової, Л. М. Кравченко, В. Е. Лунычака, Т. М. Сорочан та ін. [51; 162; 287; 332; 391; 635].

На основі узагальнення праць зазначених науковців нами виділено

комплекс наступних принципів професійної підготовки менеджерів освіти:

- принцип систематичності й неперервності, що розкриває органічний зв'язок та взаємозалежність професійної та деонтологічної підготовки менеджерів освіти;

- принцип діяльнісного підходу, що стверджує активну роль здобувача вищої освіти в засвоєнні ним професійних знань, формуванні вмій та навичок, єдність його свідомості й діяльності, усвідомленості ним цілей та змісту професійної підготовки;

- принцип системного підходу, що розкриває сутність професійної підготовки менеджера освіти як системи через її цілеспрямованість, цілісність, складність, множинність);

- оптимального поєднання теоретичного і практичного компонентів професійної підготовки;

- принцип діалогічності, що передбачає інтеріоризацію ззовні заданих завдань у внутрішньо зумовлені особистісні смисли, центрацію на пошуках істини й особистісного смислу, діалогічну позицію викладача й студента в педагогічному процесі, надання йому відкритості, використання адекватних сутності діалогу методів і форм навчання).

Специфічні принципи обумовлені закономірностями деонтологічної підготовки менеджерів освіти та відображають її особливості. До таких належать:

- 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 навчального закладу);

- організаційні принципи, які 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 у вищих навчальних закладах, морального вибору, системності розвитку управлінської деонтології);

- принципи результативності деонтологічної підготовки, які відповідають закономірності результативності (аксіологізації, метарівневої компетентності, професіоналізму).

Комплекс зазначених вище принципів у межах структурно-компонентної моделі забезпечує міцну основу для організації та здійснення ефективної деонтологічної підготовки.

Третинним підгрунтам структурно-компонентної моделі послуговували вітчизняні здобутки у галузі підготовки менеджерів освіти у вищих навчальних закладах України, наукові доробки вчених, присвячені концептуальним засадам

багаторівневої педагогічної освіти, а також її моделюванню за окремими аспектами, що ґрунтується на системно-структурному, програмно-цільовому, професійно-діяльнісному, професійно-особистісному, особистісно-зорієнтованому підходах (Г. В. Беленька [61], С. С. Вітвицька [106-107], І. А. Зязюн [263], С. А. Калашнікова [287], С. О. Сисоєва [611], І. В. Соколова [631], Л. П. Сущенко [657], М. Г. Чобітько [724], В. В. Ягупов [756] та ін.). Враховано й міжнародний досвід підготовки менеджерів освіти.

Відповідно до авторської концепції, структурно-компонентна модель деонтологічної підготовки менеджерів освіти у вищих навчальних закладах розкриває її ґносеологічну, дескриптивну, трансляційну, пояснювальну, прогностичну функції. Розглянемо їх детальніше.

ґносеологічна функція 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, у даному випадку, є системою організованої безлічі форм і методів одержання, систематизації, аналізу та перевірки деонтологічних знань, системою методів і прийомів для фіксації ціннісних установок щодо деонтологічних знань. ґносеологічний аспект деонтологічної підготовки менеджерів освіти розкривається в контексті таких понять, пов'язаних з навчанням, як «розуміння», «засвоєння», «усвідомлення», «інтерпретація», «поняття», «пояснення», «сенс» та ін.

ґносеологічна функція деонтологічної підготовки пов'язана з дескриптивною, яка полягає у тому, щоб за рахунок абстрагування від реалій кожного окремого вищого навчального закладу пояснити специфіку та зміст деонтологічної підготовки менеджерів освіти у вищих навчальних закладах.

Трансляційна функція деонтологічної підготовки менеджерів освіти у вищих навчальних закладах реалізується через передачу деонтологічно значущого професійного досвіду в межах суб'єкт-суб'єктної взаємодії, спрямованого на формування деонтологічної компетентності у діапазоні, прийнятному для даної професії. Одним із суб'єктів такої взаємодії є здобувач вищої освіти, що бере участь у реалізації моделі деонтологічної підготовки, здійснює цілепокладання, планує й 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 й скеровує діяльність магістранта щодо його засвоєння. Значачиме, що саме ця суб'єктивність викладача вищої школи актуалізує деонтологічну складову його професійної діяльності, оскільки в зазначеному контексті він є своєрідним деонтичним зразком для магістрантів через демонстрацію власної професійної поведінки та належного виконання професійного обов'язку.

Функція трансляції, разом з тим, має свої особливості у передачі навчальної інформації, – вона передбачає обов'язковий вибір та відбір необхідного для засвоєння здобувачами вищої освіти матеріалу з теорії управлінської деонтології.

Пояснювальна функція, що виступає у поєднанні з попередніми, полягає в розкритті зв'язків між встановленими в процесі реалізації моделі фактами й 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 [92, с. 237]. Ми погоджуємося з висновками науковця щодо зорієнтованості такого об'єкта на формування професійно-педагогічної спрямованості на здійснення нормативної професійної поведінки; формування стійкої мотивації, спрямованої на удосконалення власної професійної поведінки; оволодіння знаннями в галузі деонтології, уміннями й навичками здійснення нормативної поведінки в різноманітних ситуаціях практичної професійної діяльності; на конкретні дії щодо подолання суперечностей між бажаною і реальною професійною поведінкою.

Прогностична функція дає можливість передбачати майбутній розвиток подій у межах організації та здійснення деонтологічної підготовки. За допомогою означеної функції можна прогнозувати перспективний розвиток окремих педагогічних технологій як найбільш ефективних для формування деонтологічної компетентності менеджерів освіти. Особливо значущою ця функція виступає в контексті визначення предмету діяльності студентів 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.

Змістово-процесуальний компонент деонтологічної підготовки менеджерів освіти у вищих навчальних закладах містить деонтологічну складову змісту навчальних дисциплін загальної та професійної підготовки, педагогічні умови й етапи деонтологічної підготовки, а також форми, методи й засоби навчання. Зрозуміло, що реалізація мети залежить від змістового наповнення навчальних дисциплін, яке повинно ґрунтуватися на відповідних принципах відбору змісту освіти, зокрема: науковості, інноваційності, якості, гнучкості, емоційного сприйняття, гуманістичної спрямованості та особистісної орієнтації тощо, інтегративності, ґрунтовну характеристику яких подаємо в наступних розділах дослідження.

Деонтологічна підготовка менеджерів освіти у вищих навчальних закладах має бути спрямованою на узгодженість та органічне поєднання нормативно-правової та нормативно-особистісної складової, що досягається через

упровадження спеціальної дисципліни «Управлінська деонтологія» та через інтеграцію змістових модулів дисциплін з деонтологічною компонентою, застосування інформаційних і комунікативних технологій для формування у магістрів деонтологічної готовності до управління закладом освіти.

Процес деонтологічної підготовки розглядається як система послідовних етапів формування деонтологічної готовності: мотиваційно-цільового, інформаційно-когнітивного, операційно-діяльнісного, рефлексивно-оцінювального. Пояснимо їх сутність.

Мотиваційно-цільовий етап передбачає пріоритет ціннісно-мотиваційних цілей навчальної діяльності; мотивування та стимулювання магістрів-керівників навчальних закладів до оволодіння деонтологічно виправданою професійною поведінкою; потребу в постійному особистісному й професійному саморозвитку; усвідомлення мотиву належного виконання професійного обов'язку як такого, що виконує смислоутворювальну функцію в самостійній управлінській діяльності.

Інформаційно-когнітивний етап передбачає формування у магістрантів цілісного образу професійної поведінки керівника навчального закладу шляхом засвоєння знань про:

- цілі та завдання, об'єкт і предмет управлінської деонтології, її категорії;
- зміст професійного обов'язку керівника, основні нормативні вимоги до нього як основу професійної поведінки;
- сутність та зміст професійної відповідальності керівника навчального закладу;
- сутність деонтологічної готовності керівника навчального закладу до виконання професійних функцій, її показники;
- умови організації оптимального управління навчальним закладом на деонтологічних засадах;
- роль рефлексії в діяльності керівника освітнього закладу;
- особливості формальних та неформальних відносин в управлінській діяльності, правила неформального спілкування;
- пріоритетні стратегії, шляхи й форми професійно-деонтологічного самовдосконалення керівника тощо.

Операційно-діяльнісний етап передбачає формування у магістрантів деонтологічних 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 дії, які суперечать нормам професійної етики й деонтології; захищати і впроваджувати відносини в управлінській діяльності в суворій відповідності до правових і розпорядчих принципів законності; організовувати діяльність та спілкування в трудовому колективі на деонтологічних засадах тощо).

Рефлексивно-оцінювальний етап передбачає саморефлексію професійної поведінки магістранта, контроль, оцінювання результатів його управлінської діяльності, визначення напрямів діяльності керівника навчального закладу на якісно новому рівні. На цьому етапі доцільно використовувати технології проблемного, активного та креативного навчання, різноманітні види, форми і методи контролю, самоконтролю і взаємоконтролю.

Формування деонтологічної компетентності відбувається у процесі застосування активних форм навчання з деонтологічною насиченістю (проблемна лекція та лекція-прес-конференція, лекція із запланованими помилками, семінар-дискусія, семінар-ділова гра, практикум з моделюванням деонтологічно орієнтованих професійних ситуацій, деонтологічний трейнінг тощо). Ефективним засобом деонтологічної підготовки є інтерактивні методи, інформаційні, комунікаційні, проєктивні технології навчання. Їх сутність та зміст детально розкрито в розділі 5 монографії.

Аналітико-результативний компонент деонтологічної підготовки менеджерів освіти у вищих навчальних закладах відображає сформованість складових, які забезпечують його деонтологічну готовність – ціннісно-мотиваційної, когнітивно-деонтологічної, технологічної. Зазначені компоненти в якості складових деонтологічної компетентності менеджера освіти детально викладено в п.п. 4.1.

Критеріально-оцінювальний компонент моделі деонтологічної підготовки менеджерів освіти у вищих навчальних закладах містить у собі критерії оцінювання та рівні сформованості деонтологічної готовності керівника навчального закладу, механізм моніторингу її якості.

При розробці критеріїв якості як інтегративної 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, когнітивно-деонтологічний та технологічний критерії, сутність та зміст яких детально представлено в п.п 4.4.

Ми вважаємо, що базовим показником ефективності деонтологічної підготовки менеджерів освіти у вищих навчальних закладах є особистісна готовність до управлінської діяльності на основі усвідомлення професійного обов'язку та засвоєння норм професійної поведінки.

Критеріально-оцінювальний компонент моделі деонтологічної підготовки менеджерів освіти у вищих навчальних закладах передбачає розробку й упровадження процедури моніторингу, метою якого є оцінка стану деонтологічної підготовки для досягнення поставленої освітньої цілі (формування деонтологічної компетентності); виявлення відхилень і затруднень у реалізації мети, визначення пріоритетів розвитку спеціальності у контексті зміни пріоритетів в управлінні освітою та підвищення вимог до керівника навчального закладу.

Зазначена мета обумовлюється комплексом функцій моніторингу якості

освіти, а саме:

- освітньої, що передбачає вивчення і задоволення освітніх потреб суб'єктів моніторингу;
- інформаційно-прогностичної, виконання якої забезпечує регулярне отримання інформації про стан розвитку об'єкту моніторингу;
- діагностичної, що фіксує реальний стан об'єкта моніторингу;
- експертної, що передбачає здійснення експертизи стану розвитку об'єкта моніторингу згідно з визначеними дослідником науковими концепціями;
- адаптаційної, призначенням якої є усунення або мінімізація негативних наслідків сучасної ситуації розвитку об'єкта моніторингу;
- корекційна, що виявляється у застосуванні заходів удосконалення діяльності всіх суб'єктів управління щодо забезпечення якості деонтологічної підготовки менеджерів освіти у вищих навчальних закладах.

Наші дослідження дають підставу стверджувати, що успішне функціонування структурно-компонентної моделі деонтологічної підготовки менеджерів освіти у вищих навчальних закладах можливе за певних організаційно-методичних умов, сутність яких розкрито у наступному розділі.

4.4. Критерії ефективності деонтологічної підготовки менеджерів освіти у вищих навчальних закладах

Реалізація розробленої нами структурно-компонентної моделі деонтологічної підготовки менеджерів освіти у вищих навчальних закладах передбачає обґрунтування відповідних критеріїв та показників готовності магістрів до здійснення нормативної поведінки. 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;
- виявлення критеріїв і показників ефективності деонтологічної підготовки менеджерів освіти у вищих навчальних закладах.

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 [466]; міра для визначення або для оцінки зрушень, зумовлених експериментальними умовами навчання, що відбулися в розвитку окремих компонентів досліджуваного явища [152]. Критерії як засоби для судження, ознака, на підставі якої здійснюється оцінка, визначення

або класифікація, як мірило оцінки [21, с. 315; 92, с. 290] виступють орієнтирами, на основі яких формуються висновки щодо рівня готовності магістрів до здійснення нормативної управлінської поведінки.

Важливим у контексті нашого дослідження є визначення поняття «критерій», запропоноване С. І. Архангельським, який розглядає критерій як змістово-кількісну міру явища, що вимірюється. Це числовий показник змінної величини, який змінюється під впливом внутрішніх і зовнішніх факторів. Він повинен відповідати тому явищу, мірою якого він є, і одночасно виражатися числом - «одиницею виміру». Одиниця виміру вибирається за згодою дослідників (експертів) і набуває значення «загальної довіри» [24, с. 4].

Отже, критерії виступають «засобами перевірки» результативності заходів деонтологічної підготовки, сукупністю ознак, на підставі яких можна оцінити й порівняти ефективність та якість деонтологічної підготовки [128, с. 132].

Грунтуючись на результатах дослідження переліку та змісту вимог до системи показників якості освіти, представлених у працях І. П. Анненкової, М. П. Васильєвої, Т. О. Лукіної, С. О. Сисоєвої та Т. Є. Кристопчук [15, с. 255; 92, с. 290; 386; 609], визначимо вимоги до системи критеріїв ефективності деонтологічної підготовки менеджерів освіти у вищих навчальних закладах:

- мінімізація системи критеріїв, що забезпечує простоту й 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 цілям і завданням деонтологічної підготовки, що є складовою професійної підготовки менеджерів освіти у вищих навчальних закладах;
- 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 у вищих навчальних закладах. Для її цінювання під критеріями оцінки розумітимемо емпіричні показники, які дають змогу однозначно визначати ступінь досягнення необхідного ефекту в освітній діяльності, тобто результату деонтологічної підготовки магістрантів відповідно до її цілей.

Результатом опрацювання наукових джерел стало визначення різних підходів до обґрунтування критеріїв та показників ефективності деонтологічної підготовки фахівців. Найбільш поширеним з них є «компетентісно-лінійний» підхід (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, Г. А. Гашука, В. А. Караваєва, Г. А. Караханової, Г. П. Полякової, О. І. Філатової [92; 128; 295-296; 527; 683].

Зокрема, І. О. Філатова, досліджуючи проблему деонтологічної підготовки майбутніх педагогів-дефектологів в якості критеріїв деонтологічної готовності виділила наступні:

- 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 з 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 компетенцій, 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) [683, с. 208].

Г. А. Караханова розробила систему критеріїв оцінки рівня 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 ґрунтуючись на цьому побудови 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; вмін-

ня керувати власним емоційним станом, коректувати 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 [296, с. 128].

Критеріями деонтологічної готовності 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, які стосуються навчальної програми; підсумкова оцінка якості деонтологічної підготовки) [295, с. 124].

Г. П. Полякова, досліджуючи проблему деонтологічної підготовки науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації в аспірантурі, в якості критеріїв деонтологічної готовності виділила змістовий, поведінковий та мотиваційний, показниками яких є такі: якість деонтологічних знань з основ наукової й педагогічної деонтології; наукової й 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 [527, с. 195].

В. А. Гашуком, який досліджує проблему деонтологічної підготовки майбутнього офіцера-прикордонника, виокремлено такі критерії та показники деонтологічної готовності:

– 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 умінь деонтологічної підготовки

майбутнього фахівця в процесі службової діяльності (уміння застосовувати набуті знання у 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; уміння оцінювати деонтологічний потенціал занять та заходів; уміння займатися деонтологічною самопідготовкою) [128, с. 134].

Для нашого дослідження значущими стали висновки М. П. Васильєвої, яка виділила критерії готовності студента – майбутнього педагога до здійснення нормативної професійної підготовки: особистісний, професійний та рефлексивний. Основою їх обґрунтування став комплекс відповідних ознак, а саме:

1. Сформованість стійкої мотивації формування та удосконалення власної нормативної професійної поведінки студентів, що визначає їхню професійнопедагогічну 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 [92, с. 290-291].

Дотичною до нашого дослідження є робота Л. Л. Хоружої, в якій розглядаються теоретичні засади формування етичної компетентності майбутніх учителів початкових класів. Однак, комплекс критеріїв етичної готовності фахівця є значно ширшим, ніж у зазначених вище дослідників. В основу їх розробки науковцем покладено твердження, що етична компетентність може мати різний ступінь виразності через динамічність, неоднорідність темпів особистісно-професійного розвитку майбутніх педагогів. Основу якісної відмінності рівнів становили: 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 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 педагогічного ідеалу; ставлення до основних моральних понять; готовність до добродійства).

3. Етична центрація педагогічної дії (визначення цінностей у людських взаєминах; основні моральні орієнтири у 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 у ситуаціях морального вибору (вибір етичної стратегії у конфліктній ситуації; перевага установки на особистісно-орієнтовану взаємодію з учнями).

6. Емоційно-вольова регуляція поведінки у ситуаціях емоційного напруження [701, с. 226-227].

Багаторівневу систему критеріїв наведено у дисертаційному дослідженні В. Ю. Артемова, 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, смислів 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 у професійній реалізації (знання інформаційних загроз та шляхів їх подолання, виправданий ризик тощо);

– для показника «операційно-технологічний» – уміння, навички і здібності, які 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 (уміння 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-технологіч-

ного, рефлексивного, особистісного критеріїв науковцем сформовані критерії операційного рівня: обізнаність, наявність ціннісного сприйняття та здібностей щодо здійснення фахівцем життєдіяльності у професійному світі [21, с. 315-317].

На підставі аналізу зазначених вище наукових джерел нами визначено основні підходи до розробки критеріїв деонтологічної готовності менеджерів освіти у вищих навчальних закладах:

1. Особистісний, в основі якого лежить значущість знань управлінської деонтології для менеджера освіти.

2. Інтегративний, що передбачає розробку системи критеріїв, які відображають ступінь сформованості деонтологічної компетентності як інтегральної єдності деонтологічних знань і вмінь, особистісних якостей, мотивів та духовно-ціннісних орієнтацій особистості менеджера освіти, що забезпечує належне виконання ним професійного обов'язку, забезпечує відповідність його поведінки деонтологічним нормам управління.

3. Багаторівневий, який визначає систему показників рівня сформованості деонтологічної компетентності менеджера освіти за кожним з обраних критеріїв.

4. Комплексний, що дозволяє встановити за допомогою критеріїв зв'язки між усіма компонентами аналізованого явища та оцінити рівень сформованості деонтологічної компетентності у єдності доповнюючих один одного якісних показників, які фіксують наявність чи відсутність певної властивості, та кількісних показників, що фіксують міру вираженості, розвитку властивості.

На основі аналізу наукової літератури й відповідно до мети нашого дослідження ми прийшли до висновку, що критерії ефективності деонтологічної підготовки менеджерів освіти у вищих навчальних закладах являють собою показники, на підставі яких оцінюється деонтологічна готовність фахівців даної категорії.

Нами визначено критерії ефективності деонтологічної підготовки менеджерів освіти у вищих навчальних закладах: мотиваційно-ціннісний, когнітивно-деонтологічний і технологічний. Зазначені критерії відбивають специфіку деонтологічної компетентності керівника навчального закладу, оскільки результатом ефективності деонтологічної підготовки менеджерів освіти, на нашу думку, є високий рівень готовності фахівців до належного виконання професійного обов'язку та здійснення нормативної поведінки. Прокоментуємо сутність зазначених критеріїв.

Мотиваційно-ціннісний критерій відображає:

– наявність професійної спрямованості на здійснення нормативної поведінки, на оволодіння її прийомами й методами;

– розуміння магістрантами змісту цінностей-снів та цінностей-норм, що обумовлюють належне виконання керівником навчального закладу професійного обов'язку, глибоке особистісне сприйняття морально-етичних

норм і принципів управлінської взаємодії, усвідомлення сутності й сенсу честі й гідності, патріотизму, національної самосвідомості

- усвідомлення значущості питань управлінської деонтології у власній професійній діяльності;

- цілі й потреби керівника як носія професійно-моральних цінностей;

- готовність до формування деонтологічної компетентності;

- прагнення до оволодіння комплексом деонтологічних знань та вироблення необхідних практичних навичок, що дозволяють ефективно здійснювати професійну діяльність у деонтологічно детермінованих ситуаціях управлінської взаємодії.

Когнітивно-деонтологічний критерій відображає:

- ступінь оволодіння магістрантами деонтологічно значущими знаннями, що презентуються в межах оволодіння курсом «Управлінська деонтологія», а також в межах окремих змістових модулів навчальних дисциплін блоків загальної та професійної підготовки (знання понятійно-категорійного апарату, термінології, що стосується усвідомлення менеджером освіти основних концептів професійної діяльності);

- повноту й усвідомленість деонтологічних знань, відбитих у змісті когнітивного структурного компонента деонтологічної компетентності (сутність та зміст професійної моралі керівника навчального закладу як основи його професійної поведінки, сутність та зміст професійного обов'язку керівника, основні нормативні вимоги до нього, сутність деонтологічної готовності до виконання професійних функцій, її показники, умови організації оптимального управління на засадах деонтології тощо);

- розуміння сутності й змісту професійної відповідальності керівника (громадянської, юридичної, моральної, інформаційної, фінансово-економічної, управлінської);

- виділення деонтологічного змісту в теоретичному матеріалі при вивченні різних навчальних дисциплін.

Технологічний критерій відображає:

- ступінь сформованості деонтологічно значущих умінь та навичок (обирати деонтологічно допустимі дії в межах власної поведінки, використовувати раціональні способи правового регулювання управлінських відносин, захищати і впроваджувати правові відносини в управлінській діяльності в суворій відповідності з правовими й розпорядчими принципами законності);

- володіння технологією деонтологічно виправданої управлінської поведінки;

- спроможність аналізувати відношення між професійним обов'язком і особистими інтересами у ситуаціях морального вибору;

- вміння оцінювати вчинки учасників управлінської взаємодії з точки

зору їх відповідності деонтологічним нормам і цінностям;

– володіти методиками здійснення рефлексивного аналізу власної діяльності.

На підставі виділення зазначених вище критеріїв деонтологічної підготовки менеджерів освіти у вищих навчальних закладах нами визначено рівні сформованості деонтологічної компетентності, які дозволяють не лише робити обґрунтовані висновки про деонтологічну готовність здобувача вищої освіти як якості професійної підготовки та ефективність навчального процесу на другому рівні вищої освіти, але й надають можливість окреслити ступінь відповідності конкретного фахівця займаній посаді, забезпечити об'єктивність рішень при його атестації, запланувати конкретну програму самовдосконалення тощо.

Аналіз вітчизняних та зарубіжних джерел з питань професійно-особистісного розвитку фахівців дозволив зробити висновок, що науковці 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, опти-мальний тощо).

Базуючись на висновках вітчизняних та зарубіжних науковців [60; 78; 121; 160; 166; 200; 298; 391; 439; 506], ми виділили чотири рівні сформованості деонтологічної компетентності менеджера освіти, а саме: недостатній (низький, критичний); базовий (репродуктивний); функціональний; оптимальний.

Змістові характеристики показників сформованості деонтологічної компетентності менеджерів освіти за кожним з названих рівнів відображено в таблиці 4.4.

Таблиця 4.4

Показники рівнів сформованості деонтологічної компетентності менеджерів освіти у вищих навчальних закладах

Рівень сформованості компетентності	Показники
<i>Мотиваційно-ціннісний критерій</i>	
Недостатній	Розмита професійна спрямованість на здійснення нормативної поведінки, оволодіння її прийомами й методами; нерозуміння або викривлене розуміння суті цінностей-сентів та цінностей-норм, що обумовлюють належне виконання керівником професійного обов'язку, превалювання вузько особистих цінностей; часткове особистісне сприйняття морально-етичних норм і принципів управлінської взаємодії; часткове усвідомлення сутності й сенсу честі й

	взаємодії; часткове усвідомлення сутності й сенсу честі й гідності, патріотизму, національної самосвідомості; ситуативний інтерес до питань управлінської деонтології, часткове усвідомлення їх значущості для власної професійної діяльності; наявність потреби у здобутті авторитету будь-якими засобами; ситуативна демонстрація готовності до формування деонтологічної компетентності; пасивна позиція щодо оволодіння комплексом деонтологічних знань та вироблення необхідних практичних навичок, що дозволяють ефективно здійснювати професійну управлінську діяльність.
Базовий	Наявність вираженої професійної спрямованості на здійснення нормативної поведінки, на оволодіння її прийомами й методами; часткове розуміння суті цінностей-снів та цінностей-норм, що обумовлюють належне виконання керівником навчального закладу професійного обов'язку, їх превалювання над вузько особистими; позитивне особистісне сприйняття морально-етичних норм і принципів управлінської взаємодії; усвідомлення сутності й сенсу честі й гідності, патріотизму, національної самосвідомості; ситуативний інтерес до питань управлінської деонтології, усвідомлення їх значущості для власної професійної діяльності; наявність потреби у здобутті авторитету без розуміння деонтологічно допустимих способів його здобуття; ситуативна готовність до формування деонтологічної компетентності; нестійке прагнення до оволодіння комплексом деонтологічних знань та вироблення необхідних практичних навичок, що дозволяють ефективно здійснювати професійну діяльність в деонтологічно детермінованих ситуаціях управлінської взаємодії.
Функціональний	Чітко виражена професійна спрямованість на здійснення нормативної поведінки, на оволодіння її прийомами й методами; розуміння суті цінностей-снів та цінностей-норм, що обумовлюють належне виконання керівником навчального закладу професійного обов'язку, їх превалювання над вузько особистими; позитивне особистісне сприйняття морально-етичних норм і принципів управлінської взаємодії; усвідомлення сутності й сенсу честі й гідності, патріотизму, національної самосвідомості; нестійкий інтерес до питань управлінської деонтології, усвідомлення їх значущості для власної професійної діяльності; наявність потреби у

	здобутті авторитету деонтологічно виправданими способами; готовність до формування деонтологічної компетентності; прагнення до оволодіння комплексом деонтологічних знань та вироблення необхідних практичних навичок, що дозволяють ефективно здійснювати професійну діяльність у деонтологічно детермінованих ситуаціях управлінської взаємодії.
Оптимальний	Чітко виражена професійна спрямованість на здійснення нормативної поведінки, на оволодіння її прийомами й методами; глибоке розуміння суті цінностей-снів та цінностей-норм, що обумовлюють належне виконання керівником навчального закладу професійного обов'язку, їх превалювання над вузько особистими; глибоке особистісне сприйняття морально-етичних норм і принципів управлінської взаємодії; глибоке розуміння сутності й сенсу честі й гідності, патріотизму, національної самосвідомості; стійкий інтерес до питань управлінської деонтології, усвідомлення їх значущості для власної професійної діяльності; наявність потреби у здобутті авторитету деонтологічно виправданими способами; готовність до формування деонтологічної компетентності; прагнення до оволодіння комплексом деонтологічних знань та вироблення навичок, що дозволяють ефективно здійснювати професійну діяльність у деонтологічно детермінованих ситуаціях управлінської взаємодії.
<i>Когнітивно-деонтологічний критерій</i>	
Недостатній	Ступінь оволодіння магістрантами деонтологічно значущими знаннями, що презентуються в межах навчальної дисципліни «Управлінська деонтологія» на рівні 60-73 % (у відповідності до вимог кредитно-трансферної системи організації навчального процесу (КТСОНП)); ступінь оволодіння магістрантами 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); нерозуміння чи викривлене розуміння сутності й змісту професійної відповідальності керівника; невміння або небажання виділення деонтологічного змісту в теоретичному матеріалі при вивченні різних навчальних дисциплін.
Базовий	Ступінь оволодіння магістрантами деонтологічно значущими знаннями, що презентуються в межах навчальної

	дисципліни «Управлінська деонтологія» на рівні 74-81 % (у відповідності до вимог КТСОНП); ступінь оволодіння магістрантами деонтологічно значущими знаннями, що презентуються в межах окремих змістових модулів навчальних дисциплін блоків загальної та професійної підготовки на рівні 74-81 % (у відповідності до вимог КТСОНП); адекватне розуміння сутності й змісту професійної відповідальності керівника; ситуативне виділення деонтологічного змісту в теоретичному матеріалі при вивченні різних навчальних дисциплін.
Функціональний	Ступінь оволодіння магістрантами деонтологічно значущими знаннями, що презентуються в межах навчальної дисципліни «Управлінська деонтологія» на рівні 82-89 % (у відповідності до вимог КТСОНП); ступінь оволодіння магістрантами 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); сформоване розуміння сутності й змісту професійної відповідальності керівника; виділення деонтологічного змісту в теоретичному матеріалі при вивченні різних навчальних дисциплін.
Оптимальний	Ступінь оволодіння магістрантами деонтологічно значущими знаннями, що презентуються в межах навчальної дисципліни «Управлінська деонтологія» на рівні 90-100 % (у відповідності до вимог КТСОНП); ступінь оволодіння магістрантами деонтологічно значущими знаннями, що презентуються в межах окремих змістових модулів навчальних дисциплін блоків загальної та професійної підготовки 90-100 % (у відповідності до вимог КТСОНП); глибоке й повне розуміння сутності й змісту професійної відповідальності керівника; виділення деонтологічного змісту в теоретичному матеріалі при вивченні різних навчальних дисциплін.
<i>Технологічний критерій</i>	
Недостатній	Низький ступінь сформованості деонтологічно значущих умінь та навичок (наявність грубих помилок у виборі деонтологічно допустимих дій в межах власної поведінки, використання нерациональних способів правового регулювання управлінських відносин, неспроможність захищати і впроваджувати правові відносини в управлінській діяль-

	ності у суворій відповідності до правових та розпорядчих принципів законності); володіння лише окремими елементами технології деонтологічно виправданої управлінської поведінки; неспроможність аналізувати відношення між професійним обов'язком і особистими інтересами у ситуаціях морального вибору; ситуативний прояв уміння оцінювати вчинки учасників управлінської взаємодії з точки зору їх відповідності деонтологічним нормам і цінностям; несформованість умінь володіння методиками здійснення рефлексивного аналізу власної діяльності.
Базовий	Часткова сформованість деонтологічно значущих умінь та навичок (ситуативний вибір деонтологічно допустимих дій у межах власної поведінки, невпевнене використання раціональних способів правового регулювання управлінських відносин, захисту й впровадження правових відносин в управлінській діяльності у суворій відповідності до правових та розпорядчих принципів законності); володіння найбільш значущими елементами технології деонтологічно виправданої управлінської поведінки; спроможність аналізувати відношення між професійним обов'язком і особистими інтересами в окремих ситуаціях морального вибору; прояв уміння оцінювати вчинки учасників управлінської взаємодії з точки зору їх відповідності деонтологічним нормам і цінностям в окремих ситуаціях; володіння найбільш відомими методиками здійснення рефлексивного аналізу власної діяльності.
Функціональний	Достатній ступінь сформованості деонтологічно значущих умінь та навичок (обґрунтований вибір деонтологічно допустимих дій у межах власної поведінки в типових ситуаціях управлінської взаємодії, впевнене використання раціональних способів правового регулювання управлінських відносин, захисту і впровадження правових відносин в управлінській діяльності у суворій відповідності до правових й розпорядчих принципів законності за відомим алгоритмом); впевнене й обґрунтоване володіння технологією деонтологічно виправданої управлінської поведінки в типових ситуаціях; спроможність аналізувати типові відношення між професійним обов'язком і особистими інтересами у ситуаціях морального вибору; вміння оцінювати вчинки учасників управлінської взаємодії з точки зору їх відповідності деонтологічним нормам і цінностям в типових си-

	туаціях; володіння методиками здійснення рефлексивного аналізу власної діяльності у стандартних умовах.
Оптимальний	Високий ступінь сформованості деонтологічно значущих умінь та навичок (обґрунтований та впевнений вибір деонтологічно допустимих дій у межах власної поведінки в будь-яких (у тому числі й складних, нестандартних) ситуаціях управлінської взаємодії, використання раціональних способів правового регулювання управлінських відносин, захист і впровадження правових відносин в управлінській діяльності у суворій відповідності до правових та розпорядчих принципів законності незалежно від особистісного контексту ситуації); впевнене володіння технологією деонтологічно виправданої управлінської поведінки незалежно від особистісного контексту ситуації; спроможність аналізувати відношення між професійним обов'язком і особистими інтересами у ситуаціях морального вибору; високий ступінь прояву вміння оцінювати вчинки учасників управлінської взаємодії з точки зору їх відповідності деонтологічним нормам і цінностям; володіння методиками здійснення рефлексивного аналізу власної діяльності.

Таким чином, описані в таблиці показники характеризують рівні сформованості деонтологічної компетентності як результату деонтологічної підготовки менеджерів освіти й мають наступне змістове наповнення:

- недостатній (низький, критичний) рівень характеризується невідповідністю ступеня сформованості деонтологічної компетентності мінімально допустимому для професійної управлінської діяльності (тобто така компетентність фактично відсутня, незважаючи на усвідомлення магістрантами вимог, що висуваються до крівника навчального закладу);

- базовий (репродуктивний) рівень, для якого характерна часткова сформованість деонтологічної компетентності у вигляді неповної сформованості її окремих компонентів (ціннісно-мотиваційного, когнітивно-деонтологічного, технологічного) або наявності дисфункційних зв'язків між ними; актуалізація деонтологічної компетентності можлива в обмеженій кількості елементарних ситуацій професійної діяльності або наявна алгоритмізація професійної поведінки;

- функціональний рівень характеризується активним розвитком деонтологічної компетентності, володінням технологією деонтологічно виправданої професійної поведінки, наявністю стійких деонтологічних знань та здатностей самостійно обирати систему поведінки, що відповідає посадовим функціям та умовам вирішення професійних завдань у типових ситуаціях управлінської

діяльності;

– оптимальний рівень відзначається інтенсивним гармонійним розвитком усіх складових деонтологічної компетентності, що утворює її цілісність, та дозволяє продукувати деонтологічно виправдану професійну поведінку в ускладнених, нестандартних ситуаціях управлінської діяльності.

Процес формування деонтологічної компетентності менеджерів освіти у вищих навчальних закладах передбачає якісний перехід від базового рівня до функціонального та оптимального, здатності в подальшому ефективно застосовувати свій потенціал, що обумовило розробку й упровадження механізму педагогічного моніторингу якості деонтологічної підготовки та розробку програми дослідження, яку описано у наступних розділах.

Висновки до розділу 4

На основі здійсненого аналізу сутності, змісту, структури й характерних ознак поняття «деонтологічна компетентність» зроблено наступні висновки: деонтологічна компетентність є складовою професійної компетентності керівника навчального закладу, динамічним інтегрованим системним утворенням, що має прояв в управлінській діяльності; вона розглядається як інтегральна характеристика керівника, що відображає державні вимоги до нього, обсяг його управлінських функцій, умови управлінської діяльності, уявлення про ефективність цієї діяльності. Деонтологічна компетентність розглядається в дослідженні як характеристика результату деонтологічної підготовки менеджерів освіти у вищих навчальних закладах й відображає готовність і здатність продукувати належну (деонтологічно виправдану) професійну поведінку на основі використання деонтологічних знань, умінь і навичок, а також мотивації та деонтологічних цінностей. Структура управлінської компетентності є полікомпонентною й містить у собі мотиваційно-ціннісний, когнітивно-деонтологічний і технологічний компоненти.

Концепцію деонтологічної підготовки менеджерів освіти у вищих навчальних закладах розглянуто в органічній єдності соціокультурного, методологічного, теоретичного й технологічного концептів, що дозволило:

– визначити зовнішню і внутрішню детермінацію деонтологічної підготовки менеджера освіти через аналіз деонтологічної складової сучасних парадигм управління навчальним закладом (аксіологічної, синергетичної, саморегуляційної, антропологічної), нормативно-правової бази діяльності закладів загальної середньої освіти, соціально-моральних пріоритетів діяльності сучасного керівника навчального закладу, розкриття полікомпонентності змісту його відповідальності;

– розкрити методологічні засади деонтологічної підготовки менеджерів

освіти у вищих навчальних закладах як єдність системного, особистісного, аксіологічного, компетентісного, синергетичного, деонтологічного, діяльнісного підходів;

– розширити й конкретизувати сутнісно-змістове наповнення теоретичного концепту деонтологічної підготовки менеджерів освіти за допомогою створення її структурно-компонентної моделі;

– розглянути структурні компоненти формування деонтологічної компетентності в контексті професійної підготовки менеджера освіти й показати їх взаємозв'язок у структурно-компонентній моделі.

У розділі представлено авторську структурно-компонентну модель деонтологічної підготовки менеджерів освіти у вищих навчальних закладах у складі цільового, теоретико-методологічного, змістово-процесуального, аналітико-результативного та критеріально-оцінювального компонентів.

Визначено критерії ефективності деонтологічної підготовки менеджерів освіти у вищих навчальних закладах (мотиваційно-ціннісний, когнітивно-деонтологічний та технологічний), що складають критеріально-оцінювальний компонент структурно-компонентної моделі деонтологічної підготовки менеджерів освіти у вищих навчальних закладах. Зазначені критерії конкретизовано в показниках якості. Мотиваційно-ціннісний критерій представлено показниками, що відображають наявність професійної спрямованості на здійснення нормативної поведінки, особистісне сприйняття морально-етичних норм і принципів управлінської взаємодії. Когнітивно-деонтологічний критерій включає показники, що засвідчують оволодіння магістрантами деонтологічно значущими знаннями, їх повноту й усвідомленість. Технологічний критерій містить показники, що відображають ступінь сформованості деонтологічно значущих умінь та навичок.

На підставі комплексу показників у розділі обґрунтовано рівні сформованості деонтологічної компетентності як результату деонтологічної підготовки менеджерів освіти у вищих навчальних закладах: недостатній (низький, критичний), що характеризується невідповідністю ступеня сформованості деонтологічної компетентності мінімально допустимому для професійної управлінської діяльності; базовий (репродуктивний), для якого характерна часткова сформованість деонтологічної компетентності; функціональний, що характеризується активним розвитком деонтологічної компетентності та оптимальний рівень, що відзначається інтенсивним гармонійним розвитком усіх складових деонтологічної компетентності.

РОЗДІЛ 5

ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ДЕОНТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТИ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

5.1. Організаційно-методичні умови деонтологічної підготовки менеджерів освіти у вищих навчальних закладах

Особливе місце у формуванні деонтологічної компетентності менеджерів освіти у вищому навчальному закладі відводиться організаційним умовам, в яких відбувається процес деонтологічної підготовки. Їх виявленню й обґрунтуванню передувало визначення сутності поняття «умови».

З метою конкретизації зазначеного поняття нами було проаналізовано філософські, довідкові джерела, наукові праці вітчизняних та зарубіжних дослідників, присвячених проблемам професійної підготовки фахівців, що дозволило зробити наступні висновки.

1. Поняття «умова» є філософською категорією, яка виражає відношення предмета (об'єкта) до навколишніх явищ, без яких він не може існувати та розвиватися [22, с. 215; 409, с. 298; 466]. Умова – це «те, від чого залежить щось інше (що зумовлюється); суттєвий компонент комплексу об'єктів (речей, їх станів, взаємодій), з наявності якого з необхідністю впливає існування даного явища» [686, с. 707]; це обставини, що визначають ті чи інші наслідки, сприяють одним процесам чи явищам і перешкоджають іншим [374, с. 10-11].

Аналогічне змістове наповнення поняття «умова» знаходимо у довідковій літературі. Вона визначається як: необхідні обставини, особливості реальної дійсності, які уможливають здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяють чомусь [100, с. 1295; 565].

Отже, з філософської точки зору під умовами слід розуміти обставини, в яких виникає, існує й розвивається те чи інше явище або процес.

2. Єдиного розуміння науковцями поняття «умова» нами не виявлено. Аналіз актуальних педагогічних праць дозволив виділити такі підходи до розкриття його сутності:

- сукупність об'єктивних можливостей, змісту, форм, методів, прийомів і матеріально-просторового середовища, які спрямовані на розв'язання дослідницьких завдань (І. Ю. Аксаріна, В. І. Андреев, Л. Б. Муц; А. Я. Найн [4; 7; 444; 450]);

- обставини, які сприяють (або протидіють) продуктивному процесу

(Н. К. Дюшесєва, В. Е. Лунячек, Р. К. Серьожнікова, Н. Д. Пархоменко, Л. С. Яковицька, Н. М. Черненко [204; 391; 607; 718].

Існують і самостійні підходи до розуміння поняття «умова», обґрунтовані окремими науковцями. Зокрема, Р. С. Немов розуміє це поняття як сукупність зовнішніх і внутрішніх причин, що впливають на процес розвитку, його динаміку і результати (Р. С. Немов) [459, с. 270]; В. М. Полонський – як сукупність природних, соціальних, зовнішніх і внутрішніх впливів, що діють на фізичний, моральний, психічний розвиток людини, її поведінку та навчання, формування особистості [526, с. 36].

3. У залежності від контексту здійснюваного дослідження науковці виділяють психолого-педагогічні, дидактичні, організаційні (організаційно-методичні, організаційно-педагогічні), соціально-педагогічні умови. Соціальні умови відображають особливості ставлення суспільства до проблем розвитку професійної компетентності педагогічних працівників, вимоги до атестації педагогів. Психологічні – базуються на закономірностях розвитку та самореалізації особистості фахівця і передбачають розроблення психологічного комфорту з урахуванням індивідуальних особливостей особистості. Організаційні умови визначають загальні вимоги до структури та послідовності здійснення майбутніми фахівцями конкретного виду педагогічної діяльності [502; 722].

У наукових розвідках, присвячених проблемам професійної підготовки фахівців у вищих навчальних закладах здебільшого використовується поняття «педагогічні умови», що розуміється дослідниками як:

– обставини (зовнішні об'єктивні щодо самих магістрантів, що детермінують успішність розвитку в процесі магістерської підготовки (І. А. Княжева) [311]; зовнішні і внутрішні, що впливають на методи і форми організації навчально-виховного процесу у ВНЗ (З. Н. Курлянд) [361]; що справляють істотний вплив на перебіг педагогічного процесу, який тією чи іншою мірою свідомо конструйований педагогом, інтенціонально передбачає, але не гарантує отримання бажаного результату (В. Ю. Артемов) [21]; необхідні для створення цілеспрямованого освітнього процесу багаторівневої професійної підготовки спеціалістів (О. О. Сакалюк) [595]);

– чинники (успіху в процесі управління навчанням (Т. І. Шамова) [733], що оптимізують успішний перебіг підготовки майбутніх фахівців (Л. О. Савченко) [591]);

– взаємопов'язана сукупність внутрішніх параметрів і зовнішніх характеристик функціонування, що забезпечують високу результативність навчального процесу і відповідають психолого-педагогічним критеріям оптимальності (В. М. Манько) [405];

– оболонка педагогічних технологій чи педагогічних моделей; завдяки педагогічним умовам реалізуються компоненти технології (Т. Г. Гуцан, І. О. Фоменко) [169; 690];

– особливості професійної підготовки, які сприяють розвитку професіоналізму (Т. М. Сорочан) [635];

– створення такого простору, такого освітнього середовища, в якому представлена сукупність психолого-педагогічних та організаційно-методичних факторів, компонентів, відносин і засобів, які в сукупності забезпечують реалізацію необхідного педагогічного процесу як складної педагогічної системи, де з'являється та реалізується можливість формування професійної компетентності фахівця (В. Ю. Артемов) [21].

З огляду на різноманітність тлумачень зазначеного поняття, ми погоджуємося з думкою В. А. Кушніра, який зазначає, що багато понять у педагогіці, науковій літературі мають інтуїтивний характер і в наукових джерелах визначаються у різних формах із збереженням, інтуїтивним розумінням ядра поняття [363, с.6].

Такої ж точки зору дотримується В. Ю. Артемов. З метою подолання суб'єктивності й недостатнього наукового обґрунтування процесу визначення умов професійної підготовки науковець пропонує враховувати такі їх властивості:

– практична, нормативна спрямованість на організацію педагогічної діяльності;

– спрямованість на підвищення ефективності педагогічної діяльності;

– несуперечливість з педагогічними закономірностями, принципами та правилами;

– поєднання емпіричних і теоретичних процедур наукового дослідження;

– відповідність вимогам наукової новизни;

– ймовірнісний характер забезпечення результату педагогічної діяльності (педагогічні умови, як і педагогічні системи в цілому, не можуть гарантувати отримання певного результату, але підвищують ймовірність його досягнення);

– локальний характер застосування (в структурі педагогічного знання найбільш широкий характер мають закономірності та принципи, вузький характер – педагогічні правила, ще більш вузький – педагогічні умови) [21, с. 220-221].

З огляду на зазначене, поняття «педагогічні умови» в контексті нашого дослідження ми будемо розуміти як сукупність обставин, що активізують взаємодію чинників освітнього середовища для розв'язання проблеми деонтологічної підготовки магістрантів – керівників навчальних закладів. Отже, реалізація цих умов забезпечує ефективне впровадження моделі деонтологічної підготовки менеджерів освіти у вищому навчальному закладі й досягнення очікуваного результату – належного рівня сформованості деонтологічної компетентності.

Однак особливості предмета нашого дослідження зумовлюють вивчення

організаційних аспектів функціонування та розвитку процесу деонтологічної підготовки як складової професійної підготовки менеджерів освіти. Це пов'язано з тим, що якісна деонтологічна підготовка фахівця залежить від ефективності роботи та взаємодії усіх суб'єктів освітнього процесу, оперативності управління навчальною та виробничою діяльністю, системної організації всіх процедур, узгодженості напрямів і компонентів освітнього процесу, а також всього комплексу елементів оптимізації професійної підготовки менеджерів освіти у вищому навчальному закладі. Тому в нашому дослідженні розглядатимемо організаційні умови як сукупність свідомо обґрунтованих і реалізованих заходів щодо вдосконалення змісту, форм, методів деонтологічної підготовки, які забезпечують ефективне управління функціонуванням і розвитком процесуально-діяльнісної складової освітньої системи та підвищення якості професійної підготовки фахівців.

У процесі виявлення та обґрунтування організаційних умов деонтологічної підготовки менеджерів освіти у вищому навчальному закладі нами було враховано:

- загальні підходи до організації та здійснення професійної підготовки фахівців у вищих навчальних закладах [15; 61; 121; 200; 489; 492; 591; 603; 613; 631; 668; 749];

- специфіку організації освітнього процесу та його можливостей на другому рівні вищої освіти [107; 198; 311; 420; 287-288;];

- підходи до організації та здійснення професійної підготовки менеджерів освіти [26-27; 51; 85; 151; 221-223; 332; 391; 513; 594; 634-635; 718];

- зміст деонтологічної підготовки та сутність професійної деонтології як науки й навчальної дисципліни [21; 42; 63; 91-93; 102; 128; 131; 140; 295-296; 302-304; 325; 362; 431; 527; 625-626; 640; 683; 694; 700].

Отже, до організаційних умов деонтологічної підготовки менеджерів освіти у вищому навчальному закладі належать наступні.

1. Організаційне забезпечення складових структури деонтологічної підготовки (цільового, теоретико-методологічного, змістово-процесуального, аналітико-результативного, критеріально-оцінювального) та їх кореляцію, що передбачає взаємоузгодженість компонентів, усунення зайвого контенту, оптимізацію інформаційного наповнення [287, с. 346].

Організаційне забезпечення складових структури деонтологічної підготовки менеджерів освіти у вищому навчальному закладі пов'язане з запровадженням комплексу заходів, а саме:

- корегування освітньо-професійної програми та її профілю з метою забезпечення легітимізації деонтологічної складової професійної підготовки менеджерів освіти у вищому навчальному закладі;

- перехід до якісно нового визначення цілей деонтологічної підготовки: від парадигми постановки цілей – до парадигми орієнтації на результат [92, с. 249];

– забезпечення домінуючої ролі у процесі навчання поведінкових компетенцій та кваліфіковане використання у процесі навчання методів для їх оцінки й розвитку;

– гарантування можливостей для вибору й академічної свободи магістрантів, що передбачає варіативність змісту, форм і методів навчання, релевантних цілям деонтологічної підготовки, гнучкість та адаптивність навчального процесу [92, с. 249; 287, с. 348; 635, с. 231].

2. Створення деонтологічно насиченого освітнього середовища.

Як сукупність духовно-матеріальних умов функціонування закладу освіти, що забезпечують саморозвиток вільної й активної особистості, реалізацію її творчого потенціалу [300, 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 [763, с. 14], впорядкована цілісна сукупність компонентів, взаємодія та інтеграція яких обумовлює наявність в освітнього закладу вираженої здатності створювати умови і можливості для цілеспрямованого та ефективного використання педагогічного потенціалу середовища в інтересах розвитку особистості всіх її суб'єктів [92, с. 76-82], деонтологічно насичене освітнє середовище виступає центральним компонентом деонтологічної підготовки, центрує в собі цілі, зміст, організацію освітнього процесу в конкретній освітній ситуації, визначає вектор розвитку якостей фахівця, становлення яких відбувається під час деонтологічної підготовки. Тобто воно являє собою багаторівневу систему умов (обставин, чинників, можливостей), що забезпечує оптимальні параметри освітньої діяльності освітніх суб'єктів (магістрантів та педагогів) в цільовому, змістовому, процесуальному, результативному, ресурсному аспектах, відіграє значну роль у модифікації нормативної поведінки майбутнього фахівця, яка розгортається внаслідок впливів середовища, взаємодії особистості з його складовими.

У визначенні сутності й змісту освітнього середовища, що сприяє формуванню деонтологічної компетентності менеджерів освіти у вищому навчальному закладі ми послуговуємося висновками В. І. Слободчикова щодо параметрів моделі освітнього середовища, якими є його насиченість (ресурсний потенціал) і структурованість (спосіб організації) [619, 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 деонтологічної підготовки за допомогою застосування в освітньому процесі різноманітних освітніх технологій, забезпечення учасників освітнього процесу навчальною літературою, методичними та навчально-методичними розробками, бібліотечним фондом, електронними освітніми ресурсами тощо);

– особистісних (людських) (професорсько-викладацький склад, наяв-

ність 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 навчального процесу, поєднання загальних, групових та індивідуальних форм професійної підготовки, забезпечення взаємозв'язку аудиторної, позааудиторної та самостійної роботи, використання інноваційних методів, засобів і технологій, проектування індивідуальної траєкторії навчання магістрантів, залучення до процесу деонтологічної підготовки партнерів освітньої програми тощо);

– репутаційних (високий соціальний статус педагогічного колективу вищого навчального закладу, конкретної кафедри та окремого педагога, глибока повага до нього з боку студентів, визнання його «психологічної ваги» й значущості, постійна робота педагогів щодо підтримання деонтологічної репутації своєї та навчального закладу в цілому).

З нашої точки зору, ресурсний потенціал деонтологічно насиченого освітнього середовища, в межах якого здійснюється деонтологічна підготовка, дозволяє розглядати в якості чинника деонтологічного впливу на суб'єкта навчально-виховного процесу будь-який ресурс цього середовища. Отже, змінюючи ресурси відповідно до цілей деонтологічної підготовки, ми можемо здійснювати опосередкований вплив на всі складові її процесу.

Структурованість (спосіб організації) деонтологічно насиченого освітнього середовища забезпечується єдністю таких його компонентів: просторово-семантичного; змістово-методичного; комунікативно-організаційного [359].

Просторово-семантичний компонент містить у собі атрибути, що відіграють роль своєрідної зовнішньої оболонки процесу деонтологічної підготовки та являють собою матеріально-технічну інфраструктуру навчального закладу, аудиторний фонд, етико-естетичне оформлення простору навчальних приміщень, наявність у ньому зображення символів держави, університету, факультету, спеціальності, відображення традицій спеціальності, високої місії керівника навчального закладу тощо.

Змістово-методичний компонент стосується змістової сфери деонтологічної підготовки на теоретичному (місія, візія, стратегія, цінності) та практичному (концепції навчання й виховання, освітні та навчальні програми, підручники, посібники тощо) рівнях, форм і методів, технологій її організації.

Комунікативно-організаційний компонент 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 студентів, міжосо-

бистісні стосунки тощо).

Зазначене вище дозволяє розглядати деонтологічно насичене освітнє середовище як рушійну силу самореалізації особистості менеджера освіти через формування власного досвіду та розвитку характеристик, які відображають трансформацію зовнішніх впливів у внутрішню позицію студентів [6] засобами ствердження соціально-педагогічного статусу суб'єктів навчання, цілеспрямованої мотивації магістрантів 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.

3. Забезпечення міжпредметної інтеграції, що сприяє створенню цілісної системи деонтологічної підготовки менеджерів освіти у вищому навчальному закладі.

На необхідності такої інтеграції наголошується в дослідженнях В. Ю. Артемова, М. П. Васильєвої, Г. А. Караханової, К. М. Кертаєвої Л. Л. Хоружої, І. О. Філатової) [21; 92; 296; 302; 683; 701]. 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 й відповідальності [21, с. 226].

Отже, організація міждисциплінарної інтеграції здійснюється шляхом введення деонтологічної тематики в інші навчальні дисципліни, що обумовлює засвоєння магістрантами їх змісту через поняття морального обов'язку, громадянської та професійної відповідальності.

Таким чином, організаційні умови деонтологічної підготовки менеджерів освіти у вищому навчальному закладі визначають загальні вимоги до здійснення управління процесом деонтологічної підготовки, забезпечення реалізації її структурних компонентів та пов'язані зі специфікою змісту, засобів, форм і методів навчального процесу та практичною підготовкою менеджерів освіти у вищому навчальному закладі, стосуються особливостей організації навчального процесу, системи оцінювання, розробки й упровадження освітньо-професійної програми, створення освітнього середовища, що сприяє формуванню деонтологічної компетентності магістрантів.

5.2. Обґрунтування змісту деонтологічної підготовки менеджерів освіти в умовах магістратури

Процес деонтологічної підготовки менеджерів освіти у вищих навчальних закладах здійснюється, в першу чергу, через зміст деонтологічної підготовки. Його аналіз передбачає визначення навчальних дисциплін, 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 студент у процесі навчання [106, 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 [223, с. 137]; комплексну програму, що синтезує й інтегрує всі дисципліни, підґрунтям якої є програмно-цільовий метод планування й управління процесом навчання [698, 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 [208, с. 321].

Такою самою полікомпонентністю характеризується зміст професійної підготовки менеджерів освіти у вищих навчальних закладах. Різні його компоненти детально викладено у наукових розвідках В. Є. Береки, В. І. Жигірь, С. А. Калашнікової, Л. М. Кравченко, В. Е. Лунячека, О. О. Сакалюк, Т. М. Сорочан, Н. М. Черненко та ін. [51; 221-223; 287; 332; 391; 594; 635; 718]. Узагальнений аналіз їх праць дозволяє стверджувати, що формування змісту професійної підготовки менеджерів освіти слід розглядати як цілісну, комплексну проблему, розв'язання якої здійснювати на основі ґрунтовних теоретико-методологічних підходів.

Ключову роль у процесі відбору й структурування змісту деонтологічної підготовки менеджерів освіти у вищих навчальних закладах відіграє система наукових принципів, що слугує критеріальною базою для обґрунтування цього змісту. В їх визначенні ми виходили з наступних міркувань.

Формування змісту освіти, що пропонується для засвоєння майбутнім фахівцям, відбувається згідно етапів, кожен з яких відповідає певному її рівню: загального теоретичного уявлення, навчального предмета, навчального матеріалу.

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 соці-

ального досвіду, якими повинен оволодіти студент. У межах навчального предмету необхідно враховувати як логіку науки, так і умови протікання та закономірності процесу навчання. На рівні навчального предмету мова йде про конкретні знання, уміння, навички [64, с. 77-78].

Зміст освіти на кожному із зазначених рівнів обумовлюється системою методологічних принципів, отже, тривірнева система формування змісту освіти обумовлює аналогічну систему принципів його відбору й структурування.

Аналіз відбору змісту деонтологічної підготовки менеджерів освіти у вищих навчальних закладах з позицій наукових принципів зображений у вигляді логічного ланцюга (рис. 5.1). Їх аналіз є предметом нашого подальшого розгляду.

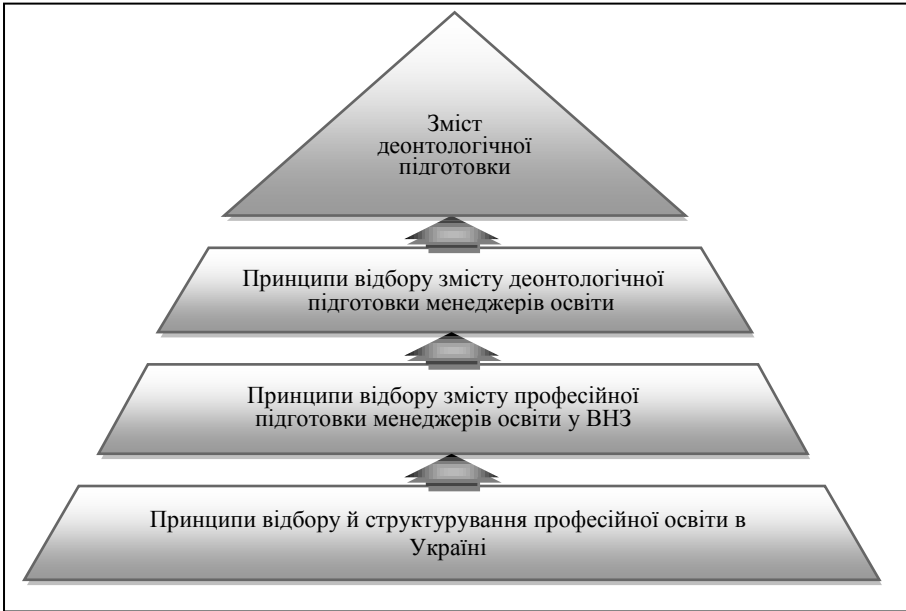


Рис. 5.1. Логічний ланцюг обґрунтування змісту деонтологічної підготовки менеджерів освіти з позицій наукових принципів

Зміст професійної підготовки менеджерів освіти обумовлюється, перш за все, системою методологічних принципів, які є наріжними для відбору й структуризації змісту професійної освіти незалежно від галузі знань та спеціальності, яку отримує фахівець у вищому навчальному закладі. До таких належать: принципи гуманізації та гуманітаризації, фундаменталізації, науковості, компетентності, модульності, системності, полікультурності, стандартизації.

Зазначені принципи детально викладено у значній кількості наукових праць ([29; 60-61; 106-107; 200-201; 420; 492; 591; 604-605; 611; 613; 630-631; 668; 724 та ін.]), отже, їх додаткове висвітлення у межах нашого дослідження є зайвим.

Оскільки деонтологічна підготовка менеджерів освіти у вищих навчальних закладах розглядається нами як складова їх професійної підготовки, то в процесі відбору та обґрунтування принципів деонтологічної підготовки ми виходили з необхідності їх розгляду на рівні професійної підготовки та рівні деонтологічної підготовки окремо. Таким чином, нами обґрунтовано спеціальні принципи, що обумовлюють відбір та структурування змісту професійної підготовки керівників навчальних закладів на другому рівні вищої освіти, та специфічні, що слугують основою для вибору й структурування змісту їх деонтологічної підготовки.

До спеціальних принципів професійної підготовки керівників навчальних закладів науковцями віднесено наступні:

- відповідність змісту освіти та всіх його елементів на всіх рівнях формування вимогам розвитку суспільства, які відображено в освітніх нормативних документах [223, с. 139; 391, с. 266];
- урахування потреб і запитів особистості майбутнього керівника навчального закладу, індивідуального досвіду та розвитку індивідуальних освітніх потреб [51, с.97; 95, с. 92; 223, с. 139-141; 332, с. 113; 416, с. 8; 635, с. 149].
- стимулювання самоосвіти та самостійності у навчанні [51, с.97; 95, с. 92; 287, с. 284; 416, с. 11; 635, 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 [95, с. 92; 223, с. 140; 332, с. 113; 416, с. 10; 635, с. 149].
- системність, систематичність, узагальненість, оперативність та гнучкість змісту професійної підготовки [51, с.96; 95, с. 92; 223, с. 140; 391, с. 267];
- практична спрямованість (зближення змісту гуманітарних дисциплін із профілем підготовки, специфікою майбутньої професії), актуалізація результатів навчання [51, с. 97; 223, с. 140; 287, с. 288; 416, с. 13; 391, с. 266];
- фундаменталізація та гуманітаризація змісту освіти – орієнтація професійної освіти на оволодіння сутнісними основами наук [51, с.96; 223, с. 140; 391, с. 268];
- варіативність змісту підготовки, створення умов та свободи вибору [51, с. 100; 223, с. 139; 287, с. 285; 416, с. 9];
- структурна єдність змісту освіти на різних рівнях його формування [51, с. 102; 223, с. 139].
- цілісності професійної підготовки, що забезпечується міцними взаємозв'язками її компонентів (змісту освіти, навчання, розвитку, мотивації навчання і професійної діяльності) [51, с.97; 223, с. 140; 332, с. 114; 391, с. 267];

– контекстності (зміст професійної підготовки керівника навчального закладу адекватний його професійній діяльності (з урахуванням реальних запитів та потреб освітніх установ) і забезпечує можливість представляти навчальну установу й діяти, як керівник; бути компетентним у сфері освітньої політики; управляти процесами в навчальних закладах; оцінювати освітній процес; спілкуватися в професійній ситуації; сприяти ефективному управлінню людськими ресурсами та ін. [223, с. 141; 287, с. 284; 391, с. 268; 635, с. 150].

Охарактеризовані нами спеціальні принципи утворюють органічну єдність, тісно взаємопов'язані, зумовлюють один одного, і являють собою синтетичну основу для відбору змісту професійної підготовки керівників навчальних закладів на другому рівні освіти, однак вони не відображають специфіку змісту їх деонтологічної підготовки.

З огляду на зазначене, важливою складовою нашого дослідження став аналіз наукових праць з проблем етичної та деонтологічної підготовки фахівців з вищою освітою (майбутніх педагогів (М. І. Берегова, М. П. Васильєва, Н. А. Еверт, Г. А. Караханова, К. М. Кертасєва, К. В. Коробова, Г. П. Полякова, С. С. Хлестова, Л. Л. Хоружа) [42; 92; 296; 304; 325; 527; 694; 700], психологів (Ю. П. Никоненко) [462], дефектологів (І. О. Філатова) [683], офіцерів (В. Ю. Артемов, В. А. Гащук) [21; 128], медичних працівників (О. В. Голік, Ю. І. Колісник-Гуменюк, Л. В. Преймибіда) [140; 318; 529]) з метою виявлення комплексу принципів відбору змісту деонтологічної підготовки. Однак зазначений аналіз засвідчив фрагментарну увагу науковців до зазначеного питання та відсутність єдиних підходів до обґрунтування змісту деонтологічної підготовки.

Зокрема, досліджуючи проблему деонтологічної підготовки майбутніх педагогів, М. П. Васильєва [92] спирається на системний, компетентнісний, особистісно-діяльнісний, аксіологічний, культурологічний підходи в обґрунтуванні її змісту. Дослідницею докладно схарактеризовано складові змісту деонтологічної підготовки, що, одночасно є компонентами деонтологічної компетентності (мотиваційно-ціннісний, когнітивний, аналітико-рефлексивний, процесуальний), однак чітко окресленої системи принципів відбору змісту деонтологічної підготовки науковцем не надано. Натомість такі принципи опосередковано визначено в якості сутнісних характеристик деонтологічної підготовки майбутніх педагогів у вищому навчальному закладі. Отже, така підготовка:

– функціонує на основі принципів цілісності, безперервності взаємодії з середовищем, що пов'язане з позитивною мотивацією тих, хто навчається, спрямованою на формування та вдосконалення власної нормативної поведінки, єдності деонтологічної освіти з практикою, що відображає відношення з оточуючим середовищем;

– має ціннісно-гуманістичне спрямування;

– методологічно обґрунтована як така, що має діяльнісно-нормативну основу з урахуванням потреб та інтересів особистості;

– технологічно забезпечує ідентифікацію особистісних позицій й інтересів тих, хто навчається, з системою деонтологічних відносин і цінностей, що розширює їхні суб'єктивні функції завдяки використанню різноманітних форм і методів роботи;

– орієнтована на інтеграцію моральної, правової та інтелектуальної складових свідомості й нормативної поведінки вихованців в особливу – деонтологічну культуру, що складає один з найважливіших її прикінцевих результатів [92, с. 11].

Аналізуючи проблему відбору змісту деонтологічної підготовки педагогів, Г. М. Кертаєва виділяє такі принципи: науковості, оригінальності й новизни впливу; міри; систематичності й послідовності в оволодінні досягненнями науки; свідомості, творчої активності та самостійності студентів; міцності досягнутих результатів [302, с. 93].

Кардинально іншою є система принципів відбору змісту деонтологічної підготовки педагогів-дефектологів, запропонована І. О. Філатовою. Дослідниця розкриває їх через сутнісну характеристику структурних компонентів деонтологічної підготовки:

– каузального, що формується на основі принципу внутрішньої та зовнішньої детермінації феномена деонтологічної компетентності;

– базового, що відображає принципи побудови макроструктури діяльності щодо формування деонтологічної компетентності та мікроструктури деонтологічно-зорієнтованої професійної діяльності;

– феноменологічного, що складається на основі принципів діяльнісного підходу й відображає комплексність формування деонтологічної компетентності у різноманітних видах діяльності майбутнього керівника;

– компетентісного, що базується на принципах компетентісного підходу й враховує необхідність паралельного формування ключових, базових, спеціальних компетенцій, норм професійної поведінки як елементів деонтологічної компетентності [683, с. 237].

Спрощений перелік принципів відбору змісту деонтологічної підготовки майбутніх вчителів дає Г. А. Караханова [296]: гуманітаризація, варіативність, єдності й цілісності культурологічної, психолого-педагогічної та суто деонтологічної підготовки, наступності, адаптивності, інтегральності.

Ще більш вузьким є комплекс таких принципів у дисертаційному дослідженні В. Ю. Артемова. До їх переліку науковець вніс: принцип відповідності змісту навчання цілям професійної підготовки; діяльнісного підходу до визначення змісту навчання; випереджального (прогностичного) характеру формування змісту навчання; принцип урахування закономірностей професійного становлення і розвитку особистості в певному професійному світі [21, с. 276].

У процесі обґрунтування змісту деонтологічної підготовки керівників навчальних закладів на другому рівні вищої освіти ми будемо спиратися на комплекс методологічних підходів (системного, особистісного, аксіологічного, діяльнісного, синергетичного, деонтологічного, компетентісного), обумовлених її концепцією. Вважаємо, що єдність принципів зазначених підходів і є критеріальною базою відбору й структурування змісту деонтологічної підготовки. Розглянемо їх детальніше.

Принципи системного підходу обумовлюють розгляд змісту деонтологічної підготовки як складової змісту професійної підготовки керівників навчальних закладів, отже розкривають їх співвідносність, взаємозв'язок, взаємообумовленість, інтегративність як загального й часткового, спонукають до аналізу соціального замовлення, дослідження специфіки управлінської діяльності керівника навчального закладу з метою виявлення місця в ній деонтологічного компоненту. До них належать наступні принципи:

- зв'язності, що обумовлює розгляд змісту деонтологічної підготовки у міжпредметних зв'язках з навчальними дисциплінами нормативного й варіативного циклів;

- модульної побудови, що реалізується через дотримання вимог кредитно-трансферної системи організації навчального процесу в частині структурування змісту деонтологічної підготовки та змістових модулів у системі й розглядати її як сукупність таких модулів;

- ієрархічності, що передбачає виокремлення базових ядра знань, змістових одиниць першого й змістових одиниць другого порядку, виокремлення змістових ліній (окремих тем у межах змістових модулів), розробку ієрархії елементів змісту за значущістю та їх ранжування;

- регіоналізації, за використання якого зміст деонтологічної підготовки керівника навчального закладу формується з 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 навчального закладу тощо);

- розвитку, який передбачає врахування змінюваності змісту деонтологічної підготовки, її здатності до розвитку, розширення, заміни частин, накопичування інформації в залежності від розвитку деонтологічної теорії у сфері управління освітою.

Принципи особистісного підходу обумовлюють відповідність змісту деонтологічної підготовки потребам, мотивам, здатностям, інтелекту магістрантів – керівників навчальних закладів, що спрямовує деонтологічну підготовку на вмотивоване оволодіння ним. До них належать: принцип особистісної адаптації, що передбачає спрямованість змісту деонтологічної підготовки на вироблення на основі опанування теоретичними знаннями індивідуального

стилю деонтологічно виправданої 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») [705].

Принципи аксіологічного підходу детермінують необхідність внесення до змісту деонтологічної підготовки деонтологічних норм, принципів і вимог, що формують цінності й установки, які покладаються в основу нормативної поведінки керівника:

- принцип ціннісно-сислової детермінації, що реалізується через формування 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;

- принцип 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 магістрантом – керівником навчального закладу історико-деонтологічних знань;

- принцип інтеріоризації, який реалізується через насиченість змісту деонтологічної підготовки професійними цінностями, що дозволяє змістовно наповнити сферу професійної підготовки духовними, інтелектуальними, соціальними і професійними цінностями й, водночас, створити ціннісний базис для формування деонтологічної аксіосфери особистості.

Діяльнісний підхід до відбору змісту деонтологічної підготовки керівників навчальних закладів на другому рівні вищої освіти передбачає його тісний зв'язок з практикою професійної діяльності. За таких умов зміст підготовки відтворює структуру діяльності. Зазначений підхід реалізується у наступних принципах:

- практичної значущості, що обумовлює практичну спрямованість змісту деонтологічної підготовки, оцінку його значущості з позицій ефективності вирішення завдань, що виникають в управлінській діяльності;

- дієвості, що передбачає в межах опанування змістом деонтологічної підготовки формування нормативної поведінки на основі отриманих деонтологічних знань;

- відповідності змісту деонтологічної підготовки керівника навчального закладу характеру майбутньої професійної діяльності, що обумовлює внесення у зміст навчального матеріалу тільки тих знань, які забезпечують виконання професійних дій керівника, уникаючи надмірної теоретизації чи несуттєвої деталізації.

Принципи синергетичного підходу обумовлюють розуміння змісту деонтологічної підготовки, як сукупності відкритих її компонентів, які безперервно

змінюються, взаємовпливають та взаємообумовлюють один одного, що змушує до постійного перегляду самого змісту, його вдосконалення, оптимізації. Зазначений аспект змісту виявляється у наступних принципах:

- самоорганізації, що передбачає висвітлення у змісті деонтологічної підготовки загальних закономірностей розвитку норм і принципів управлінської деонтології, які у подальшому зумовлюють оптимальне функціонування процесу самозмін особистості магістранта;

- невірноваженої динаміки, флуктуації, нестійкості, що дозволяє враховувати стан нестійкості середовища деонтологічної підготовки як наявність теорії різноманітних технологій деонтологічно виправданої поведінки;

- відкритості, що передбачає залучення теоретичних відомостей деонтологічного спрямування у межах викладання різних навчальних дисциплін;

- нелінійності, біфуркаційності деонтологічної підготовки, що дозволяє розглядати її зміст у конкретний момент професійної підготовки як нелінійну ситуацію, коли через певні проміжки часу виявляються точки біфуркації (знання мають здатність «старіти», що вимагає від магістранта постійної самоосвіти).

Деонтологічні принципи виступають орієнтирами для визначення мінімуму змісту деонтологічної підготовки керівника навчального закладу на другому рівні вищої освіти, що реалізується через:

- цілеспрямованість, що відображає абсолютний пріоритет глобальної мети деонтологічної підготовки (сформовану деонтологічну компетентність) та відповідних їй завдань;

- деонтологізацію змісту, що вимагає враховувати специфіку деонтологічної складової управлінської діяльності керівника навчального закладу, спрямування змісту деонтологічної підготовки на поглиблення та професіоналізацію соціологічної, правознавчої, економічної, мовної освіти з метою формування у магістранта деонтологічного мислення;

- відповідність змісту деонтологічної підготовки нормативним вимогам до керівних посад у сфері управління освітою, сформульованих у державних документах, а також нормами моралі, в тому числі й професійної, які висуваються до керівника навчального закладу як особистості;

- відповідність змісту деонтологічної підготовки досягненням деонтологічної теорії та практики у сфері управління освітою;

- конкретизацію, що передбачає розробку й упровадження спеціальної дисципліни, у 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 керівника, розвиток уміння здійснювати рефлексію власної професійної поведінки;

- створення єдиного деонтологічного середовища, що передбачає реалі-

зацію змісту деонтологічної підготовки в усіх компонентах освітнього процесу, коли деонтологічне освітнє середовище утворюється через міждисциплінарні зв'язки, наступність цілей і завдань загальної та професійної підготовки.

Принципи компетентнісного підходу забезпечують формування деонтологічної компетентності як результату деонтологічної підготовки, яка 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 керівника навчального закладу;

- міжпредметна інтеграція, що обумовлює міждисциплінарно інтегровані вимоги до змісту деонтологічної підготовки, актуалізацію деонтологічної підготовки у змісті навчальних дисциплін загальної, професійної та практичної підготовки, їх нормативного та варіативного циклів;

- необхідність та достатність змісту деонтологічної підготовки, що передбачає відбір теоретичного матеріалу, необхідного й достатнього для досягнення результатів і формування деонтологічної компетентності.

Вважаємо, що застосування запропонованого комплексу принципів відбору й обґрунтування змісту деонтологічної підготовки забезпечує якнайповнішу реалізацію його функцій та завдань у відповідності до наміченого результату, яким є деонтологічна компетентність.

Розробляючи зазначений комплекс специфічних принципів ми зверталися до ізольованого розгляду методологічних підходів, який здійснювався з метою зручності обґрунтування принципів, що формуються в межах кожного конкретного підходу. Одночасно акцентуємо увагу на близькості деяких підходів (зокрема компетентнісного, особистісного й діяльнісного; аксіологічного й деонтологічного; особистісного й аксіологічного; синергетичного й системного), що детермінує утворення спільних принципів, які за своїми сутнісними характеристиками належать до кількох методологічних підходів одночасно.

Використання комплексу методологічних, спеціальних та специфічних принципів відбору й структурування змісту деонтологічної підготовки керівників навчальних закладів забезпечило її визначення як системного, багатокомпонентного утворення, складовими якого є суто деонтологічний, аксіологічний, соціокультурний, антропологічний, акмеологічний, праксеологічний компоненти.

Суто деонтологічний компонент змісту деонтологічної підготовки 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 керівника навчального закладу, 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, в межах якого управлінська деонтологія обґрунтовується як універсальний соціальний регулятор поведінки керівника навчального закладу в різних сферах професійних взаємин («керівник навчального закладу – учні», «керівник – колеги (увесь педагогічний колектив у цілому й конкретний педагог зокрема)», «керівник навчального закладу – батьки учнів (батьківський колектив, батьківський актив, конкретні батьки)», «керівник – управлінська діяльність», «керівник – громадськість, партнери навчального закладу» 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 означає набуття особою сукупності інтегрованих людинознавчих знань, умінь та навичок, які забезпечують успішність реалізації ним управлінських функцій, сприяє безперервному розвитку інтелектуально-творчого потенціалу керівника.

Акмеологічний компонент обґрунтовує управлінську деонтологію як складову фундаменту професіоналізму керівника навчального закладу, містить у собі закономірності, 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 у керівників навчальних закладів навичок нормативної поведінки у різноманітних ситуаціях морального вибору у відповідності до норм управлінської деонтології, розвиток умінь щодо використання деонтологічно виправданих прийомів управлінської взаємодії, засвоєння теоретичних основ технологій ефективного управління навчальних закладів, заснованих на принципах деонтології.

Зрозуміло, що єдність та рівноправність зазначених вище компонентів не може бути досягнуто в рамках виключно однієї навчальної дисципліни або змістового модуля цієї дисципліни. Врахування комплексу організаційних умов деонтологічної підготовки, викладених у п.п. 5.1, та опора на систему зазначених вище методологічних принципів, дозволили нам визначити конкретні напрями забезпечення змісту деонтологічної підготовки керівників навчальних закладів на другому рівні вищої освіти, а саме:

1. Розробка й упровадження у навчальний процес спеціальної дисципліни, у межах якої здійснюється ознайомлення з основними категоріями і поняттями управлінської деонтології, формування вмій 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 й розширює фахову підготовку магістрів.

4. Внесення до змісту практичної підготовки завдань з деонтологічною насиченістю, що сприяє виробленню навичок нормативної поведінки.

Отже, зміст деонтологічної підготовки керівника навчального закладу на другому рівні вищої освіти реалізується, перш за все, у навчальному контенті дисципліни «Управлінська деонтологія». Дисципліну вперше було введено у Маріупольському державному університеті на спеціальності «Управління навчальним закладом» у 2013 р. в якості вибіркової. З 2014-2015 навчального року вона є нормативною та викладається у I семестрі. Програму навчальної дисципліни «Управлінська деонтологія» представлено в додатку К.

У відборі й структуруванні її змісту ми враховували міждисциплінарність деонтології як науки й спиралися на висновки М. П. Васильєвої, яка, розглядаючи зміст педагогічної деонтології, 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 / педагогічного процесу, 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.) [92, с. 267].

Детально зміст навчальної дисципліни «Управлінська деонтологія» із зазначенням результатів оволодіння ним у вигляді комплексу компетентностей викладено в таблиці 5.1.

**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. Зміст і сутнісні характеристики управлінської деонтології. Управлінська деонтологія у вимірах моралі та права. Генеза становлення та розвитку управлінської деонтології.</p>	<p>– <i>соціально-особистісні</i>: уявлення про сутність управлінської деонтології та професійної етики керівника навчального закладу, зміст нормативних вимог до нього, деонтологічні принципи; вміння керуватися в управлінській практиці основними положеннями деонтології, формування готовності нести відповідальність за результати власної діяльності; здатність використовувати теоретичні знання й практичні навички для вироблення деонтологічно доцільної системи поведінки.</p> <p>– <i>інструментальні</i>: вміння здійснювати аналіз власної поведінки та діяльності, використовувати деонтологічні засоби взаємодії з педагогами у процесі організації та здійснення управлінської взаємодії, обирати деонтологічні виправдані технології впливу на оточуючих;</p> <p>– <i>професійні</i>: здатність до аналізу, співставлення, порівняння різних стратегій поведінки керівника, виявлення співвідношення освітньої практики та нормативних вимог до керівника навчального закладу, здатність неухильно виконувати професійний обов'язок, використовувати знання змісту управлінської деонтології для організації продуктивної управлінської взаємодії в межах навчального закладу.</p>
<i>Змістовий модуль 2. Деонтологічні вимоги до керівника навчального закладу</i>	
<p>Особистість сучасного керівника навчального закладу в контексті управлінської деонтології. Моральне лідерство. Моральна куль-</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 аналіз діяльності педагогічного колективу й окремих педагогів з ог-</p>

<p>тура керівника навчального закладу.</p> <p>Сутність та зміст нормативної поведінки керівника навчального закладу.</p> <p>Проблема морального вибору керівника у вимірах управлінської деонтології.</p>	<p>ляду на виконання ними професійних обов'язків, обирати й використовувати засоби й методи управління колективом, що не суперечать принципам управлінської деонтології, обирати інструментарій взаємодії, адекватний специфіці навчального закладу та особливостям педагогічного колективу, використовувати адекватні культурі засоби комунікації, обирати технологію впливу на ото-чуючих на підставі антропологічних знань про людину як біосоціокультурну істоту, демонструвати якості лідера;</p> <p>– <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.</p>
<p>Змістовий модуль 3. Деонтологічні аспекти управлінської взаємодії</p>	
<p>Деонтологічний контекст професійного спілкування.</p> <p>Адміністративний вплив: деонтологічний підхід.</p> <p>Культура управлінських відносин.</p> <p>Деонтологічні принципи індивідуального впливу на підлеглих.</p> <p>Шляхи розвитку нормативної поведінки керівника навчального закладу</p>	<p>– <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;</p> <p>– <i>інструментальні</i>: здатність до критичного мислення в контексті організації та здійснення управлінської взаємодії, до вияву комунікативних якостей у процесі ділового спілкування, організації комунікативного простору в колективі на деонтологічних засадах;</p> <p>– <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 у складних ситуаціях управлінської взаємодії.</p>

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 керів-

ників навчальних закладів є використання можливостей деонтологічної складової змісту навчальних дисциплін нормативного циклу загальної та професійної підготовки, що сприяють формуванню деонтологічної компетентності.

У ході експериментальної роботи нами було проаналізовано зміст навчальних дисциплін, що входять до освітньо-професійної програми підготовки магістра за спеціальністю 073 Менеджмент (Управління навчальним закладом) (розробники програми: доктор пед. наук, професор, І. В. Соколова, кандидат пед. наук, доцент, завідувач кафедри педагогіки та освіти Л. В. Задорожна-Княгницька), затверджену рішенням Вченої ради Маріупольського державного університету від 24.06.2016 р. протокол №13, та з'ясовано можливості кожної навчальної дисципліни щодо забезпечення окремих компонентів змісту деонтологічної підготовки, або їх комплексу; здійснено відповідне коректування змісту навчальних дисциплін у відповідності до мети нашого дослідження.

Аналіз навчальних дисциплін загальної та професійної підготовки керівників навчальних закладів на другому рівні вищої освіти дав можливість розкрити суто деонтологічний, аксіологічний, соціокультурний, акмеологічний, антропологічний, праксеологічний компоненти змісту деонтологічної підготовки.

Суто деонтологічний компонент є органічною складовою розгляду змістових модулів навчальних дисциплін «Охорона праці в галузі», «Трудове та контрактне право в освіті», «Управління господарською та фінансово-економічною діяльністю навчального закладу», «Менеджмент організацій», «Теорія і практика управління навчальним закладом», оскільки в їх межах розглядаються питання адміністративної, фінансової, юридичної, інформаційної відповідальності керівника навчального закладу.

Окрім того зміст навчальної дисципліни «Теорія і практика управління навчальним закладом» розкриває аксіологічний та акмеологічний компоненти змісту деонтологічної підготовки через висвітлення ціннісних орієнтирів керівника навчального закладу, пріоритетів його управлінської діяльності, розкриття сутності й процедур оцінки діяльності педагогічного колективу та своєї власної діяльності, визначення умов для продуктивної праці колективу школи, творчого зростання педагогів, технології прогнозування особистісного розвитку та розвитку професійної компетентності вчителів.

Яскраво вираженим акмеологічним та антропологічним компонентом змісту деонтологічної підготовки характеризуються навчальні дисципліни «Акмеологія управління» та «Психологія управління». У їх межах професіоналізм керівника навчального закладу розкривається з позицій формування продуктивної Я-концепції управління-професіонала; розкривається сутність психологічної готовності до високоєфективної управлінської діяльності, у тому числі й в умовах екстремальних кризових ситуаціях, конфлікту тощо, умови розвитку здатності формувати управлінську команду та здійснювати кадрову роботу;

формування системи стилеотворюючих характеристик управління, резервів педагогічного колективу в умовах вирішення типових та нетипових управлінських завдань [19-20; 695].

У межах саме акмеології управління як навчальної дисципліни прослідковується такий спільний для деонтологічної та професійної акмеологічної компетентності керівника аспект, як здатність приймати оптимальні управлінські рішення, брати на себе відповідальність за них.

Усвідомлення магістрантами психологічних механізмів власної нормативної поведінки й поведінки та діяльності людей у групі, особливостей прояву індивідуально-психологічних рис керівника, закономірностей та технологій міжособистісного спілкування у межах викладання дисципліни «Психологія управління» забезпечує антропологічний компонент змісту їх деонтологічної підготовки.

Соціокультурний компонент змісту деонтологічної підготовки керівників навчальних закладів забезпечує «Історія управління освітою в Україні та регіоні». 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 магістрантів формується розуміння історичної спадщини у сфері управління освітою як складової частини культурно-соціального досвіду країни.

Аксіологічний компонент реалізується через формування ціннісного ставлення до основних ідей демократизації управління, бажання стверджувати основи колегіального управління навчальним закладом на засадах демократизму й поваги до прав суб'єктів управлінського процесу, поважного ставлення до освітніх потреб суб'єктів полікультурного регіону, виявляти толерантність та повагу до представників рідних націй та національностей.

Третім напрямом забезпечення змісту деонтологічної підготовки керівників навчальних закладів на другому рівні вищої освіти 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 й можуть змінюватися з року в рік. Саме ця обставина робить їх зміст гнучким і чутливим до потреб ринку праці й вимог професії.

У межах дослідження нами проаналізовано зміст навчальних дисциплін варіативної складової освітньо-професійної програми підготовки керівників навчальних закладів, що викладалися магістрантам освітньої програми «Управління навчальним закладом» у Маріупольському державному університеті протягом 2014-2017 рр., виявлено можливості його «деонтологізації» та

розкрито їх потенціал у забезпеченні змісту деонтологічної підготовки керівників навчальних закладів на другому рівні вищої освіти. Результати зазначеного аналізу представлено в таблиці 5.2.

Таблиця 5.2

Деонтологічна складова змісту варіативних дисциплін професійної підготовки керівників навчальних закладів на другому рівні вищої освіти

Навчальна дисципліна	Мета й завдання навчальної дисципліни	Деонтологічна складова змісту навчальної дисципліни
Регіональні проблеми управління освітою	Формування уявлення про сутність регіональної освітньої політики; узагальнення й синтез педагогічних знань і практичних умінь магістрів, 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 виконання професійних функцій у специфічних умовах культурно-освітнього поля регіону на основі деонтологічних вимог до керівника навчального закладу, толерантного ставлення до освітніх потреб та проявів національної ментальності суб'єктів освітнього процесу.
Інноваційна діяльність керівника навчального закладу	Надання магістрам ґрунтовних знань щодо сутності інноваційної діяльності керівника закладу освіти, сприяння підвищенню науково-практичного рівня магістрів, їх компетентності щодо управління інноваційними процесами в освіті, розвиток здібностей творчо вирішувати організаційні та виробничі завдання при впровадженні інновацій.	Надання знань про деонтологічні умови організації, здійснення, управління інноваційною діяльністю у навчальному закладі, технології управління інноваційною діяльністю педагогічного колективу в цілому та окремого педагога на деонтологічних засадах.
Професійна майстерність керівника	Надання знань про сутність професійної майстерності та професіоналізму керівника навчального закладу; формування усвідомлення феномену професійної майстерності як комплексу властивостей особистості керівника; ознайомлення з технологіями розвитку та само-	Надання знань про деонтологічну складову професійної майстерності керівника; розкриття деонтологічного контексту організації професійного спілкування, взаємозв'язків та взаємообумовленості професійної етики й професій-

	розвитку його особистісних і професійних якостей; розкриття особливостей організації професійного спілкування, естетики, етики та культури керівника навчального закладу.	сійної деонтології в контексті організації та здійснення управлінської діяльності.
Управління початковою освітою	Ознайомлення з організацією, змістом, принципами, методами управління у початковій школі, з основними проблемами і шляхами удосконалення керівництва школою I ступеню, формування вміння створювати педагогічне середовище ефективної праці вчителів в умовах початкової ланки освіти, раціонально планувати професійну діяльність.	Ознайомлення зі специфікою організації освітнього процесу в початковій школі як контекстуального поля реалізації деонтологічних вимог; особливостями реалізації деонтологічних принципів у взаємодії з учнями початкової школи та їх батьками.
Іміджелогія	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 навчального закладу в цілому та його керівника; сприяння розширенню світогляду магістрів через осягнення етико-естетичних моделей іміджу.
Піар-технології та реклама в галузі освіти	Забезпечення достатнього рівня теоретичних знань суті, змісту, напрямів та методів піару навчального закладу й навичок їх використання; ознайомлення з особливостями піару в галузі освіти та його суб'єктами, з правовою та економічною складовими піару навчального закладу, психологічними аспекта-	Ознайомлення з деонтологічними аспектами піару в галузі освіти, розкриття ролі та значення нормативної поведінки керівника у забезпеченні піару навчального закладу.

	ми його розробки й упровадження.	
Соціологія управління	Формування системи знань про соціальну сутність управління, наукових підходів до керівництва навчальним закладом 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 соціальних взаємин у межах управління навчальним закладом, взаємодії груп у трудовій організації, методів керівництва ними; формування уявлень про соціальні наслідки управлінських рішень, що суперечать нормам деонтології.
Інформаційне забезпечення в галузі освіти	Формування системного уявлення про сутність основних понять, типологію комунікацій, особливості інформаційно-комунікаційного забезпечення управління навчальним закладом; надати знання щодо основних завдань, цілей та тенденцій розвитку електронного врядування, його інформаційно-аналітичного й технологічного забезпечення в управлінні навчальним закладом.	Формування уявлення про деонтологічний аспект інформаційно-комунікаційного забезпечення управління навчальним закладом; розкриття сутності інформаційної відповідальності керівника навчального закладу.
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	Надання теоретичних знань та практичних навичок щодо мар-	Формування уявлення про деонтологічний аспект

Продовження табл. 5.2

послуг	кетингової діяльності навчального закладу, методів вивчення ринку освітніх послуг, шляхів і резервів їх розвитку; ознайомлення з технологіями впливу на розвиток освітніх потреб громадян засобами розробки і впровадження якісного освітнього продукту.	маркетингової діяльності навчального закладу; розкриття сутності відповідальності керівника за надання навчальним закладом освітніх послуг.
Самоменеджмент керівника	Надання ґрунтовних знань у сфері управління своїм розвитком (самоврядування), спеціальних знань, необхідних для досягнення особистих цілей, вироблення навичок й уміння в самоврядуванні життєдіяльності і професійною діяльністю; розвиток соціально-особистісних, професійних та інструментальних компетентностей керівника закладу освіти.	Надання відомостей про засоби власної ефективної діяльності; формування загальної та деонтологічної культури; розвиток здатності керувати професійною поведінкою, показувати зразок для наслідування; озброєння технологією боротьби з життєвими труднощами.
Креативний менеджмент	Формування уявлення про механізми креативного менеджменту, його значення у підвищенні ефективності управлінської діяльності керівника навчального закладу; озброєння методиками управління творчим колективом, розвитку й використання індивідуальних креативних здібностей педагогів; створення креативного середовища навчального закладу.	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 магістрів з управління освітою формує у процесі оволодіння її змістом такі компетенції:

– *соціально-особистісні* (здатність вибудовувати й реалізувати перспективні лінії культурного, морального й професійного саморозвитку та самовдосконалення; здатність критично переосмислювати накопичений досвід, у

тому числі й досвід вирішення складних деонтологічно насичених ситуацій; здатність обирати й 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);

– *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; здійснення критичного аналізу власної нормативної поведінки; розвиток умінь етичного впливу у процесі ділового спілкування; організація психологічно сприятливої атмосфери в колективі.

Четвертим напрямом забезпечення змісту деонтологічної підготовки керівників навчальних закладів на другому рівні вищої освіти 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. Форми і методи деонтологічної підготовки менеджерів освіти у вищих навчальних закладах

Досягнення високого рівня сформованості деонтологічної компетентності керівника навчального закладу на другому рівні вищої освіти можливе за умови доцільної організації процесу навчання з обов'язковою присутністю в ньому цілепокладання та використання ефективних технологій, що характеризуються у межах деонтологічної підготовки певними особливостями, вказують на специфічні ознаки результату деонтологічної підготовки та потребують адекватних педагогічних рішень.

Слушною є позиція О. А. Дубасенюк, Т. В. Семенюк, О. Є. Антонової [200], які вважають, що у 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 резуль-

татом залучення у спеціально визначені види діяльності із використанням опти-мального комплексу методів і засобів управління навчальною діяльністю студента.

Відбір методів та форм деонтологічної підготовки керівників навчальних закладів на другому рівні вищої освіти пов'язаний з пошуком співвідношення цілей, складності, логіки, варіативності навчання; моделей взаємодії викладачів і магістрантів; визначенням змісту педагогічного процесу, поєднанням раціонального, емоційного та емпатійного складників; модернізацією технології навчання; врахуванням світового досвіду багаторівневої неперервної освіти; взаємозв'язком і співвідношенням процесів соціалізації та індивідуалізації, новаторства і традицій у педагогічній освіті; методологією і технологією деонтологізації процесу підготовки фахівців на рівні конкретного навчального предмету, університету; співвідношенням філософських, соціальних, психологічних і педагогічних закономірностей та підходів до вирішення проблем професійної діяльності [105, с. 8-12; 420, с. 305].

Базуючись на результатах наукових праць, у яких розкрито проблеми деонтологічної підготовки фахівців у вищих навчальних закладах ([21; 42; 92; 128; 527; 529; 683; 694]), ми зробили висновок, що форми й методи формування деонтологічної компетентності керівника навчального закладу на другому рівні вищої освіти відображають її теоретичний, практичний та особистісний аспекти й зорієнтовані на:

- засвоєння 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 підсистем деонтологічно актуальних якостей.

У відборі форм та методів деонтологічної підготовки керівників навчальних закладів на другому рівні вищої освіти ми спиралися на обґрунтовану у межах нашого дослідження (п.п. 4.2) систему принципів (методологічних, спеціальних та специфічних), які обумовлюють єдність аудиторної, позааудиторної та самостійної пізнавальної діяльності магістрантів з метою усебічного забезпечення формування деонтологічної компетентності, що дало можливість: визначити потенціал традиційних та сучасних форм і методів навчання у вищій школі щодо здійснення деонтологічної підготовки, відібрати з них найбільш ефективні, удосконалити відібрані нами методи навчання для забезпечення результативності деонтологічної підготовки.

Обґрунтуємо доцільність вибору форм та методів навчання та схарактеризуємо їх у контексті реалізації завдань деонтологічної підготовки керівників навчальних закладів на другому рівні вищої освіти.

Основними аудиторними формами навчання у закладі вищої освіти є лекція, практичні, лабораторні, семінарські, індивідуальні заняття, що підпорядковані різним цілям й мають різні можливості для формування окремих

компонентів готовності здобувачів вищої освіти до професійної діяльності. Однак, спираючись на висновки вітчизняних науковців щодо сутності й дидактичних можливостей традиційних форм аудиторної роботи [6; 15; 61; 121; 200; 421; 492; 591; 630; 668; 748], а також на власний багаторічний досвід викладання у вищій школі й результати здійсненого нами дослідження, виділяємо ті організаційні форми навчання, які є найбільш ефективними в контексті забезпечення деонтологічної підготовки.

Головною ланкою дидактичного циклу навчання є лекція. Однак, являючи собою логічно вивершений, науково-обґрунтований і систематизований виклад певного наукового або навчально-методичного питання, ілюстрований, при необхідності, засобами наочності та демонстрацією дослідів [73, с. 11], в умовах деонтологічної підготовки керівників навчальних закладів вона не може зберігати свій класичний зміст, тобто бути переважно монологічним викла-денням навчального матеріалу.

Специфіка деонтологічної підготовки з пріоритетом у її завданнях формування поведінкових компетенцій, обумовлює суттєву переорієнтацію в організації та проведенні лекційних занять та широке використання у навчальному процесі таких видів лекцій, що спрямовані на трансформацію деонтологічного знання з предмета навчальної діяльності на засіб регуляції нормативної поведінки, що досягається завдяки відтворенню предметного й соціального контексту майбутньої професійної діяльності. Отже, провідна перевага лекції у контексті здійснення деонтологічної підготовки керівників навчальних закладів на другому рівні вищої освіти полягає в її професійній орієнтації, пріоритеті колективних форм роботи та активній участі в них магістрантів.

З огляду на зазначене, у виборі виду лекційних занять ми враховували основні положення, що відображають специфіку деонтологічного знання, а саме:

- деонтологічні знання мають особистісний зміст для магістрантів – керівників навчальних закладів й 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 [21; 93; 683; 694].

Ми не відкидаємо можливостей традиційної лекції (вступної, інформаційної, завершальної, оглядової) як важливої форми професійної підготовки, однак результати здійсненого нами дослідження підтвердили, що найбільш ефективними в контексті формування деонтологічної компетентності керівни-

ків навчальних закладів є нетрадиційні види лекцій: проблемна, мультимедійна, лекція з запланованими помилками, лекція-конференція, інтерактивна лекція та ін. Їх дидактичні можливості щодо формування деонтологічної компетентності відображено в табл. 5.3.

Таблиця 5.3

Сутнісні характеристики деонтологічного контексту видів лекційних занять (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 магістра бажання знайти вихід з проблемної ситуації, засвоєння теорії управлінської деонтології шляхом власних роздумів, аналізу, пошуку варіантів професійної поведінки, розвиток мислення та формування пізнавальної зацікавленості.
<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.	Зростання ступеню засвоєння матеріалу за рахунок збільшення кількості органів чуттів, задіяних у процесі сприймання інформації, що надає їй емоційної забарвленості та створює додаткові можливості для зміцнення ціннісних орієнтирів і полегшення переробки обсягу інформації, сприяє індивідуальній траєкторії осмислення матеріалу відповідно до суб'єктивного досвіду.
<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 й критично сприймати її.
<i>Лекція-прес-конференція</i>	Забезпечення ґрунтовного засвоєння викладеного ма	Ліквідація «прогалин» у деонтологічно актуальних знаннях,

	-теріалу шляхом надання викладачем аргументованих відповідей на задані слухачами питання (залучення до відповідей найбільш сильних в академічному плані студентів, або тих, які мають досвід управлінської діяльності).	розвиток здатності аргументовано пояснювати власну професійну позицію; актуалізація отриманих деонтологічних знань, отримання можливості проектувати зміст матеріалу відповідно до особистісних цілей та завдань подальшої професійної діяльності.
<i>Лекція-дискусія</i>	Організація дискусійного 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
<i>Лекція з розбором конкретних ситуацій</i>	Організація обговорення й аналізу конкретних професійних ситуацій, представлені у вигляді фрагменту фільму, відеозапису, мультимедійної презентації.	взаємодії, поглиблення знань з обговорюваної проблеми; зосередження уваги на шляхах та засобах вирішення ситуацій морального вибору.

Як видно з таблиці, зазначені лекції є вагомим засобом формування знань як основи практичної дії та вчинку, відтворення предметного й соціального контексту професійної управлінської діяльності.

Отже, в контексті деонтологічної підготовки керівників навчальних закладів на другому рівні вищої освіти лекція, як організаційна форма навчання, забезпечує реалізацію низки важливих функцій [87; 101; 106; 421; 448; 487; 504-505], а саме:

- методологічної, що реалізується шляхом вивчення деонтологічної теорії в русі й розвитку, розкриття генези виникнення ідей, закономірностей, концепцій деонтологічного знання, теорії пізнання суспільно-деонтологічних явищ;

- виховної, що дозволяє реалізувати завдання формування особистості професіонала, стимулює в ньому розвиток соціальної активності, громадянської відповідальності, сприяє формуванню деонтологічної свідомості;

- освітньої, яка 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» [421, с. 13];

– розвиваючої, 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 й забезпечує розвиток деонтологічно актуальних рис характеру фахівця (зокрема відповідальності, доброчесності, наполегливості тощо);

– орієнтаційної, що спрямовується на забезпечення орієнтування магістранта в потоці деонтологічно актуальної інформації, одержаної з різних джерел, її аналіз, виділення основного, суттєвого, укладання одержаної наукової інформації в чітку систему [101].

В умовах організації та здійснення деонтологічної підготовки керівників навчальних закладів на другому рівні вищої освіти набуває особливої значущості практико-орієнтований характер семінарських, семінарсько-практичних, практичних та індивідуальних занять, метою яких є формування в магістрантів деонтологічно актуальних умінь та досвіду здійснення професійної управлінської діяльності на деонтологічних засадах. Йдеться про квазіпрофесійні заняття, що дають змогу магістрантам «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 й закріплення теоретичного матеріалу [421, с. 71], семінар не зводиться до закріплення або копіювання знань, отриманих на лекції, він переслідує завдання розвитку пізнавальної активності та самостійності, вміння творчо застосовувати матеріал лекцій, поглиблення й закріплення деонтологічних знань, отриманих у процесі вивчення предметів загальної й 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 керівників навчальних закладів на другому рівні вищої освіти, нами зроблено висновок, що семінар поглиблює й розширює теоретичну базу фахівця. Однак застосування у 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 у забезпеченні деонтологічної підготовки керівників навчальних закладів.

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 вмій 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 [361; 421; 487]. Йдеться про пріоритетність у межах аудиторної роботи семінарсько-практичних занять, оскільки вони найбільшою мірою сприяють формуванню деонтологічної компетентності керівників навчальних закладів 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 й поглиблення лекційного матеріалу та 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 керівників навчальних закладів на другому рівні вищої освіти. Так, у процесі проведення семінарсько-практичного заняття за темою «Особистість сучасного керівника навчального закладу в контексті управлінської деонтології» ми ставили метою закріплення й розширення уявлення про деонтологічно актуальні якості керівника; 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 його основних компонентів:

– теоретичного, що передбачає розгляд та обговорення питань: «Деонтологічно актуальні особистісні якості керівника навчального закладу 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» керівника навчального закладу»;

– практичного, що містить у собі виконання таких завдань:

1. Складання порівняльної таблиці проявів поведінки керівника адміністративного типу та лідера трудового колективу та 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 керівника навчального закладу в управлінській взаємодії. Моделювання можливих варіантів нормативної поведінки керівника.

У межах проведення семінарсько-практичного заняття за темою «Проблема морального вибору керівника» ми ставили собі за мету закріпити уявлення про поведінку керівника навчального закладу згідно з нормами управлінської деонтології у ситуаціях морального вибору; поглибити знання щодо сутності й змісту конфліктних ситуацій у професійному управлінні, їх подолання деонтологічно виправданими засобами; розвивати критичне мислення у ситуаціях прийняття деонтологічно виваженого управлінського рішення.

Значена мета реалізується через структуру заняття та реалізацію його основних компонентів:

– теоретичного, що передбачає розгляд наступних питань: «Поняття ситуації морального вибору. Мета управлінської діяльності й засоби її досягнення у межах ситуації морального вибору», «Сутнісні характеристики явищ «деонтологічна проблема» та «деонтологічна дилема», особливості нормативної поведінки керівника навчального закладу в межах кожної з них», «Природа конфлікту у вимірах управлінської деонтології», «Керівник навчального закладу 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 навчальним закладом; здійснення порівняльного аналізу думки Л. Якокки щодо деонтологічної сутності управління з типовою поведінкою керівників навчальних закладів 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 керівника навчального закладу.

3. Обговорення та аналіз професійних ситуацій, пов'язаних із проявом особистісних якостей керівника навчального закладу в управлінській взаємодії. Моделювання можливих варіантів нормативної поведінки керівника.

Зрозуміло, що здійснення деонтологічно насиченої пізнавальної діяльності магістрантів у 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 [260, с. 248], основного інструменту професійного зростання та самовдосконалення особистості [62], виду навчання, що найповніше відображає загальні риси творчої діяльності й детермінується метою, усвідомленою студентами, визначеними мотивами, реалізується за допомогою самостійних дій, які вимагають розумових, вольових або фізичних зусиль і завершується конкретними результатами [114, с. 62; 421, с. 148].

У межах нашого дослідження самостійна робота магістрантів розглядається з позиції очікуваних результатів: формування здатності раціонально планувати свою діяльність, керувати нею за допомогою засобів самоменеджменту, знаходити й використовувати власні ресурси для досягнення цілей власної деонтологічної підготовки, орієнтуватися у масиві навчальної інформації, раціонально відбирати її, працювати з нормативними документами, першоджерелами, використовувати творчий підхід до вирішення пропонувананих завдань.

Зазначений комплекс здатностей формується під час виконання різних видів самостійних робіт. Для їх систематизації ми скористалися класифікацією, розробленою П. І. Підкасистим [503]. Отже, у межах здійснення деонтологічної підготовки керівників навчальних закладів на другому рівні вищої освіти використовуємо такі види самостійної роботи магістрантів:

- 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 й 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 уміння 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 магістрантів 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 5.4.

Таблиця 5.4

Сутність видів самостійної роботи магістрантів в межах навчальної дисципліни «Управлінська деонтологія»

Тема	Зміст самостійної роботи
Моральні за- сади управ- лінської діяльності	<i>Завдання I рівня:</i> скласти глосарій термінів за темою («моральність», «управлінська мораль», «моральна культура керівника», «моральна свідомість», «моральна діяльність»).
Професійна етика як основа професійної деонтології	<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 керівника навчального закладу», «Норма поведінки в діяльності керівника», «Деонтологічні виміри діяльності сучасного керівника», «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, Помпеем, Плутархом, Лао-Цзи тощо). <i>Завдання III рівня:</i> підготовка презентації за одним з питань семінару (усна доповідь, мультимедійна презентація 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 керівника у вимірах деонтології	<i>Завдання III рівня:</i> скласти порівняльну таблицю, що характеризує прояви поведінки керівників адміністративного типу та морального лідера трудового колективу.
Деонтологіч- на культура	<i>Завдання II рівня:</i> підготувати мультимедійну презентацію за одним з питань семінарського заняття.

керівника	<i>Завдання III рівня:</i> зобразити схематично змістове ядро професійної майстерності керівника навчального закладу.
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 керівників навчальних закладів, звертаючи увагу на рівень самостійності, ініціативності і «суперечки з долею». <i>Завдання III рівня:</i> здійснити аналіз моделей морального вибору, зробити висновок щодо їх ефективності та відповідності деонтологічним нормам управлінської поведінки керівника.
Деонтологічний контекст професійного спілкування	<i>Завдання III рівня:</i> ознайомитися з типологією «проблемних» для керівника 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 керівника у 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 керівника у 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 керівника навчального закладу, виявити етичні правила, що не можуть реалізуватися керівником повною мірою, обґрунтувати свій вибір. <i>Завдання IV рівня:</i> здійснити аналіз поведінки керівника у нестандартних деонтологічно насичених ситуаціях управлінської взаємодії, запропонувати шляхи їх вирішення.
Індивідуальний управлінський вплив у вимірах	<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 –

деонтології	технічний персонал, директор школи – учень, директор школи – батько (мати) учня).
Способи діагностики та шляхи розвитку нормативної поведінки	<i>Завдання IV рівня:</i> за допомогою запропонованих методик для діагностики деонтологічної готовності до професійної діяльності визначити рівень її сформованості у певного магістранта академічної групи; оформити результати у вигляді звіту з обґрунтованими висновками та зазначенням конкретних шляхів його професійного удосконалення.

Як видно з таблиці, характерною особливістю запропонованих видів самостійної роботи є їх наступність та поступове ускладнення, що дає можливість розглядати їх як етапи, які мають пройти магістранти для досягнення високого рівня сформованості деонтологічної компетентності.

Одним із різновидів самостійної пізнавальної діяльності є виконання індивідуального навчально-дослідного завдання (ІНДЗ), яке розглядається як вид позааудиторної індивідуальної роботи студента 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 [421; 487].

Сучасними науковцями серед індивідуальних навчально-дослідних завдань найбільш поширеними називають 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 планів-конспектів навчальних занять; написання конспектів навчальних занять; складання психолого-педагогічних характеристик; анотації до відеофільмів за конкретною тематикою тощо [71; 73; 356; 421; 441].

Однак, у межах деонтологічної підготовки керівників навчальних закладів на другому рівні вищої освіти індивідуальне навчально-дослідне завдання характеризується певними особливостями, що відображають індивідуальну освітню траєкторію магістрантів. 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 магістранта 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 у Маріупольському державному університеті здійснювалася протягом 2013-2017 н.рр., що дозволило їх уніфікувати, надати сталості за формою, але змінювати змістове наповнення з року в рік, що обумовлюється необхідністю корегування тематики й видів ІНДЗ у залежності від розвитку деонтологічного знання, вимог професійної підготовки, рівня підготовленості, індивідуальних запитів та інтересів магістрантів.

Як приклад, наводимо види й тематику індивідуальних навчально-дослідних завдань з навчальної 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 керівників навчальних закладів для публікації у збірнику наукових праць викладачів та магістрантів кафедри педагогіки та освіти Маріупольського державного університету «Педагогічний дискурс».

3. Розробка та презентація деонтологічного кодексу керівника навчального закладу.

4. Розробка плану, організація та проведення «круглого столу» з питань подолання корупції в системі освіти України.

Вид і тема індивідуального навчально-дослідного завдання обирається магістрантом за погодженням з викладачем на початку семестру. Протягом семестру викладачем на індивідуальних заняттях надаються консультації щодо виконання зазначеного завдання.

Захист розробленого в рамках виконання ІНДЗ проекту відбувається на одному з семінарських чи індивідуальних занять та проходить у вигляді мультимедійної презентації, самостійно підготовленої магістрантом. Результати виконання ІНДЗ у вигляді розробки сценарію дискусії чи «круглого столу» презентуються у рамках позааудиторної роботи студентів на факультеті з залученням в якості експертів керівників загальноосвітніх та дошкільних навчальних закладів міста.

Підготовлений магістрантами виступ з актуальних проблем управлінської деонтології презентується в межах щорічної студентської науково-практичної конференції, Регіональної конференції «Нова українська школа: багатомірні простори якісних змін», що проводиться кафедрою педагогіки та освіти МДУ, науково-практичних конференцій різного рівня.

Оцінка за індивідуальне навчально-дослідне завдання є компонентом

залікової оцінки і враховується при виведенні підсумкової оцінки з навчального курсу та виставляється на останньому занятті з керівництва індивідуальною та самостійною роботою студентів на основі попереднього ознайомлення викладача зі змістом ІНДЗ та захисту результатів здійсненої дослідницької роботи. З метою стимулювання активності магістрантів та формування стійкої мотивації до навчання, а також забезпечення об'єктивної оцінки виконаного завдання, до оцінювання робіт одногрупників та обговорення їх мульти-медійних презентацій залучаються інші магістранти.

Вагомою складовою деонтологічної підготовки керівників навчальних закладів на другому рівні вищої освіти є позааудиторна робота, що поєднує у собі навчальну, науково-дослідну й практичну діяльність магістрантів. В її організації ми спираємося на результати наукових розвідок вітчизняних та зарубіжних науковців [87; 106-108; 123; 356; 361; 487], що дозволили розглядати позааудиторну роботу студентів як безперервний навчально-виховний процес; один з чинників формування мотивації навчання; основу розвитку індивідуальності студента; 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 студентам гармонізувати внутрішні та зовнішні чинники формування професійної культури, створює додаткові умови для реалізації внутрішнього потенціалу, задоволення тих потреб, які в процесі аудиторної роботи не задовольняються [361, с. 396].

У межах організації та здійснення деонтологічної підготовки керівників навчальних закладів на другому рівні вищої освіти ми розглядаємо позааудиторну роботу як позанавчальну діяльність, тобто сукупність заходів, що проводяться не за робочими та навчальними програмами, не потребують обов'язкового виконання та обов'язкової перевірки рівня засвоєння знань, сформованості умінь та навичок, однак організуються з метою поглиблення й 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; 356; 423].

Ми погоджуємося з висновками Р. М. Абдулова щодо поліфункціональності позааудиторної роботи [1, с. 17] та вважаємо, що в межах деонтологічної підготовки керівників навчальних закладів на другому рівні вищої освіти позааудиторна робота виконує наступні значущі функції:

- інформаційно-просвітницьку, яка допомагає магістрантам засвоїти, розширити й поглибити деонтологічні знання, наповнити їх ціннісним сенсом;
- мобілізаційно-регуляторну, що забезпечує процес мобілізації та подальшого розвитку емоційних і вольових якостей особистості керівника навчального закладу;

– корегувальну, що дає можливість скерувати вплив навколишньої дійсності завдяки виробленим і прийнятим у вищому навчальному закладі, конкретному студентському колективі нормам;

– комунікативну, що забезпечує розвиток здатності до професійної комунікації на деонтологічній основі;

– компенсаторну, що сприяє формуванню у магістрантів впевненості, переконаності, допомагає сформувати адекватну самооцінку, задовольнити потребу в досягненні 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. Розглянемо їх детальніше.

Постійно діючий науково-методичний семінар «Педагогічна майстерня керівника навчального закладу» для магістрантів освітньої програми «Управління навчальним закладом» та керівників навчальних закладів міста було започатковано в Маріупольському державному університеті в 2012 р. Він проводиться двічі протягом кожного навчального семестру й спрямовується на обговорення актуальних питань сучасної теорії та практики управління навчальним закладом.

Організація та проведення науково-методичного семінару передбачає участь у ньому широкого кола фахівців: самих магістрантів освітньої програми «Менеджмент (Управління навчальним закладом)», викладачів випускаючої кафедри, директорів та заступників директорів загальноосвітніх шкіл, завідувачів та методистів дошкільних навчальних закладів, а також педагогів, віднесених Маріупольським міським науково-методичним центром до категорії «управлінський резерв».

Потенціал зазначеного постійно діючого семінару у забезпеченні деонтологічної підготовки керівників навчальних закладів полягає у наступному:

1. Деонтологічна тематика управління навчальним закладом є невід'ємною складовою змістового наповнення семінару й реалізується у виступах магістрантів, що розкривають проблеми управлінської культури в цілому та її поведінковий аспект зокрема, особистісної траєкторії розвитку професіоналізму керівника навчального закладу, створення його іміджу, особистісно-орієнтованих технологій управління педагогічним колективом, формування корпоративної культури у закладі освіти, розвитку особистості керівника навчального закладу як морального лідера, деонтологічних аспектів управління навчальним закладом тощо.

2. Доповіді, підготовлені магістрантами, мають міждисциплінарний характер та відображають ступінь оволодіння ними інтегральними здатностями відбору, обробки, аналізу, узагальнення й систематизації деонтологічно актуального навчального матеріалу, а також його презентації у 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 дискусійних платформ, 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 організаційною 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).

Цільове призначення та функціональні характеристики постійно діючого науково-методичного семінару «Педагогічна майстерня керівника навчального закладу» представлено на рис. 5.2.



Рис. 5.2. Цільова та функціональна характеристика «Педагогічної майстерні керівника навчального закладу» як форми позааудиторної роботи

Окремою складовою науково-методичного семінару є презентація магістрами результатів здійснених у межах виконання кваліфікаційних робіт досліджень із широким залученням до їх експертизи керівників навчальних

закладів міста, які здобули освітній ступінь магістра за освітньою програмою «Управління навчальним закладом» у попередні роки. Як переконає практика організації та здійснення такої експертизи протягом 2014-2017 рр., вона створює додаткові можливості для забезпечення якості деонтологічної підготовки у вигляді деонтологічно насиченої взаємодії магістрантів з їх експертами-практиками, що мають значний досвід управлінської діяльності та здійснюють у межах експертизи комплексний вплив на мотиваційну, інтелектуальну, емоційну та діяльнісну сфери особистості магістранта.

Вагомою складовою позааудиторної роботи особи у межах деонтологічної підготовки керівників навчальних закладів на другому рівні вищої освіти є тренінг як особлива форма навчання, що опирається на реальні знання і дає змогу пережити та перевірити їх на власному досвіді [284]. У системі професійної підготовки тренінг має важливе значення, оскільки виступає як інструмент «переведення» теорії в практичну діяльність [665, с. 5], що значно розширює його можливості як форми й, одночасно, методу навчання.

Однак статус тренінгу в теорії та практиці вищої освіти визначено 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, у 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 [97].

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» [739]; система інтенсивних тренувань, у яких моделюються елементи основних завдань професійної діяльності [90].

Отже деонтологічний тренінг являє собою систему взаємопов'язаних і взаємозалежних засобів педагогічного впливу на студентів з метою вироблення у них деонтологічно актуальних умінь і навичок, нормативної поведінки при виконанні своїх функціональних обов'язків. Він дає учасникам змогу практично застосувати отримані знання, перетворивши їх на вміння. Завдяки «навмисній зміні» (С. І. Макшанов) [403] поведінки, яка 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

[65, с. 14].

Розкриваючи значення тренінгу у формуванні деонтологічної компетентності керівників навчальних закладів на другому рівні вищої освіти, ми спиралися на висновки вітчизняних та зарубіжних науковців [90; 205; 284; 403; 438; 665], які підкреслюють спрямованість тренінга 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, орієнтаційний та адаптивний блоки. Їх змістова наповненість полягає в наступному:

- інформаційний блок містить вправи, які потребують від магістрантів 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;

- орієнтаційний 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 невербальної та вербальної комунікації, уміння 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, які починаються словами «Я роблю так...» та містять аргументоване обґрунтування власної управлінської поведінки.

Цінним моментом у використанні тренінгу є те, що він дозволяє організувати такий особливий деонтологічний простір, створенню якого сприяють магістранти зі значним досвідом управлінської діяльності, що мають можливість його розкрити перед іншими магістрантами, проаналізувати допущені ними на початку управлінської діяльності помилки, пов'язані з порушенням норм і принципів управлінської деонтології, та розкрити їх наслідки. Завдяки цьому магістранти, які не мають досвіду управлінської діяльності, накопичують професійний досвід, яким керуються у подальших аналогічних реальних ситуаціях при вирішенні професійних завдань.

Результати здійсненого нами дослідження засвідчили, що використання тренінгів у професійній підготовці керівників навчальних закладів на другому рівні вищої освіти 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 деонтологічної компетентності

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 магістрантів – керівників навчальних закладів.

Ми розглядаємо виробничу практику як невід’ємну складову освітньо-професійної програми підготовки магістрів – керівників навчальних закладів, 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», спеціальністю 073 «Менеджмент (Управління навчальним закладом)»; способом вивчення управлінського процесу на основі безпосередньої участі в ньому; сполучною ланкою між теоретичним навчанням магістра і його майбутньою самостійною професійною діяльністю на посаді керівника підприємства, установи, організації (у сфері освіти і виробничого навчання); засобом розвитку творчої активності й саморозвитку керівника, формування в нього професійно значущих якостей і готовності до управлінської діяльності.

З урахуванням досліджень, а також даних, отриманих у результаті експериментальної роботи, ми виділили такі принципи організації неперервної виробничої практики:

- міждисциплінарної інтеграції змісту, форм і методів навчання;
- самостійності й активності магістрантів, що дозволяє керівникам навчальних закладів 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 магістрантами 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 від бази практики та вищого навчального закладу, наставників щодо забезпечення самостійної управлінської діяльності магістрантів;

- поглибленого спостереження та вивчення процесу становлення особистості керівника навчального закладу;
- забезпечення можливостей для самореалізації в управлінській діяльності [51; 198; 308; 332; 635].

Ми вважаємо, що керівництво деонтологічною підготовкою магістрантів-керівників навчальних закладів 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 неперервну виробничу практику, загальною метою якої є формування у магістрів стійкої позитивної мотивації професійної діяльності, поглиблення й 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 магістрів за напрямом 07 «Управління та адміністрування», спеціальністю 073 «Менеджмент (Управління навчальним закладом)» (додаток К).

Реалізована у процесі дослідно-експериментальної роботи програма виробничої практики містить чотири основних взаємопов'язаних компоненти: організаційно-методичний, операційно-діяльнісний, контрольню-оцінювальний та аналітико-результативний, кожний з яких має своє змістове наповнення на кожному з етапів неперервної практики.

Деонтологічна складова практичної підготовки магістрів управління освітою у межах кожного з видів неперервної практики має різну змістову й контекстуальну наповненість. Динаміку завдань деонтологічної підготовки у межах кожного з етапів неперервної практики відображено в таблиці 5.5.

Таблиця 5.5

Завдання деонтологічної підготовки менеджерів освіти у вищих навчальних закладах у межах етапів неперервної виробничої практики

Етап практики	Завдання деонтологічної підготовки в межах етапу	Загальні завдання практичної підготовки магістрантів у межах етапу
Пропедевтичний етап	<ul style="list-style-type: none"> – Закріплення знань з управлінської деонтології та набуття вмій їх застосування на практиці; – вивчення сутності та особливостей нормативної поведінки керівника навчального закладу в конкретних ситуаціях управлінської взаємодії; – оволодіння первинним досвідом розв'язання управлінських завдань з деонтологічною насиченістю; 	

<p>Пропедевтичний етап практичної складової деонтологічної підготовки</p>	<p>– формування вмій визначати етично допустимі дії в межах власної професійної поведінки, використовувати раціональні способи правового регулювання управлінських відносин, захищати і впроваджувати правові відносини в управлінській діяльності в суворій відповідності до правових та розпорядчих принципів законності, володіти методиками визначення деонтологічної готовності керівника навчального закладу;</p> <p>– розвиток умінь здійснювати рефлексивний аналіз керівником своєї діяльності, користуватися діагностичними методиками з метою виявлення рівня моральної культури педагогів та ступеня власної деонтологічної готовності до управлінської діяльності.</p>	
<p>Виробнича практика з атестації педагогічних кадрів: в яості керівника навчального закладу (адаптаційний етап практичної підготовки)</p>	<p>Підготовка магістрів до здійснення самостійної нормативної поведінки; надання допомоги у виробленні власного управлінського стилю на деонтологічних засадах; засвоєння технології прийняття управлінських рішень у деонтологічно детермінованих ситуаціях управлінської взаємодії; формування вмій оперувати нормативно-правовими та інформаційними, звітними, статистичними матеріалами з фаху задля належного виконання професійного обов'язку, удосконалення вмій адаптуватися до змінних умов професійної управлінської діяльності, прийняття рішень і відповідальності у складних та непередбачуваних умовах; зміцнення та поглиблення усвідомлення відповідальності за прийняті рішення</p>	<p>Поглиблення теоретичних знань та їх застосування на практиці у контексті здійснення атестаційних процедур та оцінювання професійної діяльності педагогів; удосконалення вмій аналізу професійної діяльності вчителя, коректної інтерпретації її результатів, прогнозування подальшого особистісного розвитку окремого вчителя й педагогічного колективу в цілому; формування вмій коректного опрацювання нормативно-правових, інформаційних, звітних і статистичних матеріалів щодо атестації педагогічних кадрів, їх систематизація та аналіз; набуття навичок практичної діяльності в контексті забезпечення організації перспективного та поточного планування атестації педагогічних працівників, створення системи організаційно-методичного забезпечення процесів атестації педагогів у відповідності до чинних нормативно-правових актів, організації та забезпечення вико-</p>

		нання заходів атестаційного циклу, науково-методичного супроводу атестації педагогів.
Інспекторсько-методична виробнича практика (технологічний етап практичної складової деонтологічної підготовки)	Удосконалення особистої технології прийняття й реалізації управлінських рішень у деонтологічно детермінованих ситуаціях управлінської взаємодії; удосконалення вміль вільного оперування нормативно-правовими та інформаційними, звітними й 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 вміль адаптуватися до змінних умов управлінської діяльності, прийняття рішень і відповідальності у складних, непередбачуваних умовах.	Закріплення теоретичних знань магістрів та їх застосування на практиці; вивчення особливостей організації структури та діяльності міського департаменту освіти, посадових обов'язків спеціаліста, нормативної бази його діяльності та організації й проведення інспекторських перевірок діяльності закладів освіти; практична підготовка магістрів до самостійної роботи на посаді спеціаліста департаменту освіти; підбір нормативно-правових, інформаційних, звітних і статистичних матеріалів, їх систематизація та аналіз; набуття магістрами навичок самостійної практичної діяльності в якості інспектора та методиста міського департаменту освіти.

Розкриємо зміст деонтологічної підготовки магістрантів – керівників навчальних закладів на кожному з етапів практичної підготовки.

I етап – пропедевтичний. Його перебіг не є самостійним, – він є складовою процесу оволодіння магістрантами змістом навчальної дисципліни «Управлінська деонтологія» (перший семестр), що детально викладено нами в п.п. 5.2. Практична спрямованість зазначеної дисципліни реалізується засобами виконання магістрантами 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 керівника навчального закладу (на базі навчального закладу, де працює магістрант, та інших навчальних закладів);
- виявлення співвідношення освітньої практики та деонтологічних вимог до керівника навчального закладу;

- моделювання та створення професійного іміджу, що відповідає моральним та професійним очікуванням колективу;
- аналіз професійних ситуацій з моральною насиченістю, свідками чи учасниками якої були магістранти;
- здійснення самодіагностики деонтологічної готовності до управлінської діяльності.

Для опанування на цьому етапі неперервної 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 встановлення функціонально-логічних зв'язків між дефініціями з метою формування стійких деонтологічних знань та розвитку деонтологічно актуальних умінь та навичок.

Предметами моніторингу цього етапу неперервної практики є навчальні досягнення магістрантів 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 директора загальноосвітнього навчального закладу), яка охоплює спектр питань першого рівня управлінського циклу.

Її метою є поглиблення теоретичних знань та формування у магістрів професійних умінь і навичок діяльності керівника освітнього закладу, а також формування основних професійних компетенцій (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 керівника загальноосвітнього навчального закладу після проходження магістрами базових навчальних дисциплін: «Теорія і практика управління в освіті», «Психологія управління», «Менеджмент організацій», «Трудове та контрактне право в освіті», «Управління фінансово-економічною діяльністю навчального закладу», «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 навчального закладу, 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 навчального закладу 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 магістрантів без такого досвіду. З огляду на зазначене, було упроваджено такі заходи:

- до змісту практики було внесено завдання, що розподілені на два змістові модулі – обов’язковий та вибірковий (завдання обов’язкового модуля виконуються магістрами, які не мають досвіду роботи на посаді керівника освітнього закладу, вибірковий модуль є основним комплексом завдань для магістрів, які обіймають керівні посади в навчальних закладах);

- магістрантів, які не мають досвіду управлінської діяльності, було направлено на практику до тих навчальних закладів, керівниками яких є магістранти цієї ж академічної групи. Таким чином, керівники навчальних закладів виконували обов’язки своєрідних наставників для магістрантів без управлінського досвіду.

Зміст основного та вибіркового модулів виробничої практики показано в таблиці 5.6.

Таблиця 5.6

Зміст обов’язкового та вибіркового модулів виробничої практики в якості керівника навчального закладу

Обов’язковий модуль	Вибірковий модуль
<i>Організаційно-методичний етап</i>	
<i>Завдання етапу: підготовка до проходження виробничої практики з атестації педагогічних кадрів.</i>	
<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 у керівника практики від кафедри педагогіки та освіти. Ознайомлення з нормативними документами щодо атестації педагогів, особливостей планування, підготовки та проведення атестаційних процедур, змістом діяльності керівника освіт- 	<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 у керівника практики від кафедри педагогіки та освіти.

нього закладу у межах атестації педагогів.	
<i>Діяльнісно-операційний етап</i>	
<p><i>Завдання етапу:</i> формування умінь та навичок управлінської діяльності в межах обов'язків керівника освітнього закладу.</p> <p><i>Алгоритм дій в межах етапу:</i></p> <p>Вивчення досвіду роботи освітнього закладу 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».</p> <p>2. Формулювання висновків щодо відповідності діяльності керівника освітнього закладу методичним рекомендаціям щодо змісту його діяльності під час атестаційного періоду.</p> <p>3. Дослідження особливостей планування роботи керівника освітнього закладу протягом поточного навчального року, місяця, тижня, оперативне планування роботи у контексті проведення атестації педагогів.</p> <p>4. Відвідання та аналіз відкритих уроків (занять) педагогами, які атестуються.</p> <p>5. Спостереження та аналіз творчих звітів педагогів, які атестуються.</p> <p>6. Вивчення особливостей діяльності атестаційної комісії.</p> <p>7. Ознайомлення зі змістом атестаційної папки педагога.</p>	<p><i>Завдання етапу:</i> вдосконалення умінь та навичок управлінської діяльності в межах обов'язків керівника освітнього закладу.</p> <p><i>Алгоритм дій в межах етапу:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Ознайомлення магістрів без досвіду управлінської діяльності з нормативними документами щодо атестації педагогічних кадрів, особливостей організації атестаційних процедур, моніторингу професійної діяльності педагогів у міжатестаційний період. 2. Організація та проведення творчих звітів педагогів, які підлягають атестації у поточному навчальному році. 3. Надання консультацій практикантам (у межах завдань практики), які не мають досвіду управлінської діяльності. 4. Вивчення досвіду роботи іншого освітнього закладу – бази практики, щодо організації та проведення атестації підпрацівників. 5. Дослідження особливостей планування роботи керівника іншого освітнього закладу поточного навчального року, місяця, тижня, оперативне планування роботи у контексті проведення атестації педагогів. 6. Спостереження та аналіз двох творчих звітів педагогів інших баз практики, які атестуються. 7. Проведення й обговорення педагогічної наради з питань атестації педагогічних кадрів.

Контрольно-оцінювальний етап	
<i>Завдання етапу:</i> оцінювання базами практики діяльності магістрів, підготовка звітної документації, аналіз та самоаналіз практики.	<i>Завдання етапу:</i> підготовка звітної документації, аналіз та самоаналіз виробничої практики.
<i>Алгоритм дій в межах етапу:</i>	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Попереднє обговорення з керівником бази практики результатів її проходження. 2. Підготовка звітних матеріалів, аналіз результативності діяльності керівника освітнього закладу в контексті організації атестації педагогічних кадрів. 3. Здійснення самоаналізу діяльності протягом практики. 	
Аналітико-результативний етап	
<i>Завдання етапу:</i> аналіз результативності практики, оцінка вмій та навичок магістрів щодо реалізації функцій директора освітнього закладу в межах атестації педагогічних працівників.	
<i>Алгоритм дій в межах етапу:</i>	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Підготовка до презентації портфолію. 2. Участь у підсумковій конференції за результатами практики. 3. Формулювання рекомендацій щодо вдосконалення організації виробничої практики в якості директора освітнього закладу. 	

Досвід організації та проведення виробничих практик магістрів освітньої програми «Управління навчальним закладом» у Маріупольському державному університеті протягом 2012-2017 рр. засвідчує, що запровадження зазначених вище заходів має низку переваг:

1. Надання подвійного цілеспрямованого впливу на магістрантів, що підвищує ефективність їх професійної підготовки.
2. Створення додаткових можливостей для магістрантів 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 керівників навчальних закладів на другому рівні вищої освіти.

Педагогічний компонент практики з атестації педагогічних кадрів полягає у формуванні особистості майбутнього керівника навчального закладу, 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 в тих чи інших деонтологічно насичених ситуаціях, які виникають у процесі атестації педагогічних кадрів.

Взаємозв'язок між зазначеними компонентами на рівні прогнозованого

результату виробничої практики показано в таблиці 5.7.

Таблиця 5.7

Змістове наповнення педагогічного й деонтологічного компонентів виробничої практики з атестації педагогічних кадрів

Педагогічний компонент	Деонтологічний компонент
<i>Знання</i>	
<ul style="list-style-type: none"> – Сутності процесів управління загальноосвітнім закладом (зокрема процесу атестації педагогічних працівників); – шляхів та способів удосконалення управлінської майстерності керівника; – нових технологій управління педагогічним колективом; – методів управління та організаційних форм управлінської діяльності; – наукових основ організації процесу управління загальноосвітнім закладом; – специфіки діяльності керівника освітнього закладу в контексті організації та здійснення атестації педагогічних кадрів. 	<ul style="list-style-type: none"> – Сутності деонтологічно виправданих засобів управління загальноосвітнім закладом, зокрема процесом атестації педагогічних працівників; – шляхів удосконалення управлінської поведінки директора; – деонтологічно виправданих техно-логій управління педагогічним ко-лективом; – методів управління та організаційних форм управлінської діяльності, що не суперечать вимогам управлінської деонтології; – специфіки нормативної поведінки керівника освітнього закладу в контексті організації та здійснення атестації педагогічних кадрів.
<i>Вміння</i>	
<ul style="list-style-type: none"> – Проектувати, конструювати, організовувати й аналізувати управлінську діяльність в якості директора освітнього закладу; – планувати атестаційні процедури відповідно до плану закладу й на основі його стратегії; розробляти й проводити різні за формою заходи моніторингу професійної діяльності педагогів у між-атестаційний період; – відбирати й використовувати відповідні методи (організаційні, психологічні, фінансові, нормативні тощо) мотивації ефективної професій- 	<ul style="list-style-type: none"> – Проектувати, конструювати, організовувати й аналізувати управлінську діяльність з позицій управлінської деонтології; – розробляти й проводити різні за формою заходи моніторингу професійної діяльності педагогів у між-атестаційний період з дотриманням деонтологічних вимог; – відбирати й використовувати деонтологічно виправдані методи мотивації ефективної професійної діяльності педагогічного колективу; – організовувати навчально-виховну діяльність педагогів,

<p>йної діяльності педагогічного колективу;</p> <ul style="list-style-type: none"> – організувати 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 навчального закладу. 	<ul style="list-style-type: none"> – 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 керівників навчальних закладів на другому рівні вищої освіти є здійснюваний керівниками практики контроль діяльності практикантів.

Завданням поточного контролю виробничої практики з атестації педагогічних кадрів є перевірка виконання магістром її поточних завдань, здатність використовувати набуті протягом теоретичної підготовки знання в конкретній ситуації у межах управлінського циклу, уміння розробляти й використовувати форми та методи управління діяльністю трудового колективу в межах виконання обов'язків керівника навчального закладу. Об'єктами поточного контролю є: виконані магістрами завдання з практики, представлені у відповідних письмових матеріалах; процес аналітико-діагностичної діяльності магістра; дотримання магістром 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 магістрами виробничої практики, систематизація й узагальнення набутих знань, вмінь і навичок. Об'єктами підсумкового контролю є: звітні матеріали з виробничої практики; презентація магістром результатів виробничої практики, здатність обгрунтовувати та відстоювати свою точку зору, відповідати на запитання.

III етап практичної підготовки – технологічний, що здійснюється в межах інспекторсько-методичної виробничої практики магістрантів у третьому семестрі. Її метою є поглиблення та закріплення теоретичних знань та формування у магістрів 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 керівника навчального закладу після проходження магістрами навчальних дисциплін: «Теорія і практика управління в освіті», «Психологія конфлікту», «Інноваційна діяльність керівника закладу освіти», «Іміджологія», «Професійна майстерність керівника навчального закладу».

Програма зазначеної виробничої практики містить завдання, які дають можливість узагальнити знання, практичні вміння та навички на базі Департаменту освіти Маріупольської міської ради та Міського науково-методичного центру, оволодіти професійним досвідом, перевірити готовність майбутнього фахівця до самостійної трудової діяльності в якості фахівця департаменту освіти, інспектора навчального закладу. Вона передбачає вивчення особливостей організації структури та діяльності Департаменту освіти, 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 та методиста.

Особливістю організації цієї практики є активна участь у ній в якості менторів керівників навчальних закладів 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 магістрантів на конференції за підсумками практики. Зміст такої діяльності відображено в таблиці 5.8. Звертаємо увагу, що у другій графі таблиці зазначено ті заходи, що проводилися випусковою кафедрою за участі менторів – керівників навчальних закладів протягом 2013-2017 рр.

Таблиця 5.8

Участь менторів у забезпеченні ефективності практичної підготовки керівників навчальних закладів на другому рівні вищої освіти

(на прикладі організації інспекторсько-методичної виробничої практики)

Завдання практики, основні види практичних завдань	Діяльність ментора / Деонтологічний компонент взаємодії
Організаційно-методичний етап	
<p><i>Завдання етапу:</i> підготовка до проходження виробничої практики в якості інспектора та методиста департаменту освіти.</p> <p><i>Алгоритм дій в межах етапу:</i> 1. Участь в установчій конференції з</p>	<p>Методичний семінар за участі викладачів профільної кафедри та директора Міського науково-методичного центру (НМЦ) з актуальних проблем його діяльності:</p>

<p>питань організації практики.</p> <p>2.Складання індивідуальної програми практики та затвердження у керівника практики від кафедри.</p> <p>3. Ознайомлення з нормативними документами щодо діяльності Департаменту освіти Маріупольської міської ради, Миського науково-методичного центру, особливостей їх діяльності щодо забезпечення контролю та оцінки діяльності закладів освіти, інструктивно-методичною базою діяльності спеціаліста відділу освіти, вивчення його посадових обов'язків.</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Завдання НМЦ у контексті реалізації положень Концепції Нової української школи. – Нормативна база діяльності НМЦ. – Проблема реформування функцій департаменту освіти як ресурсного центру. – Професійна відповідальність інспектора та методиста тощо
<i>Діяльнісно-операційний етап</i>	
<p><i>Завдання етапу:</i> формування умінь та навичок професійної діяльності інспектора та методиста відділу освіти в межах його посадових 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 навчальний заклад, розподілу обов'язків між інспекторами. 2. Спостереження за діяльністю відповідної комісії, що здійснює інспекцію навчального закладу. 3. Дослідження особливостей інспекторської перевірки навчального закладу відповідно до її цілей та завдань, специфіки закладу освіти. 4. Вивчення досвіду роботи комісій, що здійснюють різні форми перевірки діяльності закладу освіти (атестація навчального закладу, 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. 	<p>Методичні дебати на базі одного з центральних в освітньому окрузі навчальних закладів:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Роль керівника методичного об'єднання у забезпеченні професійного зростання молодого педагога. – Проблема методичного наставництва: реалії та міфи. – Кар'єрний розвиток керівника: етапи, умови, очікування. – Чинники підвищення мотивації педагога до професійного вдосконалення; – Інспекція навчального закладу: суб'єктивний погляд на об'єктивні обставини. – Корупція в освіті: виклики сьогодення. – Звітність навчального закладу у вимірах боротьби з бюрократизмом. – Система «Прозоро». А чи прозоро?... тощо..

Таблиця 5.8

Контрольно-оцінювальний етап	
<p><i>Завдання етапу:</i> оцінювання базою практики діяльності магістрів, 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 із практики, аналіз результативності діяльності комісії з інспекції освітнього закладу. 3. Здійснення самоаналізу діяльності протягом практики. 	<p>Майстер-класи директорів загальноосвітніх та дошкільних навчальних закладів (проведення педагогічних нарад за результатами інспекторських перевірок, засідань піклувальної ради, звітів школи тощо).</p>
Аналітико-результативний етап	
<p><i>Завдання етапу:</i> аналіз результативності виробничої практики, оцінка та самооцінка вмінь та навичок магістрів щодо реалізації основних функцій інспектора навчального закладу.</p> <p><i>Алгоритм дій в межах етапу:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Участь у підсумковій конференції за результатами виробничої практики. 2. Формулювання рекомендацій щодо удосконалення організації виробничої практики в якості інспектора і методиста. 	<p>Педагогічна конференція за результатами виробничої практики.</p> <p>Презентація творчих завдань:</p> <ul style="list-style-type: none"> – розробка професійного кодексу інспектора; – розробка професійного кодексу методиста.

Як видно з таблиці, залучення до практичної підготовки керівників навчальних закладів, які вже мають диплом магістра з управління освітою та займають керівні посади в навчальних закладах, значно збагачує магістрантів 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 фахівця – 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 магістрантами 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 виробничої практики показано в таблиці 5.9.

Таблиця 5.9

Змістове наповнення педагогічного й 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 діяльності навчального закладу; – цілей, принципів, змісту інспектування освітніх закладів, 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 і документів з питань управління навчальним закладом, основ трудового законодавства, державної мови відповідно до чинного законодавства про мову в Україні. 	<ul style="list-style-type: none"> – Умов організації оптимального управління навчальним закладом на деонтологічних засадах; – цілей, принципів, змісту інспектування освітніх закладів 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 навчального закладу; – розробляти програму та методич- 	<ul style="list-style-type: none"> – Здійснювати процедуру моніторингу якості діяльності навчального закладу у відповідності до деонтологічних принципів;

<ul style="list-style-type: none"> – ний інструментарій моніторингу діяльності навчального закладу; – контролювати якість здійснюваного інспектування, його адекватність поставленим цілям та завданням; – аналізувати результативність й ефективність професійної діяльності педагогів; – ефективно застосовувати професійні знання в практичній педагогічній, методичній, інспекторській діяльності. 	<ul style="list-style-type: none"> – 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.
--	---

Завданням поточного контролю в межах інспекторсько-виробничої практики є не лише перевірка виконання магістром її поточних завдань, здатності використовувати набуті протягом теоретичної підготовки знання в конкретній ситуації у межах професійних повноважень інспектора департаменту освіти й методиста науково-методичного центру, використання інструментарію моніторингу освітньої діяльності навчальних закладів, але й ступінь їх активності у заходах, що проводяться за участі менторів.

Виробнича практика магістрів 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 магістрів зі спеціальності 073 «Менеджмент», спеціалізації «Управління навчальним закладом» не є формальним вивченням особливостей професійної діяльності керівника навчального закладу, 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 оцінюванні результатів практики враховуються такі показники: організованість і дисциплінованість практиканта в період проходження практики, його ініціатива і творчість, якість виконуваних завдань, критичність мислення, що презентується ним 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

Основними організаційними умовами деонтологічної підготовки керівників навчальних закладів на другому рівні вищої освіти визначено: організаційне забезпечення її компонентів (цільового, теоретико-методологічного, змістово-процесуального, аналітико-результативного, критеріально-оцінювального); створення деонтологічно насиченого освітнього середовища через реалізацію матеріально-технічних, особистісних (людських), організаційно-технологічних, репутаційних можливостей навчального закладу, факультету, випускової кафедри; забезпечення міжпредметної інтеграції, що сприяє створенню цілісної системи деонтологічної підготовки керівників навчальних закладів на другому рівні вищої освіти.

Визначено тривірневу систему принципів формування змісту деонтологічної підготовки керівників навчальних закладів на другому рівні вищої освіти у складі методологічного, спеціального та специфічноо рівнів. Методологічні принципи визначають концептуальні ідеї щодо відбору та структурування змісту професійної підготовки здобувачів вищої освіти у вищих навчальних закладах. Спеціальні принципи обумовлюють відбір та структурування змісту професійної підготовки керівників навчальних закладів на другому рівні вищої освіти. Специфічні детермінують проектування та формування змісту їх деонтологічної підготовки.

Розроблено й обґрунтовано структуру змісту деонтологічної підготовки керівника навчального закладу в складі деонтологічного, аксіологічного, соціокультурного, антропологічного, акмеологічного, праксеологічного компонентів. Деонтологічний компонент змісту деонтологічної підготовки являє собою сукупність знань про сутність та зміст управлінської деонтології, деонтологічні норми та принципи управління. Аксіологічний компонент вміщує сукупність деонтологічних цінностей, що лежать в основі нормативної поведінки керівника. Соціокультурний – розкриває сутність культури управління та її деонтологічної складової як частини загальнолюдської культури. Антропологічний компонент забезпечує людинознавчі засади деонтологічної підготовки. Акмеологічний обґрунтовує управлінську деонтологію як складову фундаменту професіоналізму керівника навчального закладу. Практичний компонент передбачає практичну спрямованість деонтологічних знань.

Визначено напрями забезпечення змісту деонтологічної підготовки керівників навчальних закладів на другому рівні вищої освіти, якими є: розробка й впровадження у навчальний процес управлінської деонтології як спеціальної дисципліни; використання можливостей деонтологічної складової змісту навчальних дисциплін нормативного циклу загальної та професійної підготовки; насичення змісту навчальних дисциплін варіативного циклу деонтологічним контентом; внесення до змісту практичної підготовки завдань з деонтологічною насиченістю.

У розділі визначено потенціал традиційних та сучасних форм і методів навчання у вищій школі щодо здійснення деонтологічної підготовки, обґрунтовано найбільш ефективні з них. Викладено результати аналізу форм аудиторної, позааудиторної та самостійної роботи магістрантів щодо забезпечення деонтологічної підготовки, розкрито їх функції (інформаційно-просвітницьку, мобілізаційно-регулятивну, корегувальну, комунікативну, компенсаторну).

Розкрито зміст та особливості реалізації деонтологічного компоненту неперервної практичної підготовки керівників навчальних закладів на другому рівні вищої освіти.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

У дослідженні здійснено теоретичне узагальнення й запропоновано розв'язання наукової проблеми деонтологічної підготовки менеджерів освіти у вищих навчальних закладах, що полягає в обґрунтуванні її теоретичних і методичних основ, проектуванні структурно-компонентної моделі та організаційно-методичних засад формування деонтологічної компетентності здобувачів вищої освіти за освітнім ступенем Магістр спеціальності 073 «Менеджмент (Управління навчальним закладом)».

Реалізація мети й завдань дослідження дали змогу сформулювати наступні висновки.

Актуальність і перспективність проблеми деонтологічної підготовки менеджерів освіти у вищих навчальних закладах зумовлюються необхідністю докорінної реформи української школи, що має перетворитися на важіль соціальної рівності й згуртованості, конкурентоспроможності й економічного розвитку України, та посиленням у зв'язку з цим ролі й значення управлінської діяльності керівника навчального закладу як гаранта реалізації цієї соціально вагомій місії; поглибленням його професійної відповідальності в умовах надання навчальним закладам автономії та самостійності; посиленням значущості деонтологічної складової його професійної діяльності та підвищенням вимог до керівника навчального закладу як менеджера й морального лідера. Однак, незважаючи на значний масив досліджень з проблем професійної підготовки менеджерів освіти у системі неперервної освіти, проблема їх деонтологічної підготовки на другому рівні вищої освіти не набула на початку XXI ст. цілеспрямованого, комплексного, системного висвітлення.

Обґрунтовано сукупність базових положень і дефініцій, що складають теоретико-методологічну основу дослідження. На основі теоретичного аналізу філософського, теоретико-нормативного, професійного та особистісного аспектів проблеми деонтологічної підготовки менеджерів освіти у вищих навчальних закладах базові поняття дослідження класифіковано у чотири групи: поняття, що розкривають загальний контекст філософсько-деонтологічного знання, в межах якого здійснюється деонтологічна підготовка; поняття, що розкривають загальні засади професійної підготовки менеджера освіти, відображені в офіційних документах; поняття, що розкривають сутнісний та процесуальний її компоненти; поняття, що відображають результат деонтологічної підготовки менеджера освіти як особистісного утворення.

Деонтологічна підготовка менеджерів освіти у вищих навчальних закладах розглядається як підсистема професійної підготовки й характеризується цілісністю, безперервністю взаємодії з середовищем, єдністю деонтологічної теорії з практикою; ціннісно-гуманістичним спрямуванням;

наявністю діяльнісно-нормативної основи; забезпеченням ідентифікації особистісних позицій й інтересів суб'єктів навчання з системою деонтологічних відносин і цінностей; орієнтацією на інтеграцію моральної, правової та інтелектуальної складових свідомості й нормативної поведінки.

Результатом деонтологічної підготовки є сформована деонтологічна компетентність, що розглядається в дослідженні, як комплексна суб'єктивна характеристика, яка визначає деонтологічну готовність керівника до управлінської діяльності, здатність до належної професійної поведінки та прийняття ефективних рішень у деонтологічно детермінованих ситуаціях управлінської взаємодії.

Дослідження деонтологічної підготовки менеджерів освіти у вищих навчальних закладах ґрунтується на таких підходах: тезаурусному, який дав можливість систематизувати наукові поняття, побудувати їх ієрархію у межах термінологічного поля дослідження; історіографічного, який уможливив розкриття генези становлення та розвитку управлінської деонтології як прикладної науки та міждисциплінарної галузі знань; структурно-системного, що дозволив розглянути професійну підготовку менеджерів освіти як складову неперервної професійної освіти, представити цілісність її структури в єдності цільового, процесуального й результативного компонентів; культурологічного, що забезпечив аналіз деонтологічної підготовки через призму системоутворюючих культурологічних понять; аксіологічного, який уможливив розкриття механізмів формування та розвитку системи ціннісних орієнтирів магістрів управління освітою; акмеологічного, який дав можливість розглянути формування деонтологічної готовності в контексті процесу професіоналізації, визначити деонтологічну компетентність як один з необхідних аспектів становлення професіоналізму; компетентісного, що уможливив виділення метарівня професійної компетентності керівника навчального закладу – деонтологічної компетентності; особистісного, що забезпечив спрямування деонтологічної підготовки менеджерів освіти на вмотивоване оволодіння вміннями й навичками професійної поведінки; діяльнісного, що уможливив створення необхідних умов послідовного залучення магістрантів у контекст реальної управлінської діяльності з метою формування деонтологічної компетентності; синергетичного, який дав можливість розглянути процес деонтологічної підготовки як відкриту, нелінійну, багатоваріантну систему.

Вперше на основі опрацювання історичних та історіографічних джерел здійснено аналіз феномену управлінської деонтології у вітчизняній освітній теорії та практиці; визначено сутність поняття «управлінська деонтологія» як прикладної науки та міждисциплінарної галузі знань, що вивчає особливості формування та механізми функціонування принципів і морально-етичних норм у сфері управління освітнім закладом, відіграє роль регулятора професійної поведінки керівника в його управлінській діяльності. Визначено та обґрунтовано основні категорії управлінської деонтології: професійний

обов'язок, відповідальність, честь, гідність, авторитет, норма.

Вперше обґрунтовано етико-філософські, соціально-історичні та соціально-психологічні передумови виділення управлінської деонтології в окрему галузь професійної деонтології, етапи її становлення та розвитку: кінець XIX – початок XX ст. (зародження деонтологічних поглядів у сфері управління навчальним закладом); 1917 – 1991 рр. (період розробки проблем управлінської деонтології у межах теорії школознавства чотирма підетапами: 1917 – початок 1920-х рр. (ствердження деонтологічних поглядів у контексті національно-патріотичних пріоритетів управлінської моралі), друга половина 20-х – 40-ві рр. XX ст. (формування вимог до керівника навчального закладу та його професійної поведінки у зв'язку з кардинальною зміною умов функціонування освітньої системи), 40-ві – початок 50-х рр. XX ст. (підперіод стагнації управлінської деонтології), кінець 50-х XX ст. – 1991 р. (період розробки проблем управлінської деонтології в межах марксистко-ленінської ідеології); 1991 р. – до сьогодні (етап ствердження управлінської деонтології як окремого напрямку професійної деонтології).

Визначено тенденції розробки теоретичних засад управлінської деонтології на сучасному етапі, що полягають в обґрунтуванні деонтологічних понять у межах термінологічного поля професійної культури; «етизації» управлінської діяльності та виокремлення в межах етичної науки деонтологічної етики як теоретичної основи управлінської деонтології; використання деонтологічних ідей зарубіжних науковців у сфері державного управління та бізнес-менеджменту; розробка проблем деонтологічної підготовки майбутніх фахівців.

Узагальнення результатів наукового пошуку у сфері вивчення зарубіжного досвіду професійної підготовки менеджерів освіти дало підстави визначити вимоги до неї в контексті таких світових тенденцій, як демократизація, інтеграція, диверсифікація, стандартизація, зміна парадигми управління освітою, утвердження концепції навчання впродовж життя, переходу від кваліфікації до компетентності, що визначають соціальне значення управлінської діяльності, деталізують її деонтологічні аспекти, підвищують вимоги до професійної поведінки керівника навчального закладу, забезпечують проектування стратегій підготовки магістрів управління освітою на індивідуальному, організаційному та системному рівнях.

Аналіз змісту державних і регіональних кваліфікаційних та освітніх стандартів для керівників навчальних закладів зарубіжних країн, що є генераторами інтеграційних процесів (Австралія, Нова Зеландія, Велика Британія, Німеччина, Франція, Італія, Швеція, Голландія, Сполучені Штати Америки, Канада), країн, що позитивно реагують на інтеграційні процеси, однак самі не виступають їх ініціаторами (Катар, Об'єднані Арабські Емірати), країн, інертних до інтеграції освітніх процесів (Південна Африка, Руанда, Ефіопія) уможливив виявлення загальних, окремих та специфічних тенденцій

розробки стандартів, сприяв визначенню сутності й змісту деонтологічної складової професійної підготовки через детальне вивчення в їх структурі диспозицій, що відображають еталони професійної діяльності керівника в стандартних та нестандартних деонтологічно насичених ситуаціях управлінської взаємодії. У дослідженні вперше використано класифікацію професійних та освітніх стандартів для менеджерів освіти за значущістю їх деонтологічної складової (стандарті, в яких деонтологічна компонента є наскрізною для всіх доменів; стандарти, а яких деонтологічна складова формулюється в межах окремо взятого домену; стандарти комбінованого типу, що містять у собі характеристики зазначених вище типів).

Проаналізовано сутність та зміст професійної підготовки менеджерів освіти у країнах Європи, США та Канади у межах різних типів магістерських програм (програм професійної підготовки як частини неперервної вищої освіти, спеціалізованих магістерських програм, що дають вузьку спеціалізацію та орієнтовані на окремі напрями управлінської діяльності; програми прискорення кар'єри) та визначено ключові принципи деонтологічної підготовки менеджерів освіти (конвенційність (широка співпраця навчальних закладів 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 магістрів до реалізації моделі нормативної поведінки та демонстрування професійних стандартів).

Розроблена концепція деонтологічної підготовки менеджерів освіти у вищих навчальних закладах ґрунтується на базових дефініціях і положеннях дослідження; спрямована на забезпечення системної цілісності й процесуальної неперервності професійної підготовки та органічної єдності соціокультурного, методологічного, теоретичного й технологічного концептів.

Соціокультурний концепт дозволив обґрунтувати необхідність розробки концепції деонтологічної підготовки менеджерів освіти у межах де скриптивного, нормативного та конструктивного підходів. Методологічний концепт забезпечив розкриття взаємозв'язку та взаємодії в авторській концепції освітніх парадигм (гуманістичної, культурологічної, антропологічної, гуманітарної) та наукових підходів (системного, особистісного, аксіологічного, діяльнісного, синергетичного, деонтологічного, компетентісного). Теоретичний концепт уможливив адекватне визначення сутності, змістового наповнення й структури деонтологічної підготовки менеджерів освіти, моделювання її системи на другому рівні вищої освіти. Технологічний концепт забезпечив перевірку ефективності структурно-компонентної моделі деонтологічної підготовки менеджерів освіти у вищих навчальних закладах, визначення відповідних педагогічних умов, критеріїв і показників результату.

Розроблена й теоретично обґрунтована структурно-компонентна модель деонтологічної підготовки є адекватною реальній дійсності професійної

підготовки менеджерів освіти у вищих навчальних закладах, розкриває її складову, якою є деонтологічна підготовка, як цілісну систему у вигляді єдності цільового, теоретико-методологічного, змістово-процесуального, аналітико-результативного та критеріально-оцінювального компонентів, доступну для аналізу й корекції, відображає структурно-функціональну відповідність між моделлю та модельованим об'єктом, враховує специфіку професійної діяльності керівника навчального закладу, відображає здобуту кваліфікацію, загальні й спеціальні професійні знання, вміння, навички; особистісні якості, досвід соціальної й професійної поведінки здобувачів вищої освіти.

Цільовий компонент структурно-компонентної моделі деонтологічної підготовки менеджерів освіти у вищих навчальних закладах розкриває мету й завдання деонтологічної підготовки. Теоретико-методологічний – відображає концептуальні положення, на яких базується деонтологічна підготовка, принципи та наукові підходи (системний, особистісний, аксіологічний, діяльнісний, синергетичний, деонтологічний, компетентісний) до її організації та здійснення на другому рівні вищої освіти; дає можливість розкрити функції деонтологічної підготовки (гносеологічну, дескриптивну, трансляційну, пояснювальну, прогностичну). Змістово-процесуальний – розкриває деонтологічну складову змісту навчальних дисциплін загальної та професійної підготовки, організаційно-методичні умови й етапи деонтологічної підготовки (мотиваційно-цільовий, інформаційно-когнітивний, операційно-діяльнісний, рефлексивно-оцінювальний), її форми, методи й засоби. Аналітико-результативний компонент висвітлює складові деонтологічної готовності, відображає відповідно мотиваційно-ціннісний, когнітивно-деонтологічний та технологічний компоненти деонтологічної компетентності як результату деонтологічної підготовки керівників навчальних закладів на другому рівні вищої освіти, містить у собі критерії оцінювання та рівні сформованості деонтологічної готовності керівника навчального закладу, механізм моніторингу її якості.

Критерії ефективності деонтологічної підготовки менеджерів освіти у вищих навчальних закладах (мотиваційно-ціннісний, когнітивно-деонтологічний, технологічний) відбивають специфіку деонтологічної компетентності як її результату. Мотиваційно-ціннісний критерій відображає наявність професійної спрямованості на здійснення нормативної поведінки, розуміння змісту цінностей-сентів та цінностей-норм, що обумовлюють належне виконання керівником навчального закладу професійного обов'язку, цілі й потреби керівника як носія професійно-моральних цінностей, готовність до формування деонтологічної компетентності, прагнення до оволодіння комплексом деонтологічних знань та вироблення необхідних практичних навичок; когнітивно-деонтологічний – ступінь оволодіння (повноту й усвідомленість) магістрантами деонтологічно значущих знань; технологічний – ступінь

сформованості деонтологічно значущих умінь, володіння технологією деонтологічно виправданої управлінської поведінки, спроможність аналізувати відношення між професійним обов'язком і особистими інтересами у ситуаціях морального вибору.

На підставі виділення критеріїв ефективності деонтологічної підготовки менеджерів освіти у вищих навчальних закладах нами визначено рівні сформованості деонтологічної компетентності (низький (критичний), базовий (репродуктивний), функціональний, оптимальний), які дозволяють робити обґрунтовані висновки про деонтологічну готовність здобувача вищої освіти як якість деонтологічної підготовки та ефективність навчального процесу на другому рівні вищої освіти, надають можливість окреслити ступінь відповідності конкретного фахівця займаній посаді.

Організаційно-методичними умовами ефективності деонтологічної підготовки менеджерів освіти у вищих навчальних закладах визначено: організаційне забезпечення її компонентів через корегування освітньо-професійної програми, перехід до парадигми орієнтації на результат, забезпечення домінуючої ролі у процесі навчання поведінкових компетенцій, гарантування можливостей для вибору й академічної свободи магістрантів, що передбачає варіативність змісту, форм і методів навчання, релевантних цілям деонтологічної підготовки, гнучкість та адаптивність навчального процесу; створення деонтологічно насиченого освітнього середовища через реалізацію особистісних (людських), матеріально-технічних, репутаційних, організаційно-технологічних, можливостей навчального закладу, факультету, випускової кафедри; забезпечення міжпредметної інтеграції, що сприяє створенню цілісної системи деонтологічної підготовки керівників навчальних закладів на другому рівні вищої освіти.

На основі комплексу принципів (методологічних, спеціальних та специфічних) обґрунтовано зміст деонтологічної підготовки менеджерів освіти як системного, багатокomпонентного утворення; визначено його компоненти: суто деонтологічний, що являє собою сукупність знань, які відображають сутність та зміст управлінської деонтології; аксіологічний, що містить у собі сукупність деонтологічних та пов'язаних з ними (загальнолюдських, професійних) цінностей, суб'єктивне засвоєння яких формує деонтологічну свідомість; соціокультурний, що забезпечує розуміння управлінської деонтології як універсального соціального регулятора поведінки керівника; антропологічний, що забезпечує орієнтацію на людину як цілісну, активну, гуманну, духовну, творчу особистість; акмеологічний, який обґрунтовує управлінську деонтологію як складову фундаменту професіоналізму керівника навчального закладу; праксеологічний, що передбачає практичну спрямованість деонтологічних знань, їх зорієнтованість на формування нормативної поведінки у відповідності до норм управлінської деонтології.

Визначено шляхи реалізації змісту деонтологічної підготовки менеджерів

освіти у вищих навчальних закладах: розробка й упровадження у навчальний процес спеціальної дисципліни, у межах якої забезпечується деонтологічний навчальний контент, використання можливостей деонтологічної складової змісту навчальних дисциплін нормативного циклу загальної та професійної підготовки; насичення змісту навчальних дисциплін варіативного циклу деонтологічним контентом; внесення до змісту практичної підготовки деонтологічно зорієнтованих завдань.

Вперше у змістовий компонент системи професійної підготовки було впроваджено навчальну дисципліну «Управлінська деонтологія», зміст якої забезпечує формування метарівневої деонтологічної компетентності, що проходить наскрізно через зміст соціально-особистісних, інструментальних та професійних компетентностей менеджера освіти, що формуються у межах професійної підготовки на другому рівні вищої освіти.

Визначено форми й методи деонтологічної підготовки менеджерів освіти та доведено, що їх ефективність зумовлюється: структуруванням змісту за принципами інтеграції, системності, варіативності, практичної спрямованості, міжпредметності; організацією на засадах динамічності, прогностичності, індивідуального підходу до магістрантів, диференціації та індивідуалізації форм, праксеологічності, діалогічності в підсистемі «викладач – студент», залученням до освітнього процесу партнерів – керівників навчальних закладів зі значним досвідом управлінської діяльності.

Визначено деонтологічну складову неперервної виробничої практики магістрів спеціальності 073 «Менеджмент (Управління навчальним закладом)», розкрито її зміст й особливості реалізації та доведено, що ефективність деонтологічної підготовки керівників навчальних закладів у межах їх практичної підготовки забезпечується: дотриманням принципів міждисциплінарної інтеграції, єдності деонтологічної теорії та практики, самостійності й активності магістрантів, наступності й прогнозованості результатів на кожному етапі; залученням широкого кола директорів загальноосвітніх та дошкільних навчальних закладів у якості партнерів-наставників; забезпечення індивідуальної траєкторії практичної підготовки для кожного магістранта.

Важливе значення для забезпечення ефективної деонтологічної підготовки менеджерів освіти у вищих навчальних закладах набувають розроблені навчально-методичні матеріали для магістрів спеціальності 073 «Менеджмент (Управління навчальним закладом)» та керівників навчальних закладів, що вміщують: комплекси навчально-методичного забезпечення навчальних дисциплін «Управлінська деонтологія», «Майстерність керівника навчального закладу», «Історія управління освітою в Україні та регіоні», «Інноваційна діяльність керівника навчального закладу», «Управління початковою освітою», програми та методичні рекомендації до вивчення навчальних дисциплін «Самоменеджмент керівника», «Креативний менеджмент», «Регіональні проблеми управління освітою»; довідково-інформаційні видання

(електронні ресурси) «Розвиток управлінської компетентності керівника закладу освіти», «Регіональні аспекти управління навчальним закладом», «Деонтологічні аспекти управління навчальним закладом». Їх зміст, спрямований на формування деонтологічної компетентності менеджера освіти, управління якістю його деонтологічної підготовки, характеризується комплексністю й технологічною гнучкістю.

Реалізація основних положень дослідження спрямовується на якісне доповнення існуючої педагогічної практики професійної підготовки менеджерів освіти у вищих навчальних закладах, а також на подальший розвиток теоретичних і методичних основ в умовах інтеграції вищої освіти України в світовий і європейський освітній простори.

Результати дослідження дають підстави рекомендувати вищим навчальним закладам України, які здійснюють підготовку фахівців за спеціальністю 073 «Менеджмент (Управління навчальним закладом)» провести якісний аналіз змісту професійної підготовки щодо застосування в ньому запропонованих науково-теоретичних та організаційно-методичних засад формування деонтологічної компетентності керівників навчальних закладів на другому рівні вищої освіти; під час розробки нормативних документів, методичних матеріалів і планів особливу увагу звертати на підвищення рівня деонтологічної компетентності фахівців.

Дослідження не вичерпує всіх аспектів розглянутої проблеми. Перспективними визначаємо дослідження деонтологічної підготовки керівників навчальних закладів у системі неперервної освіти в умовах реформування загальної середньої освіти, пошук її ефективних форм і методів, управління якістю деонтологічної підготовки як складової професійної підготовки менеджерів освіти у вищих навчальних закладах, а також розробку теоретико-методологічних проблем управлінської деонтології з метою утвердження її позицій як прикладної науки та міждисциплінарної галузі знань.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдулов Р. М. Організація позааудиторної виховної роботи зі студентами вищих навчальних закладів недержавної форми власності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / Р. М. Абдулов. – Луганськ, 2004. – 24 с.
2. Адаменко О. В. Публікації й дисертації українських авторів з питань управління загальноосвітньою школою (друга половина ХХ століття) : бібліогр. покажч. / О. В. Адаменко. – Луганськ : Альма-матер, 2005. – 72 с.
3. Адаменко О. В. Розвиток педагогічної науки в Україні в другій половині ХХ століття (1950 – 2000 рр.) : дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / О. В. Адаменко. – Луганськ, 2006. – 612 с.
4. Аксарина И. Ю. Педагогические условия адаптации выпускников школ на этапе перехода от общего к высшему профессиональному образованию : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / И. Ю. Аксарина ; Курган. гос. ун-т. – М., 2006. – 19 с.
5. Аксиологічний підхід – основа формування цілісної особистості майбутнього вчителя : моногр. / за заг. ред. Л. О. Хомич. – Київ ; Ніжин : Вид. Лисенко М.М., 2010. – 143 с.
6. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія : підруч. / А. М. Алексюк. – Київ : Либідь, 1998. – 560 с.
7. Андреев В. И. Педагогика высшей школы: инновационно-прогностический курс : моногр. / В. И. Андреев. – Казань : Центр инновац. технологий, 2005. – 499 с.
8. Андреев В. И. Проблемы педагогического мониторинга качества образования / В. И. Андреев // Изв. РАН. – № 1. – 2001. – С. 24–35.
9. Андрущенко В. П. Організоване суспільство. Проблема організації та суспільної самоорганізації в період радикальних трансформацій в Україні на рубежі століть: досвід соціально-філософського аналізу / В. П. Андрущенко. – Київ : ТОВ «Атлант ЮЕМСі», 2005. – 498 с.
10. Андрущенко В. П. Освіта України у світлі суспільних проблем і суперечностей / В. П. Андрущенко // Наук. пр. МАУП / гол. ред. М. Ф. Головатий. – Київ : МАУП, 2003. – Вип. 5 : Актуальні питання політології. – 168 с.
11. Андрущенко В. П. Стратегія для освіти (за матеріалами звіту відділу філософії та прогнозування розвитку освіти Інституту вищої освіти АПН України, черв. 2006 р.) / В. П. Андрущенко // Вища освіта України. – 2006. – № 3. – С. 5–9.
12. Андрущенко В. П. Ціннісний дискурс в освіті / В. П. Андрущенко

// Вісн. Житомир. держ. технол. ун-ту. – 2006. – № 1. – С. 3–10.

13. Анисимов О. С. Рефлексивная акмеология : учеб.-метод. пособие / О. С. Анисимов ; под общ. ред. А. А. Деркача. – М. : Изд-во РАГС, 2007. – 218 с.

14. Анисимов С. Ф. Мораль и поведение / С. Ф. Анисимов. – М. : Мысль, 1985. – 465 с.

15. Анненкова І. П. Теорія і методика моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів : дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.06 «Теорія і методика управління освітою» / І. П. Анненкова. – Київ, 2016. – 505 с.

16. Аносов І. П. Антропологічний фактор як системотворчий елемент освітнього процесу / І. П. Аносов // Педагогіка, психологія та мед.-біол. проблеми фіз. виховання і спорту. – 2003. – № 12. – С. 36–44.

17. Аносов І. П. Педагогічна антропологія : навч. посіб. / І. П. Аносов ; Мелітопол. держ. пед. ун-т. – Київ : Твім інтер, 2005. – 264 с.

18. Аносов І. П. Сучасний освітній простір: антропологічний аспект : моногр. / І. П. Аносов. – Київ : Твім інтер, 2003. – 391 с.

19. Антонов В. М. Гармонійна акме-особистість : моногр. / В. М. Антонов. – Київ : Гол. ред. УРЕ, 2015. – 384 с.

20. Антонов В. М. Прикладна та професійна акмеологія : моногр. / В. М. Антонов. – Київ : Гол. ред. УРЕ, 2015. – 351 с.

21. Артемов В. Ю. Теоретичні та методичні основи формування деонтологічної компетентності фахівців із організації захисту інформації з обмеженим доступом : дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / В. Ю. Артемов ; НАПН України, Ін-т вищ. освіти. – Київ, 2015. – 489 с.

22. Артюхин М. И. Социальная ответственность личности при социализме : дис. ... канд. философ. наук : спец. 09.00.01 «Диалектический и исторический материализм» / М. И. Артюхин. – Минск, 1984. – 170 с.

23. Архангельский Л. М. Марксистская этика: предмет, структура, основные направления / Л. М. Архангельский. – М. : Мысль, 1985. – 240 с.

24. Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы / С. И. Архангельский. – М. : Высш. шк., 1980. – 368 с.

25. Аршинов В. И. Синергетика: эволюционный аспект / В. И. Аршинов, В. Г. Буданов // Самоорганизация и наука: опыт философского осмысления. – М. : АРГО, 1994. – С. 229–243.

26. Бабенко Б. В. Професійні компетенції керівника школи як орієнтири для підготовки магістрів з адміністрування шкіл у США [Електронний ресурс] / Б. В. Бабенко // Пед. наука: история, теория, практика, тенденции развития. – 2009. – Вып. № 1. – Режим доступа : http://intellect-invest.org.ua/rus/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_arhiv_pn_n1_2009_st_7/.

27. Байбородова С. В. Підготовка керівників освіти у Великій Британії [Електронний ресурс] / С. В. Байбородова. – Режим доступу : <http://ru.osvita.ua/school/manage/general/31205/>.
28. Балл Г. А. Психология в радиогуманистической перспективе: избр. работы / Г. А. Балл. – Київ : Основа, 2006. – 408 с.
29. Балл Г. О. Психолого-педагогічні засади гуманізації освіти / Г. О. Балл // Освіта і управління. – 1999. – Т 3. – № 3. – С. 21–34.
30. Балл Г. О. Гуманізація загальної та професійної освіти: суспільна актуальність і психолого-педагогічні орієнтири / Г. О. Балл // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи / за ред. І. А. Зязюна. – Київ : Віпол, 2000. – С. 134–157.
31. Бандурка О. М. Юридична деонтологія : підруч. / О. М. Бандурка, О. Ф. Скакун. – Харків : Вид-во НУВС, 2002. – 336 с.
32. Бандурка О. О. Єдність цінностей та істини у праві (філософський аналіз) : моногр. / О. О. Бандурка. – Київ : Вид-во НАДУ, 2003. – 403 с.
33. Бандурка О. О. Сучасна управлінська парадигма та її значення для управління державною податковою службою [Електронний ресурс] / О. О. Бандурка // Правознавець. – Режим доступу : <http://www.pravoznavec.com.ua/period/article/35754/%CE>
34. Бахтин М. М. К философии поступка / М. М. Бахтин // Философия и социология науки и техники : ежегодник (1984–1985). – М. : Наука, 1986. – С. 80–160.
35. Бачинин В. А. Морально-правовая философия / В. А. Бачинин. – Харьков : Консум, 2000. – 208 с.
36. Бегей В. М. Педагогічні основи демократизації управління загальноосвітньою школою : дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / В. М. Бегей. – Київ, 1994. – 315 с.
37. Безгласна Л. М. Підвищення кваліфікації директорів загальноосвітніх шкіл з керівництва процесом виховання в учнів милосердя : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.05 ; 13.00.01 / Л. М. Безгласна. – Київ, 1996. – 257 с.
38. Белецкая Л. И. Свобода и ответственность : автореф. дис. ... канд. филос. наук / Л. И. Белецкая. – Саратов, 1972. – 21 с.
39. Беликов В. А. Педагогические условия как цель педагогических исследования / В. А. Беликов // Проблемы образования и развития личности учащихся. – Магнитогорск : МаГУ, 2001. – С. 69–73.
40. Белозерский Н. Записки учителя : в 2 ч. / Н. Белозерский. – СПб. : Изд-во М. В. Пирожкова, 1905. – Ч. 1. – 187 с.
41. Бентам И. Избранные сочинения / Иеремия Бентам ; пер. А. Н. Цыпина, А. Н. Неведомского. – СПб. : Рус. кн. торговец, 1867. – Т. 1. : Введение в основания нравственности и законодательства. – 320 с.
42. Берегова М. І. Теоретичні основи деонтологічної підготовки

корекційних педагогів / М. І. Берегова // Наук. вісн. Миколаїв. нац. ун-ту ім. В. О. Сухомлинського. Сер. Пед. науки : зб. наук. пр. / за ред. А. Л. Ситченка. – Миколаїв : МНУ ім. В. О. Сухомлинського, 2015. – № 3 (50). – С. 24–27.

43. Березівська Л. Реформування шкільної освіти в Україні у XX ст. : історіографія питання [Електронний ресурс] / Л. Березівська // Історія педагогічної думки в Україні. – Режим доступу : http://lib.iitta.gov.ua/706189/1/Іра_2009_1_4.pdf.

44. Березівська Л. Д. Реформування шкільної освіти в Україні у XX столітті : моногр. / Л. Д. Березівська. – Київ : Вид-во Богданова А. М., 2008. – 406 с.

45. Березняк Е. С. Директор школи / Е. С. Березняк // Рад. шк. – 1981. – № 8. – С. 66–70.

46. Березняк Е. Директор школи и реформа / Е. Березняк // Нар. образование. – 1986. – № 3. – С. 66–70.

47. Березняк Е. С. Директор школи и реформа : учеб. пособие / Е. С. Березняк. – Киев : Знание УССР, 1988. – 48 с.

48. Березняк Е. С. Руководство современной школой / Е. С. Березняк. – М. : Просвещение, 1983. – 207 с.

49. Березняк Е. С. Реалізація принципу демократизації в управлінській діяльності директора школи : метод. посіб. для керівн. шк. / Е. С. Березняк ; АПН України, Ін-т педагогіки. – Київ, 1996. – 64 с.

50. Берека В. Є. Актуальні проблеми управління освітою / В. Є. Берека, І. М. Шоробура ; Хмельниц. гуманітар.-пед. акад. – Хмельницький : ГПА, 2006. – 148 с.

51. Берека В. Є. Теоретико-методичні основи фахової підготовки магістрів з менеджменту освіти : дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / В. Є. Берека ; АПН України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих. – Київ, 2008. – 581 с.

52. Бех В. П. Механізм ціннісно-сміслові детермінації управління навчальним закладом / В. П. Бех, Л. М. Семененко // Практ. філософія. – 2006. – № 4 (22). – С. 18–26.

53. Бех В. П. Саморегуляційна парадигма освіти як процес і продукт концептуалізації управління галуззю / В. П. Бех, Ю. В. Бех // Нова парадигма : журн. наук. пр. / гол. ред. В. П. Бех. – Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2008. – Вип. 77. – С. 21–26.

54. Бех В. П. Функціональна модель особистості: пошуки полікультурних детермінант поведінки : моногр. / В. П. Бех, Є. О. Шалімова. – Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. – 255 с.

55. Бех І. Ціннісна сфера сучасної людини в контексті пріоритетів виховного процесу / І. Бех // Шлях освіти : наук.-метод. журн. – 2010. – № 4 (58). – С. 8–9.

56. Бех І. Д. Особистісно-зорієнтоване виховання : наук.-метод. посіб.

/ І. Д. Бех. – Київ : ІЗМН, 1998. – 204 с.

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

58. Бех Ю. В. Ідеологія як семантичний фільтр філософського аналізу загальної теорії управління / Ю. В. Бех // Гуманітар. вісн. Запоріз. держ. інженер. акад. : зб. наук. пр. – Запоріжжя : Вид-во ЗДІА, 2012. – Вип. 51. – С. 199–204.

59. Бех Ю. В. Філософія управління соціальними системами : моногр. / Ю. В. Бех. – Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2012. – 623 с.

60. Беленька Г. В. Вихователь дітей дошкільного віку: становлення фахівця в умовах навчання : моногр. / Г. В. Беленька. – Київ : Світич, 2006. – 304 с.

61. Беленька Г. В. Теоретико-методичні засади формування професійної компетентності вихователів дошкільних навчальних закладів в умовах ступеневої підготовки : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.08 «Теорія і методика професійної освіти» / Г. В. Беленька. – Київ, 2012. – 38 с.

62. Беляев С. Б. Методи і засоби професійної підготовки дорозробки та використання педагогічних технологій [Електронний ресурс] / С. Б. Беляев // Проблеми інженер.-пед. освіти. – 2014. – № 45. – Режим доступу : <http://library.uipa.edu.ua/images/data/zbirnik/problemu45/18.pdf>

63. Бильченко О. С. Врачебная этика и медицинская деонтология / О. С. Бильченко. – Харків, 2005. – 197 с.

64. Білик В. В. Оновлення змісту освіти в умовах впровадження галузевих стандартів вищої освіти третього покоління / В. В. Білик // Учен. зап. Крм. инженер.-пед. ун-та. – 2014. – Вып. 45. – С. 77–80.

65. Блінов О. А. Особливості організації проведення психологічного тренінгу / О. А. Блінов // Вісн. Київ. міжнар. ун-ту. Сер. Психол. науки : зб. наук. ст. Київ : КиМУ, 2008. – Вип. 12. – С. 9–16.

66. Бобнева М. И. Социальные нормы и регуляция поведения / М. И. Бобнева. – М. : Наука, 1978. – 310 с.

67. Бобрицька В. І. Компетентнісний підхід у проектуванні науководослідницької роботи студентів магістратури / В. І. Бобрицька // Вища освіта України. Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології : теорет. та наук.-метод. часоп. – 2012. – № 3 (46). – С. 46–54.

68. Богачев В. І. Мистецтво управління / В. І. Богачев. – Київ : Наук. думка, 1983. – 97 с.

69. Бодалев А. А. Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения / А. А. Бодалев. – М. : Флинта : Наука, 1998. – 168 с.

70. Бойко Ж. В. Этические основы социальной работы : учеб. пособие / Ж. В. Бойко. – Хабаровск : Изд-во ДВГУПС, 2012. – 94 с.

71. Бойко Н. І. Організація самостійної роботи студентів вищих навчальних закладів в умовах застосування інформаційно-комунікаційних технологій: автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Н. І. Бойко. – Київ, 2008. – 28 с.
72. Болгаріна В. С. Культурологічний підхід до управління школою : посіб. / В. С. Болгаріна. – Харків : Основи, 2006. – 156 с.
73. Болубаш Я. Я. Організація навчального процесу у вищих закладах освіти : навч. посіб. для слухачів закл. підвищ. кваліфікації системи вищ. освіти / Я. Я. Болубаш. – Київ : ВВП «Компас», 1997. – 64 с.
74. Большая советская энциклопедия : в 65 т. / глав. ред. О. Ю. Шмидт. – М. : Сов. энцикл., 1931. – Т. 21. – 450 с.
75. Бондаревская А. И. Культурно-образовательное пространство вуза как среда профессионально-личностного саморазвития студентов : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / А. И. Бондаревская. – Ростов н / Д., 2004. – 22 с.
76. Бондаревская Е. В. Теория и практика личностно-ориентированного образования / Е. В. Бондаревская. – Ростов н / Д. : Феникс, 2000. – 352 с.
77. Бондарчук О. І. Самоефективність керівника освітньої організації як психологічна детермінанта розвитку організаційної культури / О. І. Бондарчук // Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. / голов. ред. С. Д. Максименко ; НАПН України, Ін-т психології ім. Г. С. Костюка. – Київ ; Алчевськ : ЛАДО, 2013. – Т. I : Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія. – Вип. 37. – С. 6–10.
78. Бондарчук О. І. Соціально-психологічні основи особистісного розвитку керівників загальноосвітніх навчальних закладів у професійній діяльності : моногр. / О. І. Бондарчук. – Київ : Наук. світ, 2008. – 318 с.
79. Бондарь В. И. Повышение эффективности подготовки директора школы к управлению процессом обучения : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / В. И. Бондарь. – Киев, 1986. – 343 с.
80. Бондарь В. И. Управленческая деятельность директора школы: дидактический аспект / В. И. Бондарь. – Киев : Рад. шк., 1987. – 160 с.
81. Боярчук Н. К. Модель формування професійної компетентності майбутніх економістів / Н. К. Боярчук // Пед. науки. – 2013. – №1 (57). – С. 85–95.
82. Бралатан В. П. Професійна етика : навч. посіб. / В. П. Бралатан, Л. В. Гуцало, Н. Г. Здирко. – Київ : Центр учбов. літ., 2011. – 252 с.
83. Брушлинский А. В. Субъект: мышление, учение, воображение : избран. психол. тр. / А. В. Брушлинский. – М. : Изд-во МПСИ ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2003. – 408 с
84. Буданов В. Г. Методология синергетики в постнеклассической науке и в образовании / В. Г. Буданов. – М. : Изд-во ЛКИ, 2007. – 232 с.
85. Бурдіна С. В. Система підготовки магістрів управління освітою у

вищих навчальних закладах США : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.06 «Теорія і методика управління освітою» / С. В. Бурдіна. – Луганськ, 2006. – 230 с.

86. Бухальська С. Є. Обґрунтування структури педагогічної компетентності викладача медичного коледжу / С. Є. Бухальська // Педагогічний процес: теорія і практика : зб. наук. пр. – Київ : Едельвейс, 2012. – С. 5–12.

87. Вакуленко В. М. Основи вищої школи України : навч. посіб. / В. М. Вакуленко. – Луганськ : Вид-во СНУ, 2001. – 244 с.

88. Василевська Т. Е. Етика державного управління : підруч. / Т. Е. Василевська, В. О. Саламатов, Г. Б. Марушевський ; за заг. ред. Т. Е. Василевської. – Київ : НАДУ, 2015. – 204 с.

89. Василевська Т. Е. Особистісні виміри етики державного службовця : моногр. / Т. Е. Василевська. – Київ : НАДУ, 2008. – 336 с.

90. Васильев Н. Н. Тренинг профессиональных коммуникаций в психологической практике / Н. Н. Васильев. – СПб. : Речь, 2005. – 283 с.

91. Васильєва М. П. Норми професійної поведінки соціального педагога з позицій педагогічної деонтології [Електронний ресурс] / М. П. Васильєва. – Режим доступу : <http://library.uipa.edu.ua/images/data/zbirnik/36/12vmpppd.pdf>

92. Васильєва М. П. Теоретичні основи деонтологічної підготовки педагога : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / М. П. Васильєва ; Харків. держ. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Харків, 2004.

93. Васильєва М. П. Теорія педагогічної деонтології / М. П. Васильєва. – Харків: Нове слово, 2003. – 216 с.

94. Васильченко Л. В. Управлінська культура і компетентність керівника / Л. В. Васильченко. – Харків : Основа, 2007. – 176 с. – (Б-ка журн. «Управління школою» ; Вип. 3 (51)).

95. Васильченко Л. В. Формування управлінської культури керівника школи в системі післядипломної педагогічної освіти : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Л. В. Васильченко ; Тернопіл. нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. – Тернопіль, 2006. – 188 с.

96. Васянович Г. П. Педагогічна етика : навч. посіб. / Г. П. Васянович. – Київ : Академвидав, 2011. – 254 с. – (Альма-Матер).

97. Вачков И. В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники : учеб. пособие / И. В. Вачков. – М. : Ось-89, 1999. – 237 с.

98. Вдовиченко Н. В. Етнокультурні чинники вербалізації морально-етичних концептів в українській мовній картині світу / Н. В. Вдовиченко // Мовознавч. вісн. – 2014. – Вип. 18. – С. 70–74.

99. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – Київ; Ірпінь : Перун, 2001. – 1440 с.

100. Великий тлумачний словник сучасної української мови : з дод. і доп. / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – Київ; Ірпінь : Перун, 2005. – 1728 с.

101. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А. А. Вербицкий. – М. : Высш. шк., 1991. – 207 с.
102. Веселова Е. К. Психологическая деонтология: мировоззрение и нравственность личности / Е. К. Веселова. – СПб. : Изд-во СПбГУ, 2002. – 316 с.
103. Вікторов В. Г. Регулювання якості освіти як філософсько-освітня проблема : автореф. дис. ... д-ра філос. наук : спец. 09.00.10 «Філософія освіти» / В. Г. Вікторов. – Київ, 2006. – 46 с.
104. Вікторов В. Г. Управління якістю освіти (соціально-філософський аналіз) : моногр. / В. Г. Вікторов ; АПН України, Ін-т вищої освіти. – Дніпропетровськ : Пороги, 2005. – 286 с.
105. Вітвицька С. С. Методологічні основи ступеневої педагогічної освіти / С. С. Вітвицька // Вісн. Житомир. держ. ун-ту ім. Івана Франка. – Житомир : В-во ЖДУ, 2005. – Вип. 21. – С. 8–12.
106. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи : метод. посіб. для студентів магістратури / С. С. Вітвицька. – Київ : Центр навч. літ., 2003. – С. 78–80.
107. Вітвицька С. С. Педагогічна підготовка магістрів в умовах ступеневої освіти: теоретико-методологічний аспект: моногр. / С. С. Вітвицька. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 440 с.
108. Вітвицька С. С. Практикум з педагогіки вищої школи : навч. посіб. за / С. С. Вітвицька. – Київ : Центр навч. літ., 2005. – 396 с.
109. Вишнякова С. М. Профессиональное образование : словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика / С. М. Вишнякова. – М. : НМЦ СПО, 1999. – 538 с.
110. Вища освіта України і Болонський процес : навч. посібник / за ред. В. Г. Кременя; авт. кол.: М. Ф. Степко, Я. Я. Болубаш, В. Д. Шинкарук та ін. – Тернопіль : Навч. кн.–Богдан, 2004. – 384 с.
111. Вища освіта України: методологічні та соціально-виховні проблеми модернізації : моногр. / за заг. ред. В. П. Андрущенко, М. І. Михальченка, В. Г. Кременя. – Київ : ДЦССМ, 2002. – 440 с.
112. Вознюк О. В. Розвиток вітчизняної педагогічної думки: синергетичний підхід : моногр. / О. В. Вознюк ; за ред. проф. П. Ю. Сауха. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 184 с.
113. Волковский А. Н. Школоведение / А. Н. Волковский, М. П. Малышев. – М. : АН РСФСР, 1952. – 593 с.
114. Володько В. М. Самостійна навчально-пізнавальна діяльність як один із методів розвитку творчих здібностей студентів / В. М. Володько, Т. В. Іванова // Вища і серед. пед. освіта. – 1993. – № 16. – С. 62.
115. Воронкова В. Г. Філософія гуманістичного менеджменту (соціально-антропологічні виміри) : моногр. / В. Г. Воронкова. – Запоріжжя : РВВ ЗДІА, 2008. – 254 с.

116. Воронько О. А. Керівні кадри: державна політика та система управління : навч. посіб. / О. А. Воронько. – Київ : Вид-во УАДУ, 2000. – 156 с.

117. Воротилов В. Анализ основных подходов к определению качества образования / В. Воротилов, Г. Шапоренкова // Высшее образование в России. – 2006. – № 11. – С. 49–51

118. Временное положение о средней общеобразовательной школе СССР // Бюллетень Гособразования СССР. – 1989. – № 9. – С. 41.

119. Вторая ступень советской трудовой школы. Организация. Содержание. Методы / под ред. И. Векслера, Р. Харитоновой. – М. : Гос. изд-во Главсоцвос НКП РСФСР, 1929. – 480 с.

120. Вяткин Л. Г. Основы педагогики высшей школы : учеб. пособие / Л. Г. Вяткин, А. Б. Ольнева. – Саратов : Науч. кн., 1999. – 364 с.

121. Гаврик І. В. Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності : дис. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / І. В. Гаврик. – Харків, 2006. – 475 с.

122. Гаврилюк А. М. Природа резонансного лідерства та якісні ознаки сучасного лідера-управлінця [Електронний ресурс] / А. М. Гаврилюк. – Режим доступу : <http://academy.gov.ua/ej/ej6/txts/07gamslu.htm> .

123. Гаврилюк О. О. Формування комунікативної культури майбутніх учителів засобами позааудиторної роботи : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О. О. Гаврилюк ; Кіровоград. держ. пед. ун-т ім. Володимира Винниченка. – Кіровоград, 2007. – 22 с.

124. Гаєвський Б. А. Культура державного управління: організаційний аспект : моногр. / Б. А. Гаєвський, В. А. Ребкало. – Київ : Вид-во УАДУ, 1998. – 144 с.

125. Гайдученко С. О. Ціннісний аспект організаційної культури публічного управління в умовах становлення інформаційного суспільства / С. О. Гайдученко // Актуальні проблеми держ. упр. – 2015. – № 2. – С. 17–23.

126. Гальперин П. Я. Лекции по психологии / П. Я. Гальперин. – М. : Кн. дом «Университет», 2002. – 400 с

127. Гасюк Л. М. Формування професійної етики молодших спеціалістів сфери побутового обслуговування у системі навчально-виховної роботи коледжу : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л. М. Гасюк. – Київ, 2004. – 23 с.

128. Гашук В. А. Визначення критеріїв та показників деонтологічної підготовленості майбутніх офіцерів-прикордонників / В. А. Гашук // Наук. зап. Вінниць. держ. пед. ун-ту ім. М. Коцюбинського. Сер. Педагогіка і психологія : зб. наук. пр. / гол. редкол. В. І. Шахов. – Вінниця : ТОВ «Нілан ЛТД», 2014. – Вип. 42. – С. 131–35.

129. Гейзерська Р. Модель підготовки магістра економічного профілю

/ Р. Гейзерська // Гуманізація навчально-виховного процесу : наук.-метод. зб. наук. пр. / за заг. ред. проф. В. І. Скрипченка. – Слов'янськ : Видав. центр СДПУ, 2007. – Вип. XXXIV. – С. 22–29.

130. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века = The philosophy of education for the XXI century: (в поисках практико-ориентированных образовательных концепций) / Б. С. Гершунский : РАО, Ин-т теории образования и педагогики. – 2-е изд. – М. : ИнтерДиалект+, 1997. – 697 с.

131. Гіда Є. О. Деонтологічні основи правоохоронної діяльності міліції України / Є. О. Гіда. – Київ : ФОРМ О.С. ЛІПКАН, 2011. – 120 с.

132. Гладкова В. М. Акмеологічні засади професійного самовдосконалення менеджерів вищих навчальних закладів : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.06 «Теорія і методика управління освітою» / В. М. Гладкова. – Київ, 2014. – 40 с.

133. Гладкова В. М. Основи акмеології : підруч. / В. М. Гладкова, С. Д. Пожарський. – Львів : Новий Світ-2000, 2007. – 324 с.

134. Гладкова В. М. Професійне відповідальне поведіння менеджера освіти та особливості його вдосконалення / В. М. Гладкова // Зб. наук. пр. Сер. Пед. та психол. науки / Держ. прикордонна служба України, Нац. акад. Держ. прикордон. служби України ім. Б. Хмельницького. – Хмельницький : Вид-во НАДПСУ, 2010. – № 54. – С. 18–22

135. Глоссарий современного образования / под общ. ред. Е. Ю. Усик ; сост. В. И. Астахова. – 2-е изд., перераб. и доп. – Харьков : Изд-во НУА, 2014. – 532 с.

136. Глосарій основних термінів із навчання та підготовки кадрів для роботи / Д. Розас, В. Корбанезе. – Турин : Міжнар. навч. центр МОП, 2006. – 74 с.

137. Глосарій основних термінів професійної освіти / упоряд. Т. М. Десятов ; за заг. ред. Н. Г. Ничкало. – Київ : АртЕк, 2009. – 192 с.

138. Гогоцкий С. С. Введение в педагогику / С. С. Гогоцкий. – репр. : СПб., 1855. – М. : Кн. по требованию, 2011. – 42 с.

139. Голинчик Е. О. Обыденные представления о справедливости / Е. О. Голинчик, А. О. Гуревич // Вопр. психологии. – 2003. – № 5. – С. 80–92.

140. Голік О. В. Формування у майбутніх лікарів предметних компетентностей з медичної деонтології засобами кооперативного навчання : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання (медичні та фармацевтичні дисципліни)» / О. В. Голік ; Нац. мед. ун-т ім. О. О. Богомольца. – Київ, 2015. – 20 с.

141. Головань М. С. Зміст та структура професійної компетентності декана факультету вищого навчального закладу III-IV рівня акредитації / М. С. Головань // Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору : гуманітар. вісн. ПХДПУ ім. Г. Сковороди :

дод. 1 до вип. 31. – Київ : Гнозис, 2013 – Т. III (45). – С. 66–74.

142. Головань М. С. Компетенція і компетентність: досвід теорії, теорія досвіду / М. С. Головань // Вища освіта України. – 2008. – № 3. – С. 23–30.

143. Головки В. В. Криза сучасної української історичної науки: теоретичний та історіографічний контекст : автореф. дис. ... канд. іст. наук : 07.00.06 / В. В. Головки ; Дніпропетр. нац. ун-т. – Дніпропетровськ, 2000. – 19 с.

144. Головки Н. А. Проблема моральної відповідальності в марксистській етиці / Н. А. Головки. – Київ : Політиздат України, 1972. – 240 с

145. Головки Н. А. Свобода и моральная ответственность / Н. А. Головки. – М. : Знание, 1973. – 63 с.

146. Голубнич Л. О. Джерела педагогічної історіографії / Л. О. Голубнич // Теорія та методика навчання та виховання : зб. наук. пр. – Харків : ХДПУ, 2012. – Вип. 32. – С. 22–48.

147. Гончаренко С. У. Гуманітаризація загальної середньої освіти: проект концепції / С. У. Гончаренко, Ю. І. Мальований. – Київ, 1994. – 36 с.

148. Гончаренко С. У. Зміст загальної освіти і її гуманітаризація? / С. У. Гончаренко // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи : моногр. / за ред. І. А. Зязюна. – Київ, 2000. – 636 с.

149. Гончаренко С. У. Методологія як важливий складник наукового дослідження в педагогіці / С. У. Гончаренко, В. А. Кушнір // Неперервна професійна освіта: теорія і практика : наук.-метод. журн. – 2002. – Вип. 4(8). – С. 15–24.

150. Гончаренко С. У. Педагогічні закони, закономірності, принципи. Сучасне тлумачення / С. У. Гончаренко. – Рівне : Волин. береги, 2012. – 192 с.

151. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – Київ : Либідь, 1997. – 375 с.

152. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. – 2-ге вид., доп. й виправл. / С. У. Гончаренко. – Рівне : Волин. береги, 2011. – 552 с.

153. Гончарук Н. Т. Портрет керівника в державному управлінні: соціально-психологічний аспект / Н. Т. Гончарук, І. Г. Сурай // Вісн. НАДУ. – 2010. – № 2. – С. 57–65.

154. Горбенко Ю. Л. Особливості становлення ціннісних орієнтацій у процесі професійної підготовки військовослужбовців : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології» / Ю. Л. Горбенко. – Київ, 2006. – 20 с.

155. Горшенев В. М. Юридическая деонтология : учеб. пособие / В. М. Горшенев, И. В. Бенедик. – Київ : УМК ВО при Минвузе УССР, 1988. – 80 с.

156. Григоревский М. С. Училищеведение : для учител. ин-тов, учител. семинарий, пед. курсов VIII кл. жен. гимназий / М. С. Григоревский. – Київ : Тип. т-ва И. Н. Кушнеров иК., 1913. – 101 с.

157. Гришан И. П. Менеджмент образовательных учреждений / И. П. Гришан. – Владивосток : ТИДОТ ДВГУ, 2002. – 65 с.
158. Гришина И. В. Профессиональная компетентность директора школы: теория и практика формирования : дис. ... д-ра пед. наук : спец. спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / И. В. Гришина. – СПб., 2004. – 443 с.
159. Громова Л. А. Этика управления : учеб.-метод. пособие / Л. А. Громова. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2007. – 183 с.
160. Грушева А. А. Формування управлінської компетентності майбутніх економістів у процесі професійної підготовки: теорія і практика / А. А. Грушева. – Ірпінь : Вид-во Нац. ун-ту ДПС України, 2015. – 202 с.
161. Грядунова Л. И. Социальная ответственность личности в условиях развитого социализма / Л. И. Грядунова. – Киев : Вищ. шк., 1979. – 134 с.
162. Губа А. В. Теоретико-методичні засади формування управлінської культури вчителя – майбутнього менеджера освіти : дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / А. В. Губа ; Луган. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. – Луганськ, 2010. – 512 с.
163. Гупан Н. М. Развитие истории педагогики в Украине (историографический аспект) : дис. ... пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Н. М. Гупан ; АПН України, Ін-т педагогіки. – Київ, 2001. – 496 с.
164. Гупан Н. М. Українська історіографія історії педагогіки / Н. М. Гупан. – Київ : Вид-во АПН України, 2002. – 224 с.
165. Гура О. І. Психолого-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу: теоретико-методологічний аспект: моногр. / О. І. Гура. – Запоріжжя : ГУ «ЗІДМУ», 2006. – 332 с.
166. Гуревич Р. С. Як визначити рівень професійної компетентності персоналу? / Р. С. Гуревич // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2011. – № 1. – С. 32–37.
167. Гурье Л. Использование тезаурусов в проектировании педагогической подготовки преподавателей технических вузов в системе последипломного образования / Л. Гурье // Образовательные технологии и общество (Educational Technology & Society). – 2001. – Т. 4. – № 4. – С. 63–66.
168. Гусарев С. Д. Юридична деонтологія: Основи юридичної діяльності / С. Д. Гусарев, О. Д. Тихомиров. – Київ : Знання, 2005. – 655 с.
169. Гуцан Т. Г. Педагогічні умови формування готовності майбутніх вчителів економіки до профільного навчання старшокласників [Електронний ресурс] / Т. Г. Гуцан // Україна наукова : матеріали V Всеукр. наук.-практ. інтернет-конф. 23-25 груд. 2008 р. : зб. тез доп. – Київ, 2008. – Ч. 1. – С. 23–25.
170. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. – М. : ИНТОР, 1996. – 544 с.
171. Даниленко Л. І. Модернізація змісту, форм та методів управлінської

діяльності директора загальноосвітньої школи / Л. І. Даниленко. – Київ : Логос, 1998. – 140 с.

172. Даниленко Л. І. Соціально-педагогічні умови ефективності управлінської діяльності директора загальноосвітньої школи : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Л. І. Даниленко. – Київ, 1994. – 21 с.

173. Даниленко Л. І. Сучасні наукові підходи до управління загальноосвітніми навчальними закладами : конспект лекції для слухачів курсів підвищення кваліфікації керівників ЗНЗ / Л. І. Даниленко. – Київ : ЦППО, 2004. – 39 с.

174. Даниленко Л. І. Теоретико-методичні засади управління інноваційною діяльністю в загальноосвітніх навчальних закладах : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Л. І. Даниленко. – Київ, 2005. – 42 с.

175. Дворецька Г. В. Соціологія : навч. посіб. / Г. В. Дворецька. – Київ : КНЕУ, 2002. – 472 с.

176. Де Джордж Р. Т. Деловая этика / Джордж Р. Т. де ; пер. с англ. Р. И. Столпера. – СПб. : Эконом. шк. ; М. : Прогресс, 2001. – Т. 1. – 496 с.

177. Де Джордж Р. Т. Деловая этика / Джордж Р. Т. де ; пер. с англ. Р. И. Столпера. – СПб. : Эконом. шк. ; М. : Прогресс, 2001. – Т. 2. – 560 с.

178. Демин В. А. Профессиональная компетентность специалиста: понятие и виды / В. А. Демин // Мониторинг образовательного процесса. – 2000. – № 4. – С. 35–37.

179. Демідас О. О. Людиновимірність освітнього менеджменту: філософська інтерпретація : дис. ... канд. філос. наук : 09.00.10 / О. О. Демідас ; НАПН України, Ін-т вищ. освіти. - Київ, 2012. – 200 с.

180. Демінська Л. О. Аналіз основних положень аксіологічної науки у філософському та педагогічному аспекті / Л. О. Демінська // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2011. – № 11. – С. 41–44.

181. Демков М. И. Курс педагогики для учительских институтов, высших женских курсов в педагогических классах женских гимназий / М. И. Демков. – М. : Изд. Т-ва «В.В. Думанов, Наследие Бр. Салаевых», 1917. – Ч. I. – 354 с.

182. Демков М. И. Педагогические статьи для ученической библиотеки Глуховского учительского института от автора / М. И. Демков. – Глухов, 1892. – 215 с.

183. Демченко С. О. Розвиток професійно-педагогічної компетентності викладачів спеціальних дисциплін вищих технічних закладів освіти : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / С. О. Демченко. – Кіровоград, 2005. – 24 с.

184. Дем'яненко Н. М. Загальнопедагогічна підготовка вчителя в історії вищої школи України (XIX – перша чверть XX ст.) : автореф. дис. ... д-ра пед.

наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Н. М. Дем'яненко ; АПН України, Ін-т педагогіки і психології проф. освіти. – Київ, 1999. – 40 с.

185. Державне управління: філософські, світоглядні та методологічні проблеми : моногр. / кол. авт. за заг. ред. д-ра філос.наук, проф. В. М. Князева. – Київ : Вид-во НАДУ, 2003. – 320 с.

186. Державний класифікатор України. Класифікатор професій ДК 003–95 [Електронний ресурс]: (із останніми змін. відповідно до наказу від 28 квітня 2005 року № 101) // Ліга-Закон. Головний правовий портал України. – Режим доступу : http://search.ligazakon.ua/1_doc2.nsf/link1/FIN19198.html.

187. Деркач А. А. Акмеологические основы становления психологической и профессиональной зрелости личности / А. А. Деркач, Л. Э. Орбан. – М. : Наука, 1995. – 208 с.

188. Деркач А. А. Акмеология : учеб. пособие / А. А. Деркач, В. Г. Зазыкин. – СПб. : Питер, 2003. – 256 с.

189. Деркач А. А. Стратегия подбора и формирования управленческой команды / А. А. Деркач, И. В. Калинин. – М. : РАГС, 1993. – 29 с.

190. Деркач А. А. Формирование и развитие профессионального мастерства руководящих кадров: социально-психологический тренинг и прикладные психотехнологии / А. А. Деркач, А. П. Сотников. – М. : Луч, 1993. – 72 с.

191. Дзвінчук Д. І. Державне управління освітою в Україні: тенденції і законодавство / Д. І. Дзвінчук. – Київ : ЗАТ «НІЧЛАВА», 2003. – 240 с.

192. Димитрієв А. С. Розвиток теорії внутрішкільного управління в Україні в другій половині ХХ століття : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / А. С. Димитрієв. – Луганськ, 2004. – 241 с.

193. Дмитренко Г. А. Стратегічний менеджмент. Цільове управління освітою на основі кваліметричного підходу : навч. посіб. / Г. А. Дмитренко. – Київ : ІЗМН, 1996. – 140 с.

194. Дмитренко Г. Стратегія формування управлінської еліти в Україні у сучасних умовах / Г. Дмитренко, Т. Ріктор // Персонал. – 2007. – № 6. – С. 65–69.

195. Днепров Е. Д. Про розробку методологічних, історіографічних та джерелознавчих проблем історії педагогіки / Е. Д. Днепров // Освітологія : хрестоматія : навч. посіб. / уклад. В. О. Огнев'юк, С. О. Сисоєва. – Київ : ВП «Едельвейс», 2013. – С. 304–305.

196. Добрынина В. И. Беседы по марксистско-ленинской этике : кн. для учителя / В. И. Добрынина, Ю. М. Смоленцев. – М. : Просвещение, 1980. – 240 с.

197. Драч І. І. Основні підходи до визначення професійної компетентності педагога [Електронний ресурс] / І. І. Драч. – Режим доступу :

http://lib.iitta.gov.ua/6879/1/Стаття_7_І.Драч.pdf.

198. Драч І. І. Управління формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи: теоретико-методичні засади : моногр. / І. І. Драч. – Київ : Дорадо-Друк, 2013. – 456 с.

199. Друкер П. Ф. Задачи менеджмента в XXI веке : учеб. пособие / П. Ф. Друкер. – М. : ИД «Вильямс», 2000. – 272 с.

200. Дубасенюк О. А. Професійна підготовка майбутніх вчителів до педагогічної діяльності: моногр. / О. А. Дубасенюк, Т. В. Семенюк, О. Є. Антонова ; ЖДУ ім. І. Франка. – Житомир, 2003. – 192 с.

201. Дубасенюк О. А. Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід : моногр. / О. А. Дубасенюк, О. В. Вознюк. – Житомир : Вид-во. ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – 684 с.

202. Дьяков А. П. Социальная ответственность личности в условиях социализма: автореф. дис. канд. философ. наук / А. П. Дьяков. – Воронеж, 1970. – 21 с.

203. Дьяченко Б. А. Застосування категорії якості освіти в управлінській діяльності / Б. А. Дьяченко // Освіта на Луганщині. – 2003. – № 1. – С. 13–16.

204. Дюшеева Н. К. Методологические подходы к профессионально-личностному формированию будущего учителя / Н. К. Дюшеева // Пед. образование и наука. – 2009. – № 9. – С. 16.

205. Евтихов О. В. Практика психологического тренинга / О. В. Евтихов. – СПб. : Речь, 2004. – 256 с.

206. Економічна енциклопедія : у 3 т. / відповід. ред. С. В. Мочерний. – Київ : Академія, 2000. – Т. 1. – 864 с.

207. Ельницкий К. Русские Педагоги второй половины XIX столетия : для учебных заведений, в которых преподается педагогика / К. Ельницкий. – СПб : Изд. Д. Д. Полубояринов, 1904. – 167 с.

208. Енциклопедія освіти / голов. ред. В. Г. Кремень ; АПН України. – Київ : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

209. Етика в державному управлінні : метод. рек. / А. О. Кузнецов, Н. В. Левченко, С. В. Прживара. – Харків : Магістр, 2012. – 60 с.

210. Етика ділових відносин : навч. посіб. / О. Й. Лесько, М. Д. Прищак, О. Б. Залюбівська. – Вінниця : ВНТУ, 2011. – 309 с.

211. Етика ділового спілкування : навч. посіб. / за ред. Т. Б. Гриценко, Т. Д. Іщенко, Т. Ф. Мельничук. – Київ : Центр учбов. літ., 2007. – 344 с.

212. Етика і політика: проблеми взаємозв'язку / В. А. Малахов, А. М. Єрмоленко, О. О. Кисельова та ін. – Київ : Стило, 2000. – 216 с.

213. Єльнікова Г. В. Культура управлінської праці керівника загальноосвітнього навчального закладу / Г. В. Єльнікова // Упр. шк. – 2004. – № 35. – С. 2–6.

214. Єльнікова Г. В. Основи адаптивного управління : курс лекцій / Г. В. Єльнікова ; Центр. ін-т післядиплом. пед. освіти. – Київ, 2003. – 104 с.

215. Єльнікова Г. В. Розвиток цільових функцій управління на різних рівнях організації загальної середньої освіти / Г. В. Єльнікова // Імідж сучасного педагога : наук.-практ. освіт.-поп. часоп. – Полтава : ПДПУ, ОУПОПП, 2000. – Вип 3 (7). – С. 9–11.

216. Єрмоленко А. М. Соціальна етика та екологія. Гідність людини – шанування природи : моногр. / А. М. Єрмоленко. – Київ : Лібра, 2010. – 416 с.

217. Єршова Л. М. Трансформація виховного ідеалу у вітчизняній педагогічній теорії і практиці (XIX – початок XX століття) : дис. ... д-ра пед. наук, спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Л. М. Єршова ; Житомир. держ. ун-т ім. Івана Франка. – Житомир, 2015. – 609 с.

218. Жабенко О. В. Особливості й тенденції розвитку державного управління освітою в Україні (1946–2001 рр.) : автореф. дис. ... канд. наук з держ. упр. : спец. 25.00.01 «Теорія та історія державного управління» / О. В. Жабенко; НАДУ при Президентіві України. – Київ, 2003. – 20 с.

219. Жебровський Б. М. Професійна етика вчителя: час і вимоги / Б. М. Жебровський. – Київ : Пед. думка, 2000. – 62 с.

220. Жерносок І. П. Формування управлінської науково-методичної культури керівника ЗНЗ : метод. рек. / І. П. Жерносок. – Харків : Основа, 2010. – 192 с.

221. Жигір В. І. Аналіз досвіду підготовки компетентного менеджера освіти у зарубіжних дослідженнях / В. І. Жигір // Наук. зап. Тернопіл. нац. пед. ун-ту ім. В. Гнатюка. Сер. Педагогіка / гол. ред. Г. Терещук ; редкол. : Л. Вознюк, В. Кравець, В. Мадзігон. – Тернопіль, 2011. – № 3. – С. 390–397.

222. Жигір В. І. До питання про підготовку сучасного компетентного менеджера освіти у вищому педагогічному навчальному закладі / В. І. Жигір // Тенденції розвитку вищої освіти в Україні : європейський вектор : матеріали між нар. наук.-практ. конф., Ялта, 10–12 берез. 2011 р.. – Ялта : РВНЗ КГУ, 2011. – Ч. I. – С 99–101.

223. Жигір В. І. Теоретичні основи змісту професійної підготовки менеджера освіти у ВНЗ / В. І. Жигір // Наук. зап. Бердян. держ. пед. ун-ту. Сер. Пед. науки. – Бердянськ : БДПУ, 2014. – Вип. 1. – С. 135–143.

224. Журнал Міністерства народного просвещения. Новая серия. Ч. 19. – Москва, 1909. – 948 с.

225. Загвязинский В. И. Творчество в управлении школой / В. И. Загвязинский, С. А. Гильманов. – М. : Знание, 1991. – 61 с.

226. Задорожна Л. К. Педагогічна антропологія в соціально-філософському контексті : автореф. дис. ... канд. філософ. наук : спец. 09.00.03 «Соціальна філософія і філософія історії» / Л. К. Задорожна ; Півден.-укр. держ. пед. ун-т ім. К. Ушинського. – Одеса, 2007. – 20 с.

227. Задорожна-Княгиницька Л. В. Антропологічний аспект кластеру компетенцій керівника навчального закладу / Л. В. Задорожна-Княгиницька // Вісник Харківського національного педагогічного університету імені

Г. С. Сковороди. Серія «Філософія». – Харків, ХНПУ, 2013. – Вип. 41. Ч. 1. – 316 с. – С.257-268.

228. Задорожна-Княгницька Л. В. Генеза становлення та розвитку управлінської деонтології / Л. В. Задорожна-Княгницька // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: Зб. наукових праць. – Вип. 26 (36) / ред. кол. : Н.В.Гузій (відп. ред.) – К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2016. – 148 с. – С. 47-54.

229. Задорожна-Княгницька Л. В. Деонтологічні засади професійної підготовки керівників навчальних закладів: концепція дослідження / Л. В. Задорожна-Княгницька // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах: зб. наук. праць / [ред. кол. Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін.]. – Запоріжжя : КПУ, 2015. – Вип. 40 (93). – 520 с. – С. 128-137

230. Задорожна-Княгницька Л. В. Деонтологічна складова кваліфікаційних стандартів магістрів з управління освітою у США / Л. В. Задорожна-Княгницька // Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки: збірник наукових праць / за ред. А. Л. Ситченка. – №3 (50), вересень 2015. – Миколаїв: МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2015. – 320 с. – С. 70-76.

231. Задорожна-Княгницька Л. В. Деонтологічна складова кваліфікаційних стандартів керівників навчальних закладів у країнах Європейського Союзу / Л. В. Задорожна-Княгницька // Science and education a new dimension. Pedagogy and Psychology. III (36), Issue 74, Budapest, 2015. - 103 p. - P. 23-27

232. Задорожна-Княгницька Л. В. Методологічні засади розвитку комунікативної компетентності майбутніх керівників закладів освіти / Л. В. Задорожна-Княгницька // Молодь і ринок. Щомісячний науково-пед. журнал. – 2013. - №11 (106). – С. 114-119

233. Задорожна-Княгницька Л. В. Модернізація підготовки керівника навчального закладу у професійній магістратурі / Л. В. Задорожна-Княгницька // Zbior raportow naukowych. «Nauka dzis: teoria, metoda-logia, praktyka» / (28.09.2013 – 30.09.2013) – Wrocław: Wydawca: Sp. Z o.o. «Dimont traing tour», 2013/ - 84 str. – S. 62-67

234. Задорожна-Княгницька Л. В. Особистість директора школи як предмет наукового дискурсу (60-80-ті рр. ХХ ст.) [Електронний ресурс]. / Л. В. Задорожна-Княгницька // Освітологічний дискурс: електронне фахове видання. – Режим доступу до журналу: <http://od.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/>

235. Задорожна-Княгницька Л. В. Особистість керівника закладу освіти у світлі суспільних подій 1917-1935 рр. / Л. В. Задорожна-Княгницька // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології: науковий журнал / голов. ред. А. А. Сбруєва. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2015. - №1 (45). – 440 с. – С.83-92

236. Задорожна-Княгницька Л. В. Особистість керівника навчального закладу в європейському освітньому просторі / Л. В. Задорожна-Княгницька // Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка: зб. наук. праць. Вип. 27 / Глухівський НПУ ім. О. Довженка; редкол. О. І. Курок (відп. ред. [та ін.]. – Глухів : РВВ Глухівського НПУ ім. О. Довженка, 2015. – (Серія: Педагогічні науки; вип. 27). – С. 43-49

237. Задорожна-Княгницька Л. В. Особистість керівника навчального закладу у вітчизняній педагогічній теорії та практиці другої половини XIX – початку XX ст. / Л. В. Задорожна-Княгницька // Науковий вісник Кременецького обласного гуманітарно-педагогічного інституту ім. Тараса Шевченка. Серія: Педагогіка / За заг. ред. Ломаковича А. М., Бенери В. Є. – Кременець : ВЦ КОГП ім. Тараса Шевченка, 2015. – Вип. 4. – 194 с. – С.15-24

238. Задорожна-Княгницька Л. В. Підготовка менеджера освіти у процесі неперервної педагогічної практики / Л. В. Задорожна-Княгницька // Наукові записки УКУ. Серія «Педагогіка. Психологія». – Львів: Видавництво Українського католицького університету, 2013. – №1. – С. 43-47.

239. Задорожна-Княгницька Л. В. Регіональні аспекти професійної підготовки керівників навчальних закладів / Л. В. Задорожна-Княгницька // Освітній менеджмент: теорія і практика: Зб. наук. праць / За заг. ред. І. В. Соколової, О. Б. Проценко. – Маріуполь. – МДУ, 2013 – 214 с. – С. 105-111.

240. Задорожна-Княгницька Л. В. Підготовка менеджера освіти у процесі неперервної педагогічної практики / Л. В. Задорожна-Княгницька // Наукові записки УКУ. Серія «Педагогіка. Психологія». – Львів: Видавництво Українського католицького університету, 2013. – №1. – С. 43-47.

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

242. Задорожна-Княгницька Л. В. Удосконалення професійної підготовки менеджера освіти в сучасному вищому навчальному закладі на антропологічних засадах / Л. В. Задорожна-Княгницька // Витоки педагогічної майстерності: збірник наукових праць / Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка. – Полтава, 2014. Випуск 13. – 308 с. – (серія «Педагогічні науки»). – С.133-139

243. Задорожна-Княгницька Л. В. Управлінська антропологія як методологічна основа професійної підготовки керівника сільської школи / Л. В. Задорожна-Княгницька // Педагогічна освіта: теорія і практика. Збірник наукових праць / Кам'янець-Подільський національний університет ім. І. Огієнка / гол. ред. Каньоса П. С. – Випуск 15. – Кам'янець-Подільський : КПНУ, 2013. – 288 с. – С.34-39

244. Задорожна-Княгницька Л. В. Управлінська деонтологія у сфері

освіти: науково-педагогічний дискурс / Л. В. Задорожна-Княгницька // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: Зб. наукових праць. – Вип. 28 (38) / ред. кол. : Н. В. Гузій (відп. ред.) – К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2017. – С. 15-22.

245. Задорожна-Княгницька Л. В. Сучасні вимоги до керівника навчального закладу: досвід міжнародних досліджень / Л. В. Задорожна-Княгницька // Освітній менеджмент: теорія і практика: Збірник наукових праць / за заг. ред. І. В. Соколової, О. Б. Проценко. – Маріуполь: МДУ. – 2015. – 193 с. – С. 94-105.

246. Зайчук О. В. Теорія держави і права. Академічний курс: підруч. / О. В. Зайчук, Н. М. Оніщенко. – Київ : Юрінком Інтер, 2006. – 686 с.

247. Зайчук В. О. Управління якістю освіти як складова державної освітньої політики / В. О. Зайчук // Педагогіка і психологія. – 2009. – № 1. – С. 56–78.

248. Зайцев М. О. Європа як концепт / М. О. Зайцев // Наук. вісн. Східноєвроп. нац. ун-ту ім. Лесі Українки. – Луцьк : Вежа-друк, 2014. – Розд. II : Соціальна філософія та філософія історії. – С. 45–51.

249. Захаров М. Г. Организация труда директора школы / М. Г. Захаров. – М. : Просвещение, 1971. – 102 с.

250. Збірник декретів, постанов, наказів, розпоряджень по Народному Комісаріату Освіти УСРР. – Харків, 1920. – 124 с.

251. 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) [Електронний ресурс] / керізн. М. Л. Ткачук. – Режим доступу : http://ekmair.ukma.edu.ua/bitstream/handle/123456789/1023/zvit_Tkachuk%20vol.1.pdf?sequence=1/.

252. Звягинцев Е. Наша инспекция народных училищ / Е. Звягинцев // Вест. воспитания / под. ред. Н. Ф. Михайлова. – 1913. – № 13 (февр.). – С.138–164.

253. Звягинцев Е. Наша инспекция народных училищ / Е. Звягинцев // Вест. воспитания / под. ред. Н. Ф. Михайлова. – 1913. – № 13 (февр.). – С. 157–188.

254. Зеер Э. Ф. Психология профессий: учеб. пособие для студентов вузов / Э. Ф. Зеер. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Академпроект ; Екатеринбург : Дел. кн., 2003. – 336 с.

255. Зеер Э. Ф. Личностно-развивающие технологии начального профессионального образования : учеб. пособие / Э. Ф. Зеер. – М. Академия, 2010. – 176 с.

256. Зелюк В. Професійна компетентність керівного складу вищого навчального закладу: теорія та практика / В. Зелюк // Наук. зап. ПОІППО:

Моделі ключових та професійних компетентностей педагогічного працівника. – Полтава, 2012. – С. 3–8.

257. Зильбер А. П. Этика и закон в МКС / А. П. Зильбер. – Петрозаводск : Изд-во ПТУ, 1999. – 574 с.

258. Зимняя И. А. Интегративный подход к оценке единой социально-профессиональной компетентности выпускников вузов / И. А. Зимняя, Е. В. Земцова // Высшее образование сегодня. – 2008. – № 5. – С. 14–19.

259. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Эксперимент и инновации в шк. – 2009. – № 2. – С. 7–8.

260. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учебник для вузов / И. А. Зимняя. – 2-изд., доп., исп. и перераб. – М. : Логос, 2004. – 384 с.

261. Золотухина-Аболина Е. В. Современная этика : учеб. пособие. – 2-е изд., перераб. и доп. / Е. В. Золотухина-Аболина. – М. : ИКЦ «МарТ»; Ростов н / Д : МарТ, 2003. – 416 с.

262. Зязюн І. А. Безсвідоме у пізнавальній діяльності / І. А. Зязюн // Кримські педагогічні читання : матеріали Міжнар. наук. конф., 12–17 верес. 2001 р. / за ред. С. О. Сисоєвої і О. Г. Романовського. – Харків : НТУ «ХП», 2001. – С. 9–20.

263. Зязюн І. А. Гуманізм освіти ХХІ століття: філософський і психологічний аспект / І. А. Зязюн // Теорія і практика управління соціальними системами. – Харків : НТУ «ХП». – 2002. – № 2. – С. 24–35.

264. Зязюн І. А. Концептуальні засади освіти в Україні / І. А. Зязюн // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2000. – № 1. – С. 3–12.

265. Зязюн І. А. Краса педагогічної дії : навч. посіб. / І. А. Зязюн, Г. М. Сагач. – Київ : Укр.-фін. ін.-т менеджменту і бізнесу, 1997. – 302 с.

266. Зязюн І. А. Людина в контексті гуманітарної філософії / І. А. Зязюн // Професійна освіта: Педагогіка і психологія. – 1999. – № 1. – С. 323–333.

267. Зязюн І. А. Сучасна освіта у контексті гуманістичної філософії / І. А. Зязюн // Діалог культур: Україна в світовому контексті. Філософія освіти : зб. наук. пр. ; гол. ред. І. А. Зязюн ; редкол. : С. О. Черепанова, Н. Г. Ничкало, В. Г. Скотний та ін. – Львів : Світ, 1999. – Вип. 4. – С. 5–12.

268. Зязюн І. А. Теоретичні аспекти культури і культурного розвитку людини. Виховання естетичної культури школярів : навч. посіб. / І. А. Зязюн, Н. Є. Миропольська, Л. О. Хлебнікова. – Київ : ІЗМН, 1998. – 156 с.

269. Зязюн І. А. Філософія поступу і прогнозу освітньої системи / І. А. Зязюн // Педагогічна майстерність: проблеми, пошуки, перспективи : моногр. – Київ ; Глухів : РВВ ГДПУ, 2005. – С. 10–18

270. Иваненко И. А. Подготовка руководителей школьных организаций в современной ситуации модернизации профессионального образования : дис. ... д-ра пед наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального

образования» / И. А. Иваненко. – Оренбург, 2012. – 322 с.

271. Иванова Т. В. Культурологическая подготовка будущего учителя : моногр. / Г. В. Иванова. – Киев : ЦВП, 2005. – 282 с.

272. Иванова С. П. Личностно ориентированное обучение как фактор повышения качества знаний у студентов технических факультетов университета (на примере иностранного языка) : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / С. П. Иванова. – Курган, 2003. – 167 с.

273. Избранные сочинения Иеремии Бентама. Том первый. Введение в основания нравственности и законодательства / Перевод А. Н. Цыпина, А. Н. Неведомского. – СПб.: Изд-во «Русский книжный торговец», 1867. – 320 с.

274. Из жизни средней школы // Вест. воспитания / под ред. д-ра Н. Ф. Михайлова. – 1913. – № 9 (дек.). – С. 83–105.

275. Ильин В. В. Аксиология / В. В. Ильин. – М. : Изд-во Москов. ун-та, 2005. – 216 с.

276. Инструкция для классных наставников гимназий и прогимназий ведомства Министерства народного просвещения (утверждена министром народного просвещения 5 августа 1877 г.) // Журн. М-ва народ. просвещения. – СПб. : Тип. В. С. Балашева, 1877. – Ч. СХСIII. – С. 110–118.

277. Инструкция для учителей семинарий Министерства народного просвещения (утверждена г. Министром народного просвещения 4-го июня 1875 г.) // Журн. М-ва народ. просвещения. – СПб. : Тип. В. С. Балашева, 1875. – С. CLXXXII. – С. 65–67.

278. Инструкция окружным инспекторам и другим лицам, командированным для ревизии гимназий, прогимназий, а также одновременно с ними направлений учебных заведений ведомства Министерства народного образования // Журн. М-ва народ. просвещения. – СПб. : Тип. В. С. Балашева, 1877. – Ч. СХСIII. – С. 136–148.

279. Иорданский Н. Н. Школоведение / Н. Н. Иорданский. – М. : Работник просвещения, 1929. – 187 с.

280. Исаев И. Ф. Аксиологический и культурологический подходы к исследованию проблем педагогического образования в научной школе В.А. Слостенина / И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов // Изв. РАО. – 2000. – № 3. – С. 45–58.

281. Йонас Г. Принцип відповідальності. У пошуках етики для технологічної цивілізації / Г. Йонас ; пер. з нім. – Київ : Лібра, 2001. – 400 с.

282. Інновації у вищій освіті: проблеми, досвід, перспективи : моногр. / за ред. П. Ю. Сауха. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2011. – 444 с.

283. К вопросу об организации нашей средней общеобразовательной мужской школы // Рус. шк. / под. ред. Я. Т. Гуревича. – 1899. – № 3. – С. 96–97.

284. Каган В. Е. Психотерапия для всех и для каждого / В. Е. Каган. – М. : ЭКСМО-Пресс, 1998. – 189 с.

285. Каган М. С. Философия культуры / М. С. Каган. – СПб. : Петрополис, 1996. – 415 с.
286. Калакура Я. С. Українська історіографія / Я. С. Калакура – Київ : Генеза, 2004. – 495 с.
287. Калашнікова С. А. Теоретико-методологічні засади професійної підготовки управлінців-лідерів в умовах сучасних суспільних трансформацій : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.06 «Теорія і методика управління освітою» / С. А. Калашнікова. – Київ, 2011. – 36 с.
288. Калініна Л. М. Теоретико-прикладні аспекти формування інформаційної культури керівника загальноосвітнього навчального закладу : моногр. / Л. М. Калініна. – Київ : Пед. думка, 2012. – 160 с.
289. Камінська О. В. Рациональное та ірраціональне в управлінні навчальним закладом : моногр. / О. В. Каменська ; за наук. ред. В. П. Бега ; МОН України, Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2010. – 192 с.
290. Камінська О. М. Формування професійно-ціннісних орієнтацій студентів у навчально-виховному процесі технічного університету : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / О. М. Камінська. – Дрогобич, 2012. – 20 с.
291. Камнева И. Ю. Становление теории управления в образовательных системах [Электронный ресурс] / И. Ю. Камнева // Устойчивое инновационное развитие: проектирование и управление : электрон. науч. изд. – 2010. – Т. 6. – № 3 (8). – С. 11–23. – Режим доступа : http://www.gypravlenie.ru/wp-content/uploads/2010/11/2_Stanovlenie-teorii-uypravlenia_Kamneva.pdf.
292. Караманов О. В. Наратив як історико-педагогічне джерело та його репрезентація у музейному просторі / О. В. Караманов, М. С. Васишин // Педагогічний дискурс: зб. наук. пр. / гол. ред. І. М. Шоробура. – Хмельницький : ХГПА, 2013. – Вип. 15. – С. 311–315.
293. Карамушка Л. М. Психологія освітнього менеджменту : навч. посіб. / Л. М. Карамушка. – Київ : Либідь, 2004. – 185 с.
294. Карамушка Л. М. Психологія управління закладами середньої освіти : моногр. / Л. М. Карамушка. – Київ : Ніка-центр, 2000. – 332 с. – (Новіт. психологія. Вип. 6).
295. Караваев В. А. Педагогические условия деонтологической подготовки студентов, обучающихся на военной кафедре в техническом вузе : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / В. А. Караваев. – Ижевск, 2011. – 150 с.
296. Караханова Г. А. Формирование деонтологической культуры учителей в системе непрерывного профессионального образования : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Г. А. Караханова. – М., 2007. – 40 с.
297. Карпов А. В. Організаційна культура в теорії і практиці вітчизняного

менеджменту / А. В. Карпов // Журн. практ. психолога. – 2007. – № 4. – С. 28–36.

298. Карпова Л. Г. Формування професійної компетентності вчителя загальноосвітньої школи : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л. Г. Карпова. – Харків, 2004. – 27 с.

299. Карташова Л. В. Организационное поведение : учебник / Л. В. Карташова, Т. В. Никонова, Т. О. Соломанидина. – М. : ИНФРА-М, 2000. – 220 с.

300. Каташов А. І. Педагогічні основи розвитку інноваційного освітнього середовища сучасного ліцею : авторфе. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / А. І. Каташов. – Луганськ, 2001. – 20 с.

301. Капто А. С. Профессиональная этика / А. С. Капто. – М. : Ростов н / Д : СКАГС, 2006. – 800 с.

302. Кертаяева К. М. Основы педагогической деонтологии / К. М. Кертаяева. – Павлодар : ПГУ им. С. Торайгырова, 2011. – 298 с.

303. Кертаяева К. М. Педагогическая деонтология как наука / К. М. Кертаяева // Понятийный аппарат педагогики и образования : сб. науч. тр. / отв. ред. Е. В. Ткаченко, М. А. Галагузова. – Екатеринбург : СВ-96, 2010. – Вып. 6. – С. 111–129.

304. Кертаяева К. М. Формирование деонтологической готовности будущего учителя : дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / К. К. Махметовна. – Алма Ата, 2003. – 248 с.

305. Кибанов А. Я. Этика деорвых отношений : учебник / А. Я. Кибанов, Д. К. Захаров, В. Г. Коновалова. – М. : ИНФРА-М, 2006. – 368 с.

306. Кириченко В. М. Теорія держави і права модульний курс : навч. посіб. / В. М. Кириченко, О. М. Куракін. – Київ : Центр учбов. літ., 2010. – 264 с.

307. Кириченко М. О. Управління загальноосвітнім навчальним закладом (методологічний аспект) : автореф. дис. ююю канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / М. О. Кириченко. – Київ, 2001. – 19 с.

308. Кисла О. Ф. Зміст та навчально-методичне забезпечення педагогічної практики : навч.-метод посіб. / О. Ф. Кисла. – Чернігів : ЧДПУ ім. Т. Г. Шевченка, 2010. – 68 с

309. Класифікатор професій із змінами, затв. Наказом М-ва екон. розвитку і торгівлі України від 2.09.2015 № 1084 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.ukrstat.gov.ua/klasf/nac_ks/op_dk003_2016.htm.

310. Клопов Р. В. Теорія і практика професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання і спорту із застосуванням інформаційних технологій : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та

методика професійної освіти» / Р. В. Клопов ; Вінниц. держ. пед. ун-т ім. М. Коцюбинського. – Вінниця, 2013. – 41 с.

311. 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 / І. А. Княжева. – Одеса, 2014. – 534 с.

312. Князева Е. Н. Основание синергетики. Человек, конструирующий себя и свое будущее / Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов. – М. : КомКнига, 2007. – 232 с.

313. Ковальов В. Г. Психологічний клімат у педагогічному колективі / В. Г. Ковальов // Рад. шк. – 1983. – № 10. – С. 11–16.

314. Ковальова О. М. Деонтологія в медицині : підруч. / О. М. Ковальова, Н. А. Сафаргаліна-Корнілова, Н. М. Герасмичук. – Харків, 2014. – 258 с.

315. Кодекс законов о народном просвещении : утв. ВУЦИК 22 нояб. 1922 г. // Собр. узаконений и распоряжений Рабоче-крестьянского правительства Украины (далі СУ УССР). – Харків., 1922. – Лі : 49. – Отд. 1. – С. 851–852.

316. Козаков В. М. Соціально-ціннісні засади державного управління в Україні : моногр. / В. М. Козаков. – Київ : Вид-во НАДУ, 2007. – 284 с.

317. Колесник І. І. Українська історіографія (XVIII – початок XX століття) / І. І. Колесник. – Київ : Генеза, 2000. – 256 с.

318. Колісник-Гуменюк Ю. І. Формування професійно-етичної культури майбутніх фахівців у процесі гуманітарної підготовки в медичних коледжах : моногр. / Ю. І. Колісник-Гуменюк. – Львів : Край, 2013. – 296 с.

319. Коломінський Н. Л. Психологія менеджменту в освіті (соціально-психологічний аспект) / Н. Л. Коломінський. – Київ : МАУП, 2000. – 286 с.

320. Колтунович Т. А. Етичний кодекс психолога : навч. посіб. / Т. А. Колтунович. – Чернівці : ЧНУ, 2007. – 232 с.

321. Комлев М. Г. Словарь иностранных слов / М. Г. Комлев. – М. : ЭКСМО-Пресс. – 462 с.

322. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / за заг. ред. О. В. Овчарук. – Київ : К.І.С., 2004. – 112 с. – (Б-ка з освітньої політики).

323. Конаржевский Ю. А. Менеджмент и внутришкольное управление / Ю. А. Конаржевский. – М. : Центр «Педагогический поиск», 2000. – 224 с.

324. Коновець С. В. Теоретичні і методичні основи творчого розвитку майбутнього учителя образотворчого мистецтва у вищих навчальних закладах : дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / С. В. Коновець. – Київ, 2012. – 471 с.

325. Коробова Е. В. Формирование деонтологической готовности студентов университетов: На основе общих положений педагогической деонтологии : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика

- професійного освіти» / Е. В. Коробова. – Курган, 2001. – 196 с.
326. Королук С. В. Розвиток управлінської культури керівника загальноосвітнього навчального закладу : моногр. / С. В. Королук. – Полтава, 2007. – 168 с.
327. Коротков Е. М. Качество образования: формирование и оценка, управление / Е. М. Коротков. – М. : ГУУ, 2004. – 254 с.
328. Корф Н. А. Еще раз об инспекции народных училищ / Н. А. Корф // Пед. журн. – 1881. – № 10. – С. 49.
329. Корф Н. А. Наше школьное дело / Н. А. Корф. – М. : Изд. бр. Савельевых, 1873. – 431 с.
330. Костина А. В. Тезаурусный подход как новая парадигма гуманитарного знания / А. В. Костина // Обсерватория культуры : журнал-обозрение. – 2008. – № 5. – С. 102–109.
331. Котов Д. П. Профессиональный долг / Д. П. Котов. – М. : Мысль, 1979.
332. Кравченко Л. М. Наукові основи підготовки менеджера освіти у системі неперервної педагогічної освіти : дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л. М. Кравченко ; АПН України, Ін-т вищої освіти. – Київ, 2008. – 526 с.
333. Красников А. С. Оценка качества труда руководителя сферы образования : учеб. пособие / А. С. Красников. – СПб. ; Вологда, 2006. – 176 с.
334. Красовицький М. Директор школи – менеджер чи лідер? / М. Красовицький // Дир. шк., ліцею, гімназії. – 2000. – № 2–3. – С. 126–132.
335. Краткий психологический словарь / сост. Л. А. Карпенко ; под ред. : А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – М. : Политиздат, 1985. – 431 с.
336. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати : моногр. / В. Г. Кремень. – Київ : Грамота, 2005. – 448 с.
337. Кремень В. Г. Освіта і наука України: шляхи модернізації: факти, роздуми, перспективи / В. Г. Кремень. – Київ : Грамота, 2003. – 216 с.
338. Кремень В. Г. Особливості функціонування професійної освіти України / В. Г. Кремень // Освіта. Технікуми, коледжі. – 2002. – №3 (4).
339. Кремень В. Г. Синергетична модель розвитку освіти як відповідь на виклики сьогодення / В. Г. Кремень // Рідна шк. – 2010. – № 6. – С. 3–6.
340. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору / В. Г. Кремень. – Київ : Пед. думка, 2009. – 520 с.
341. Кремень В. Г. Філософія освіти ХХІ століття / В. Г. Кремень // Шлях освіти. – 2003. – № 2. – С. 2-5.
342. Кремень В. Г. Філософія управління : підруч. для студ. вищ. навч. закл. / В. Г. Кремень. – Київ : Знання України, 2007. – 360 с.
343. Кремень В. Г. Філософія управління / В. Г. Кремень, С. М. Пазиніч, О. С. Пономарьов. – Х. : НТУ «ХП», 2008. – 524 с.

344. Кривоносова В. А. Професійна (управлінська) компетентність керівника вищого навчального закладу як складова якісного управління вищим навчальним закладом [Електронний ресурс] / В. А. Кривоносова. – Режим доступу : <http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN15/11kvavnz.pdf>.

345. Крижко В. В. Аксиологічний потенціал державного управління освітою : навч. посіб. / В. В. Крижко, І. О. Мамаєва. – Київ : Освіта України, 2005. – 203 с.

346. Крижко В. В. Антологія аксіологічної парадигми освіти : навч. посіб. / В. В. Крижко. – Київ : Освіта України, 2005. – 440 с.

347. Кристопчук Т. Є. Тенденції розвитку педагогічної освіти в країнах Європейського Союзу. : дис. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Г. С. Кристопчук ; Київ. ун-т ім. Бориса Грінченка. – Київ, 2014. – 300 с.

348. Крисяк С. В. Державне управління освітою : навч. посіб. / С. В. Крисяк. – Київ : НАДУ, 2009. – 220 с.

349. 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; Эффективность обучения руководителей школ на курсах / В. Ю. Кричевский // Проблемы повышения квалификации руководителей школ. – М. : Педагогика, 1987. – С. 67.

350. Кричевский В. Ю. Управление школьным коллективом / В. Ю. Кричевский. – Л. : Знание, 1985. – 265 с.

351. Кричевский Р. Л. Если вы – руководитель... Элементы психологии менеджмента в повседневной работе / Р. Л. Кричевский. – М. : Дело, 1993. – 352 с.

352. Крутов Н. Н. Мораль в действии : О закономерностях влияния морали на поведение личности / Н. Н. Крутов. – М. : Политиздат, 1977. – 255 с.

353. Крылова Н. Б. Культурология образования / Н. Б. Крылова. – М. : Народ. образование, 2000. – 282 с.

354. Кузнецова І. В. Аксиологічні та праксеологічні засади становлення особистості як суб'єкта культурно-освітньої діяльності : автореф. дис. ... канд. філософ. наук : спец. 09.00.10 «Філософія освіти» / І. В. Кузнецова. – Київ, 2008. – 20 с.

355. Кузьмина Н. В. Акмеология качества профессиональной деятельности специалиста / Н. В. Кузьмина, С. Д. Пожарский, Л. Е. Паутова. – СПб.; Коломна ; Рязань, 2008. – 376 с.

356. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / А. І. Кузьмінський. – Київ : Знання, 2005. – 486 с.

357. Кукушин В. М. Полицейская деонтология : моногр. –2-е изд.,

- перераб. и доп. / В. М. Кукушин – М. : Акад. упра. МВД России, 2003. – 106 с.
358. Кукушин В. М. Твоя профессиональная этика / В. М. Кукушин. – М. : Кодекс, 2007. – 357 с.
359. Кулюткин Ю. Образовательная среда и развитие личности / Ю. Кулюткин, С. Тарасов // Новые знания. – 2001. – № 1. – С. 6–7
360. Куркчі Є. К. Практика у системі підготовки магістрів освітнього менеджменту в університетах Німеччини / Є. К. Куркчі // Наук. пр. ДонНТУ. Сер. : Педагогіка, психологія і соціологія. – 2013. – № 2 (14). – С. 182–185.
361. Курлянд З. Н. Психолого-педагогічні умови формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів / З. Н. Курлянд // Наука і освіта. – 2008. – № 8–9. – С. 171–176.
362. Кусий Ю. О. Педагогічна деонтологія / Ю. О. Кусий // Дир. шк. – 1998. – № 29. – С. 7.
363. Кушнір В. А. Системний аналіз педагогічного процесу: методологічний аспект : моногр. / В. А. Кушнір ; Кіровогр. держ. пед. ун-т ім. В. Винниченка. – Кіровоград : Видав. центр КДПУ, 2001. – 338 с.
364. Ладатко Л. В. Этика и культура управления / Л. В. Ладатко. – Ростов н / Д. : Феникс, 2006.
365. Лазарєва Т. А. Теоретичні засади суб'єктно-діяльнісного підходу до професійної підготовки майбутніх інженерів / Т. А. Лазарєва, Д. В. Коваленко // Проблеми інженерно-педагогічної освіти = Проблемы инженерно-педагогического образования : зб. наук. пр. / Укр. інж.-пед. акад.. – Харків : УПА, 2008. – Вип. 20. – С. 186–197.
366. Левитан К. М. Педагогическая деонтология / К. М. Левитан. – Екатеринбург : Делов. кн., 1999. – 272 с.
367. Ленин В. И. Полное собрание сочинений / В. И. Ленин ; Ин-т марксизма-ленинизма при ЦК КПСС. – 5-е изд. – М. : Политиздат, 1977. – Т. 1. – 662 с.
368. Леонова А. О. Ефективність державного управління в контексті євроінтеграції / А. О. Леонова, В. П. Давидова, О. О. Новачук. – Київ : ДПА України, 2007. – 390 с.
369. Леонтьев А. Н. Становление психологической деятельности / А. Н. Леонтьев. – М. : Смысл, 2003. – 439 с.
370. Лещенко М. П. Професійна підготовка магістрів управління навчальним закладом: історико-педагогічний дискурс / М. П. Лещенко, А. В. Светлорусова // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти : зб. наук. пр. / ред. Л. Л. Товажнянський, О. Г. Романовський. – Харків : НТУ «ХП», 2010. – Вип. 27 (31) : V Крим. пед. читання «Педагогіка вищої школи 21-го століття та формування національної гуманітарно-технічної еліти» : в 3 ч. – Ч. 1. – С. 75–82.
371. Линенко А. Ф. Теория и практика формирования готовности студентов педагогических вузов к профессиональной деятельности : дис. ... д-

ра пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / А. Ф. Линенко. – Киев, 1996. – 378 с.

372. Линицкий П. И. Пособие к изучению вопросов философии (элементы философского мирозерцания) / П. И. Линицкий. – Харьков: тип. Губерн. правл., 1892. – 425 с.

373. Липская Л. А. Философско-антропологический фундамент современного образования / Л. А. Липская // Педагогика. – 2006. – № 2. – С. 23–28.

374. Литвин А. В. Методологічні засади поняття «педагогічні умови»: на допомогу здобувачам наукового ступеня / А. В. Литвин. – Львів: СПОЛОМ, 2014. – 76 с.

375. Литвиненко С. А. Теоретико-методологічні засади підготовки майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / НПУ імені М.П.Драгоманова; С. А. Литвиненко. – Київ, 2005. – 40 с.

376. Лікарчук І. Л. До питання про методологічні засади освітнього менеджменту [Електронний ресурс] / І. Л. Лікарчук. – Режим доступу: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/Narodna_osvita/vupysku/1/statti/1likarchuk/1likarchuk.htm

377. Логунова М. М. Культурно-гуманітарна підготовка національної управлінської еліти / М. М. Логунова // Сучасна управлінська еліта в Україні: якісні характеристики, шляхи та методи підготовки: моногр. / за ред. М. І. Пірен, В. А. Ребкала. – Київ, 2003. – С. 66–87/.

378. Лодатко Є. О. Моделювання педагогічних систем і процесів: моногр. / Є. О. Лодатко. – Слов'янськ: СДПУ, 2010. – 148 с.

379. Лозова В. І. Формування педагогічної компетентності викладачів вищих закладів освіти / В. І. Лозова // Педагогічна підготовка вищих навчальних закладів: матеріали міжвуз. наук.-прак. конф. – Харків: ОВС, 2002. – 164 с.

380. Лозовецька В. Т. Модель / В. Т. Лозовецька / Енциклопедія освіти / АПН України; голов. ред. В. Г. Кремень. – Київ: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

381. Локшина О. І. Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу: теорія і практика (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.): моногр. / О. І. Локшина. – Київ: Богданова А. М., 2009. – 404 с.

382. Лосев А. Ф. Диалектика мифа / А. Ф. Лосев; сост. подг. текста, общ. ред.: А. А. Тахо-Годи, В. П. Троицкого. – М.: Мысль, 2001. – 558 с.

383. Луговий В. І. Управління освітою: навч. посіб. / В. І. Луговий. – Київ: УАДУ, 1997. – 302 с.

384. Луговий В. І. Ціннісні компетентності – невід'ємна складова підготовки фахівців з вищою освітою в умовах євроінтеграції / В. І. Луговий // 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 : Гнозис, 2009. – Т. 1. – С. 393–401.
385. Лукіна Т. О. Державне управління якістю загальної середньої освіти в Україні : моногр. / Т. О. Лукіна. – Київ : Вид-во НАДУ, 2004. – 292 с.
386. Лукіна Т. О. Моніторинг якості освіти: теорія і практика / Т. О. Лукіна. – Київ : Шкіл. світ, 2006. – 128 с.
387. Луков В. А. Методологія тезаурусного походу: стратегія розуміння / В. А. Луков, В. А. Луков // Знання. Розуміння. Уміння. – 2014. – № 1. – С. 18–23.
388. Луков В. А. Тезауруси: Суб'єктна організація гуманітарного знання / В. А. Луков, В. А. Луков. – М. : Изд-во НИБ, 2008. – 784 с/
389. Лукьянова М. И. Психолого-педагогическая компетентность учителя: диагностика и развитие / М. И. Лукьянова. – М. : Сфера, 2004. – 144 с.
390. Лунячек В. Е. Деякі питання становлення спеціальності «управління навчальним закладом» / В. Е. Лунячек // Нова пед. думка. – 2008. – № 1. – С. 16–20.
391. Лунячек В. Е. Теоретико-методологічні засади професійної підготовки керівних кадрів в умовах магістратури до управління якістю освіти : дис. ... д-ра пед наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л. Е. Лунячек ; ХНПУ ім. Г. Г. Ковороди. – Харків, 2012. – 400 с.
392. Лугай В. С. Синергетична парадигма як філософсько-методологічна основа формування світоглядів ХХІ століття / В. С. Лугай // Філософія освіти ХХІ століття: Проблеми і перспективи: метод. семінар : зб. наук. пр. / за заг. ред. В. А. Андрущенко. – Київ : Знання, 2000. – Вип. 3 – С. 99–103.
393. Ляшенко О. І. Якість освіти як основа функціонування й розвитку сучасних систем освіти / О. І. Ляшенко // Педагогіка і психологія.– 2005. – № 1. – С. 5–12.
394. Мазур І. І. Реструктуризація підприємств і компаній : справ. посібник для спеціалістів і підприємців / І. І. Мазур, В. Д. Шапіро. – М. Высш. шк., 2000. – 587 с.
395. Майборода С. В. Державне управління вищою освітою в Україні: структура, функції, тенденції розвитку (1917–1959 рр.) : автореф. дис. ... д-ра наук з держ. упр. : спец. 25.00.01 «Теорія та історія державного управління» / С. В. Майборода. – Київ, 2002. – 39 с.
396. Макаренко А. С. Деякі висновки з мого педагогічного досвіду / А. С. Макаренко // Макаренко А. С. Твори : в 7 т. – Київ : Рад. шк., 1954. – Т. 5. – С. 209–298.
397. Макаренко А. С. Комуністичне виховання і поведінка / А. С. Макаренко // Макаренко А. С. Твори : в 7 т. – Київ : Рад. шк., 1954. – Т. 5. – С. 388–410.
398. Макаренко А. С. Методика організації виховного процесу / А. С. Макаренко // Макаренко А. С. Твори : в 7 т. – Київ : Рад. шк., 1954. – Т. 5. – С. 9–93.

399. Макаренко А. С. Проблеми виховання у радянській школі / А. С. Макаренко // Макаренко А. С. Твори : в 7 т. – Київ : Рад. шк., 1954. – Т. 5. – С. 352–357.
400. Макаренко А. С. Проблеми шкільного радянського виховання / А. С. Макаренко // Макаренко А. С. Твори : в 7 т. – Київ : Рад. шк., 1954. – Т. 5. – С. 97–205.
401. Максимова В. М. Введение в акмеологию образования / В. М. Максимова. – СПб. : ЛОИРО, 2002. – 156 с.
402. Максимчук Н. П. Психологічні особливості становлення ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя в процесі професійної підготовки : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Н. П. Максимчук. – Київ, 2000. – 20 с.
403. Макшанов С. И. Психология тренинга: Теория. Методология. Практика : моногр. / С. И. Макшанов. – СПб. : Образование, 1997. – 257 с.
404. Малахов В. Етика : курс лекцій : навч. посіб. / В. Малахов. – 2-е вид., перероб. і доп. – Київ : Либідь, 2000. – 384с.
405. Манько В. М. Дидактичні умови формування у студентів професійно-пізнавального інтересу до спеціальних дисциплін / В. М. Манько // Соціалізація особистості : зб. наук. пр. НПУ ім. М. Драгоманова. – Київ : Логос, 2000. – Вип. 2. – С. 153–161.
406. Мармаза О. І. Інноваційні підходи до управління навчальним закладом / О. І. Мармаза. – Х. : Основа, 2004. – 240 с.
407. Мармаза О. І. Менеджмент в освіті : дорожня карта керівника / О. І. Мармаза. – Харків : Основа, 2007. – 448 с.
408. Мартиненко С. М. Оновлення управлінських функцій керівника сучасного навчального закладу в умовах реформування національної системи освіти / С. М. Мартиненко // Упр. шк. – 2003. – № 7 (19). – С. 8–9.
409. Марцева Л. А. Теоретичні та методичні основи професійної підготовки молодших спеціалістів радіотехнічного профілю : дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л. А. Марцева. – Житомир, 2015. – 459 с.
410. Маршев В. И. История управленческой мысли : учебник / В. И. Маршев. – М. : Инфра-М, 2005. – 731 с.
411. Маслов В. І. Наукові основи та функції процесу управління загальноосвітнім навчальним закладом : навч. посіб. / В. І. Маслов.ю – Тернопіль : Астон, 2007. – 150 с.
412. Маслов В. І. Теоретична модель професійної компетентності керівника школи та її складові / В. І. Маслов // Підготовка керівника середнього закладу освіти : навч. посіб. / за ред. Л. І. Даниленко. – Київ : Міленіум, 2004. – С. 61–77.
413. Матвієнко П. І. Методологічні основи післядипломної підготовки педагогічних працівників до комплексної оцінки ефективності педагогічного

- процесу / П. І. Матвієнко // Критичне мислення. – 2001. – № 3 (35). – С. 27–32.
414. Матвійчук А. В. Деонтологічна традиція та антична філософія / А. В. Матвійчук // Схід : аналіт.-інформ. журн. – 2012. – № 4 (118). – С. 150–155.
415. Матвійчук А. В. Екологічна деонтологія: соціально-філософська рефлексія : автореф. дис. ... д-ра філос. наук : спец.: 09.00.03 «Соціальна філософія та філософія історії» / Матвійчук А. В. – Київ : Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова, 2016. – 36 с.
416. Махиня Т. А. Принципи підготовки керівників навчальних закладів в умовах магістратури [Електронний ресурс] / Т. А. Махиня // Теорія і методика професійної освіти : електрон. фах. вид. – Режим доступу : http://tmpo.ivet-ua.science/images/3_16_tmpo_9_makhynia.pdf
417. Махова Н. П. Профессионально-этические основы социальной работы : учеб. пособие / Н. П. Махова, В. А. Филатов. – Омск : Изд-во ОмГТУ, 2003. – 90 с.
418. Мацкевич С. А. Менеджмент образования: история и типология подходов – [Электронный ресурс] / С. А. Мацкевич. – Режим доступа : <http://methodology.by/?p=710>
419. Мацько Д. С. Формування гуманістичних цінностей майбутніх учителів зарубіжної літератури в процесі фахової підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Д. С. Мацько. – Луганськ, 2008. – 20 с.
420. Мачинська Н. І. Педагогічна освіта магістрантів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю: монографія / Н. І. Мачинська; за ред. докт. пед. наук, проф., член-кор. НАПН України С. О. Сисоєвої. – Львів: ЛьвДУВС, 2013. – 416 с.
421. Мачинська Н. І. Сучасні форми організації навчального процесу у вищій школі: навчально-методичний посібник / Н.І. Мачинська, С.С. Стельмах. – Львів: Львівський державний університет внутрішніх справ, 2012. – 180 с.
422. Медведєва Г. П. Деонтология социальной работы: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / Г. П. Медведєва. — М.: Издательский центр «Академия», 2011. — 224 с. — (Сер. Бакалавриат)
423. Медведєва О. Р. Формування творчих умінь студентів у поза-аудиторній виховній роботі: автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти»/ О. Р. Медведєва ; Харків. держ. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Харків, 2008. – 19 с.
424. Медведь В. В. Развитие управленской культуры профессионально-технического навчального заклада : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти»/ В. В. Медведь ; Луган. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. – Луганськ, 2007. – 20 с.
425. Медична психологія / під. заг. ред. І. Д. Спіріної, І. С. Вітенко. –

Донецьк : Поліграф-Медіа, 2008. – 180 с.

426. Международные стандарты : сб. новых версий стандартов ИСО серии 9000 (пересмотр ИСО 9000, 9001, 9002, 9003, 9004: 1987 и ИСО 8402: 1986). – М., 1995.

427. Международный стандарт ISO 8402. Управление качеством и обеспечение качества : слов. / пер. с англ. – 2-е изд. – Введ. 1994–04–01. – 50 с.

428. Мельник В. К. Модель розвитку управлінської компетентності керівника загальноосвітнього навчального закладу [Електронний ресурс] / В. К. Мельник // Теорія і методика управління освітою : електрон. наук. фах. вид. – 2009. – № 2. – Режим доступу : http://www.nbu.gov.ua/old_jrn/e-journals/ttmo/2009_2/09melcsd.pdf

429. Методика і технології оцінювання діяльності загальноосвітнього навчального закладу: посібник / авт. : Ляшенко О. І., Лукіна Т. О., Булах І. Є., Мруга М. Р. – Київ : Пед. думка, 2012.– 160 с.

430. Мещанінов О. П. Сучасні моделі розвитку університетської освіти в Україні : моногр. / О. П. Мещанінов. – Миколаїв : Вид-во МДГУ ім. Петра Могили, 2005. – 460 с.

431. Минаков О. Д. Философские основы развития деонтологии как предметной области педагогической науки / О. Д. Минаков, Н. А. Фадюшина // Вестн. МГОУ. Сер. «Педагогика». – 2013. – № 4. – С. 18–20.

432. Мир Г. Краткий критериологический словарь [Электронный ресурс] : электрон. изд-е / Г. Мир. – 2002. – Режим доступу : <http://terme.ru/dictionary/700>

433. Миропольский С. И. Инспекция народных школ и ее задачи / С. И. Миропольский // Журн. М-ва Нар. Просвещения. – 1872. – № 6. – С. 1–30.

434. Миропольский С. И. Теория и практика в воспитании / С. И. Миропольский // Журн. М-ва Нар. Просвещения. – 1871. – № 157. – С. 1–29.

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

436. Митина Л. М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально экономических условиях / Л. М. Митина // Вопр. психологии. – 1997. – № 4. – С. 28–38.

437. Михеев В. И. Моделирование и методы теории измерений в педагогике / В. И. Михеев. – Изд. 4-е, доп. – М. : КРАСАНД, 2010. – 224 с.

438. Мільотіна К. Л. Теорія та практика психологічного тренінгу : навч. посіб. / К. Л. Мільотіна. – Київ : МАУП, 2004. – 192 с.

439. Міщенко І. Б. Дидактичні умови формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх викладачів економіки у процесі професійної підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / І. Б. Міщенко. – Київ, 2004. – 20 с.

440. Мовчан В. С. Етика : навч. посіб. / В. С. Мовчан. – Київ : Знання, 2007. – 483 с.
441. Мороз О. Г. Підготовка майбутнього вчителя: зміст та організація : навч. посіб. / О. І. Мороз, В. О. Сластьонін, Л. І. Філіпченко. – К., 1997. – 168 с.
442. Мосіяшенко В. А. Історія педагогіки України в особах : навч. посіб. / В. А. Мосіяшенко, Л. В. Задорожна, О. І. Курок. – Суми : Університ. кн., 2005. – 266 с.
443. Моул Дж. Обратителі внимание на ваши манеры: Европейская культура бизнеса / Дж. Моул. – Харьков : ХГПУ, 1997. – 220 с.
444. Муц Л. Б. Застосування педагогічних програмних засобів освіти у навчальному процесі вищої школи / Л. Б. Муц // Мед. освіта. – 2013. – № 1. – С. 42–46.
445. Мудра-Рудик Я. А. Трансформація вищої освіти в контексті викликів глобалізації / Я. А. Мудра-Рудик // Зб. наук. пр. Хмельницьк. ін.-ту соц. технологій Університету «Україна». – 2010. – № 2. – С. 205–208.
446. Муздыбаев К. Психология ответственности / К. Муздыбаев. – Л. : Наука, 1983. – 240 с.
447. Мусин-Пушкин А. А. Сборник статей по вопросам школьного образования на Западе и в России / А. А. Мусин-Пушкин. – СПб.: Тип. Стасюлевича, 1912.
448. Навчальний процес у вищій педагогічній школі: навч. посіб. / за заг. ред. О. Г. Мороза. – Київ : Вища шк., 2001. – 337 с.
449. Назар П. С. Основи медичної етики / П. С. Назар, Ю. Г. Віленський, О. А. Грандо. – Київ : Здоров'я, 2002. – 344 с.
450. Найн А. Я. Технология работы над кандидатской диссертацией по педагогике : моногр. / А. Я. Найн. – Челябинск : УралГАФК, 1996. – 144 с.
451. Народное образование в СССР : сб. норматив. актов. – М. : Юрид. лит., 1987. – 217 с.
452. Народное образование в СССР: общеобразовательная школа : сб. док. 1917–1973 / сост. : А. А. Абакумов, Н. П. Кузин, Ф. И. Пузырев, Л. Ф. Литвинов. – М. : Педагогика, 1974. – 560 с.
453. Наточий Л. О. Проблема періодизації існування та розвитку теорії управлінської культури керівників загальноосвітніх шкіл у вітчизняній педагогічній теорії (друга половина ХХ ст. – початок ХХІ ст.) [Електронний ресурс] / Л. О. Наточий. – Режим доступу : <http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN15/11nlopds.pdf>.
454. Науменко В. П. Воспитательное воздействие педагогического персонала в целом и роль в этом вопросе педагогического совета и директора / В. П. Науменко // Труды Киевского педагогического съезда, 12-19 апр., 1916 г. – Киев : Тип. Т-ва И. Н. Кушнерев и К., 1916 – 768 с.
455. Національна Доктрина розвитку освіти України // Освіта України. –

2002. – № 33. – С. 4–6.

456. Національна рамка кваліфікацій: додаток Постанови Кабінету Міністрів України від 23.11.2011 № 1341 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.mim.hneu.edu.ua/wp-content/uploads/2015/10/НРК.pdf>

457. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року: схвалено Указом Президента України від 25.06.2013 р. № 344/2013 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/344/2013#n10>

458. Національний освітній глосарій: вища освіта / за заг. ред. В. Г. Кременя; авт.-уклад. : В. М. Захарченко, С. А. Калашнікова, В. І. Луговий та ін.. – 2-ге вид., перероб. і доп. – Київ : Видав. дім «Плеяди», 2014. – 100 с.

459. Немов Р. С. Психологія : слов.-справ. : в 2 ч. / Р. С. немов. – М. : ВЛАДОС-Пресс, 2003. – Ч. 2. – 352 с.

460. Несколько слов об учителях-инспекторах народных училищ // Русская школа / под ред. Я. Г. Гуревича. – 12-й год изд. – СПб. : Тип. И. Н. Скороходова, 1901. – № 3 (март). – С. 36.

461. Нечепоренко Л. С. Педагогічна майстерність : моногр. / Л. С. Нечепоренко. – Х. : ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2009. – 276 с.

462. Никоненко Ю. П. Теоретичні основи психологічної деонтології : навч. посіб. / Ю. П. Никоненко; Ніжин. держ. ун-т ім. Миколи Гоголя. – Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2011. – 182 с.

463. Ничкало Н. Г. Развитие в Украине исследований по проблемам педагогики и психологии профессионального образования на рубеже столетий / Н. Г. Ничкало; Европ. фонд образования : Нац. Центр Украина. – Київ : Наук. світ, 2004. – 67 с.

464. Нова українська школа : Концептуальні засади реформування середньої освіти [Електронний ресурс] : концепція нов. укр. шк., док. пройшов громад. обговорення і ухвалення рішенням колегії МОН, 27.10.2016. – Режим доступу : <http://mon.gov.ua/Новини%202016/12/05/konczepczyya.pdf> (дата звернення 14.09.17).

465. Новиков И. К. Организация учебно-воспитательной работы в школе. Из опыта работы / И. К. Новиков. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Учпедгиз, 1952. – 399 с.

466. Новітній філософський словник / гол. наук. ред. А. А. Грицанов. – 3-тє вид., доп. – Київ : Кн. дім «Інтерпрессервіс», 2009. – 1292 с.

467. О единой трудовой школе Российской Социалистической Федеративной Советской Республики (Положение) : Декрет Всерос. Центр. Исполн. Ком. Советов [Електронний ресурс] // Собр. узаконений и распоряжений правительства за 1917–1918 гг. – М. : Упр-е делами Совнаркома СССР, 1942. – С. 1026–1030.

468. О мерах дальнейшего улучшения работы средней общеобразовательной школы : Постановление ЦК КПСС и СМ СССР от 10.11.1966 г.

№ 874 [Электронный ресурс] // Б-ка норматив.-правов. актов СССР. – Режим доступа : <http://www.libussr.ru/>.

469. 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. : Педагогика, 1974. – С. : 156–160.

470. О структуре начальной и средней школы в СССР : Постановление СНК СССР и ЦКВКП(б) от 15.05.1934 г. [Электронный ресурс] // Б-ка норматив. актов СССР. – Режим доступа : http://www.libussr.ru/doc_ussr/ussr_3988.htm.

471. Об основных направлениях реформы общеобразовательной и профессиональной школы : Постановление Верховного Совета СССР от 12.04.1984 г. № 13-XI [Электронный ресурс] // Б-ка норматив.-правов. актов СССР. – Режим доступа : http://www.libussr.ru/doc_ussr/usr_12023.htm.

472. Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР : Закон СССР от 24.12.1958 г. [Электронный ресурс] // Норматив.-правов. акты СССР. – Режим доступа : <http://www.libussr.ru/infdoc3.htm>

473. 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. : Наркомпрос РСФСР, 1939. – 8 с.

474. Об упразднении должностей директоров, инспекторов народных училищ и губернских дирекций и инспекций : Постановление по Народному Комиссариату по просвещению № 251 [Электронный ресурс] // Ист. материалы. – Режим доступа : <http://istmat.info/node/28388>.

475. Об утверждении квалификационных характеристик должностей руководящих и педагогических работников учреждений просвещения : Приказ Минпроса СССР от 20.02.78 г. № 24 [Электронный ресурс] // Актуал. док. в свободном доступе. – Режим доступа : <http://zakonbase.ru/content/part/428162>.

476. Об утверждении Основ законодательства Союза ССР и союзных республик о народном образовании : Закон СССР от 19.07.1973 г. № 536-VIII [Электронный ресурс] // Полн. собр. законодательства СССР. – Режим доступа : http://ussrdoc.com/ussrdoc_communist/usr_8214.htm

477. Обзор деятельности учрежденной с высочайшего соизволения при Министерстве народного просвещения комиссии по преобразованию средней школы // Журн. М-ва народ. просвещения. – 1901. – № 7. – С. 77–25.

478. Образование в изменяющемся мире : моногр. / А. П. Лиферов, В. А. Мясников, Н. Н. Найденова, И. А. Тагунова. – М. : ИТИПРАО, 2005. – 1006 с.

479. Овчарова Р. В. Справочная книга социального педагога / Р. В. Овчарова. – М. : Сфера, 2004. – 480 с.

480. Огнев'юк В. Освіта в системі цінностей сталого людського досвіду : моногр. / В. Огнев'юк. – Київ : Знання України, 2003. – 448 с.
481. Огнев'юк В. О. Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку (світоглядно-методологічний аспект) : дис. ... д-ра філос. наук: спец. 09.00.03 «Соціальна філософія та філософія історії» / В. О. Огнев'юк ; Київ. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка. – Київ, 2003. – 412 с.
482. Окса М. М. Предмет і методи сучасної педагогічної антропології та їх характеристика / М. М. Окса // Наук. вісн. Мелітопол. держ. пед. ун-ту. Сер. Педагогіка. – Мелітополь, 2006. – Вип. 7. – С. 170–188.
483. Олесницький М. А. Нравственное богословие или христианское учение о нравственности : учеб. пособие для духов. семинарий / М. А. Олесницький. – СПб. : Изд-во И. Л. Гузова, 1907. – 114 с.
484. Омельченко Н. А. Этика государственной и муниципальной службы : учебник и практикум для академ. бакалавриата / Н. А. Омельченко. – 5-е изд., перераб. и доп. – М. : Юрайт, 2016. – 408 с. – (Бакалавр. Академ. курс).
485. Онищук Л. А. Теоретичні і методичні основи гуманізації управління загальноосвітніми навчальними закладами I-II ступенів : дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Л. А. Онищук ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – Київ, 2006. – 347 с.
486. Орбан-Лембрик Л. Е. Основы психологии управления / Л. Е. Орбан-Лембрик. – Ивано-Франківськ, 2002. – 424 с.
487. Оргинський В. Л. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / В. Л. Оргинський. – Київ : Центр учбов. літ., 2009. – 472 с.
488. Освітній менеджмент : навч. посіб. / за ред. Л. Даниленко, Л. Карамушки. – Київ : Шкі. світ, 2003. – 400 с.
489. Освітологія: витоки наукового напрямку : моногр. / за ред. В. О. Огнев'юка ; авт. кол. : В. О. Огнев'юк, С. О. Сисоєва, Л. Л. Хоружа, І. В. Соколова, О. М. Кузьменко, О. О. Мороз. – Київ : ВП «Едельвейс», 2012. – 336 с.
490. Основные положения организации общеобразовательной средней школы // Журн. М-ва народ. просвещения. – 1901. – № 7. – С. 75–97.
491. Основные принципы единой трудовой школы : от Государственной комиссии по просвещению 16 октября 1918 г. // Нар. образование. – 1999. – № 10. – С. 40–47.
492. Особистісно орієнтовані технології навчання і виховання у вищих навчальних закладах : кол. моногр. / за заг. ред. В. П. Андрущенко, В. І. Лугового ; АПН України, Ін-т вищ. освіти. – Київ : Пед. думка, 2008. – 256 с.
493. Островерхова Н. М. Ефективність управління загальноосвітньою школою: соціально-педагогічний аспект / Н. М. Островерхова, Л. І. Даниленко. – Київ : Школяр, 1996. – 302 с.
494. Островерхова Н. Ефективність управління: соціально-педагогічний аспект / Н. Островерхова, Л. Даниленко. – Київ : Вища шк. – 2001. – 78 с.
495. Павлов В. І. Теоретико-методологічні засади застосування

системного підходу в наукових дослідження / В. І. Павлов. – Донецьк : ТОВ «Лебідь», 2002. – 281 с.

496. Пальчевський С. С. Акмеологія : навч. посіб. / С. С. Пальчевський. – Київ : Кондор, 2008. – 308 с.

497. Панасюк В. Використання досвіду управління якості освіти / В. Панасюк // Підруч. для дир. – 2007. – № 8. – С. 42–51.

498. Панасюк В. П. Научные основы проектирования педагогических систем внутришкольного управления качеством образовательного процесса : моногр. / В. П. Панасюк; науч. ред. и предисл. А. И. Субетто. – СПб. ; М. : Исслед. центр пробл. качества подгот. специалистов, 1999. – 297 с.

499. Палеха Ю. І. Ділова етика : навч. посіб. – Київ : Вид-во Європ. ун-ту, 2002. – 180 с.

500. Палеха Ю. І. Ключі до успіху, або організаційна та управлінська культури / Ю. І. Палеха. – Київ : Європ. у-т фінансів, інформ. систем, менеджменту і бізнесу, 2000. – 211 с.

501. Паначин Ф. Г. Управление просвещением в СССР. Организационно-педагогические аспекты руководства и управления системой народного образования : учеб. пособие / Ф. Г. Паначин. – М. : Просвещение, 1977. – 208 с.

502. Пасічник В. Ю. Евристичний (частково-пошуковий) метод [Електронний ресурс] / В. Ю. Пасічник, В. В. Гаргін. – Дніпропетровськ, 2009. – Режим доступу : http://www.rusnauka.com/21_DNIS_2009/Pedagogica/48697.doc.htm

503. Педагогіка : учеб. пособие / под ред. П. И. Пидкасистого. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Юрайт, 2011. – 476 с.

504. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / З. Н. Курлянд, Р. І. Хмельюк, А. В. Семенова та ін.. – 3-те вид., перероб. і доп. – Київ : Знання, 2007. – 495 с.

505. Педагогіка вищої школи : підруч. / за ред. Д. В. Чернілевського. – Вінниця : АМСКП, Глобус-Прес, 2010. – 408 с.

506. Пелех Ю. В. Теоретико-методичні засади ціннісно-сміислової готовності майбутнього педагога до професійної діяльності : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Ю. В. Пелех. – Київ, 2010. – 36 с.

507. Перовский Е. И. Организация работы директора школы / Е. И. Перовский. – М. : Учпедгиз, 1948. – 167 с.

508. Перовский Е. И. Руководство учебно-воспитательной работой в школе / Е. И. Перовский. – М. : Учпедгиз, 1954. – 288 с.

509. Пехота А. Н. Индивидуализация профессионально-педагогической подготовки учителя : дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / А. Н. Пехота. – Киев, 1997. – 430 с.

510. Пехота О. М. Індивідуальність учителя: теорія та пратика / О. М. Пехота. – Миколаїв : Фірма «Іліон», 2010. – 272 с.

511. Пирогов Н. И. Избранные педагогические сочинения / Н. И. Пирогов ; сост. А. Н. Алексюк, Г. Г. Савенок. – М. : Педагогика, 1985. – 496 с.
512. Писаренко В. И. Педагогическая этика / В. И. Писаренко, И. Я. Писаренко. – Минск : Нар. Асвета, 1977. – 256 с.
513. Підготовка керівника середнього закладу освіти: навч. посіб. / за ред. Л. І. Даниленко. – Київ : Міленіум, 2004. – 212 с.
514. Підготовка майбутнього вчителя до морального виховання учнів : навч. посіб. / керівн. авт. кол. В. К. Даниленко. – Київ : ІЗМН, 1996. – 204 с.
515. Пікельна В. С. Управління школою / В. С. Пікельна, О. А. Удод. – Дніпропетровськ : Альфа, 1998. – 284 с.
516. Пікож Т. М. Формування морально-вольових якостей керівника навчального закладу в системі післядипломної освіти [Електронний ресурс] / Т. М. Пікож. – Режим доступу : <http://eprints.zu.edu.ua/17477/1/Пікож.pdf>
517. Пірен М. І. Людський фактор в управлінській культурі та державній службі України [Електронний ресурс] / М. І. Пірен, І. В. Пержун. – Режим доступу : <http://visnyk.academy.gov.ua/wp-content/uploads/2015/04/11.pdf>
518. Плахотный А. Ф. Проблемы социальной ответственности / А. Ф. Плахотный. – Харьков, 1981. – 159 с.
519. Победоносцев К. П. Ученье и учитель. Педагогические заметки / К. П. Победоносцев. – М. : Синоид. тип., 1901. – 61 с.
520. Подмазин С. И. Личностно ориентированное образование : социал.-филос. исслед. / С. И. Подмазин. – Запорожье : Просвіта, 2000. – 250 с.
521. Подмазін С. І. Особистісно орієнтована освіта (соціально-філософський аналіз) : автореф. дис. ... д-ра філос. наук : спец. 09.00.03 «Соціальна філософія та філософія історії» / С. І. Подмазін ; Дніпропетровс. нац. ун-т. – Дніпропетровськ, 2006. – 42 с.
522. Погребняк Л. П. Организационно-педагогические и правовые факторы в управлении общеобразовательной школой : дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика и история педагогики» / Л. П. Погребняк ; Ставропол. гос. ун-т – Ставрополь, 2004. – 385 с.
523. Положение о кадетских корпусах, височайше утвержденное 14 февраля 1886 года. – СПб. : тип. М. М. Стасюлевича, 1886. – 94 с.
524. Положение о начальных народных училищах // Сборник постановлений по Министерству народного просвещения. – СПб. : Тип. Обществ. польза, 1865. – Т. III. – Столб. 1226–1227.
525. Положення про загальноосвітній навчальний заклад (Затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 27 серпня 2010 р. N 778) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/778-2010-p>.
526. Полонский В. М. Словарь по образованию и педагогике / В. М. Полонский. – М. : Высш. шк., 2004. – 512 с.
527. Полякова Г. П. Деонтологічна підготовка науково-педагогічних

кадрів вищої кваліфікації в аспірантурі : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Г. П. Полякова ; Кіровоград. держ. пед. ун-т фм. В. Вінниченка. – Кіровоград, 2011. – 311 с.

528. Посадова інструкція директора школи [Електронний ресурс] // Метод. портал. – Режим доступу : <http://metodportal.net/node/57510>.

529. Преймибіда Л. В. Організаційні засади діяльності педагогічного колективу з розвитку деонтологічної культури учнів медичного ліцею : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Л. В. Преймибіда. – Київ : Київ. нац. ун-т імені Т.Г. Шевченка, 2008. – 18 с

530. Поташник М. М. Управление качеством образования в вопросах и ответах / М. М. Поташник // Нар. образование. – 2001. – № 8. – С. 39–47.

531. Про вищу освіту : Закон України від 1 лип. 2014 р. № 1556-VII [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/T141556.html.

532. Про внесення змін до Положення про загальноосвітній навчальний заклад : Постанова Кабінету Міністрів України від 26.09.2001 р. № 1262 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.uazakon.com/document/spart24/inx24686.htm>

533. Про Державну національну програму «Освіта» («Україна XXI століття») : Постанова Кабінету Міністрів України від 3.11.1993 № 896 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/KMP93896.html.

534. Про загальну середню освіту : Закон України від 13 трав. 1999 р. № 651-XIV [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.osvita.org.ua/pravo/law_02/

535. Про засади державної антикорупційної політики в Україні (Антикорупційна стратегія) на 2014–2017 рр. Закон України від 14.10.2014 р. № 1699-VII [Електронний ресурс]. — Режим доступу : http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/T141699.html.

536. Про запобігання корупції : Закон України від 14.10.2014 р. № 1700-VII [Електронний ресурс]. — Режим доступу : http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/T14_1700.html

537. Про запровадження шкільної форми для учнів середніх закладів освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 22.08.1996 р. № 1004 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.uazakon.com/document/spart88/inx88956.htm>

538. Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 14.01.2004 р. № 24 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/KP040024.html

539. 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 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.uapravo.net/data/base28/ukr28235.htm>

540. Про затвердження Інструкції з обліку дітей і підлітків шкільного віку : Постанова Кабінету Міністрів України від 12.04.2000 р. № 646 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.uapravo.net/data/base49/ukr49927.htm>.

541. Про затвердження кваліфікаційних характеристик професій (посад) педагогічних та науково-педагогічних працівників навчальних закладів : Наказ МОН № 665 від 01.06.13 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://osvita.ua/legislation/other/37302/>

542. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій : Постанова Кабінету Міністрів України від 23.11.2011 р. № 1341 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-p>

543. Про затвердження Орієнтовних критеріїв оцінювання діяльності загальноосвітніх навчальних закладів : Наказ МОН України від 14.05.2005 р. № 99 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://osvita.ua/legislation/other/36251/>

544. Про затвердження переліку посад педагогічних та науково-педагогічних працівників : Постанова від 14 черв. 2000 р. № 963 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/963-2000-p>

545. Про затвердження Положення про навчальні майстерні загальноосвітнього навчально-виховного закладу : Наказ МОН України від 16.06.1994 р. № 184 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://te.zavantag.com/docs/1213/index-11890.html?page=8>

546. Про затвердження Положення про піклувальну раду загальноосвітнього навчального закладу : Наказ МОН України від 5.02.2001 р. № 45 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/REG5337.html

547. Про затвердження Порядку державної атестації загальноосвітніх, дошкільних та позашкільних навчальних закладів : Наказ МОН України від 24.07.2001 р. № 553 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/REG5869.html

548. Про затвердження Примірного положення про батьківські комітети (ради) загальноосвітнього навчального закладу : Наказ МОН України від 2.06.2004 р. № 440 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.uazakon.com/document/fpart70/idx70870.htm>

549. Про затвердження Примірного статуту загальноосвітнього навчального закладу : Наказ МОН України від 29 квіт. 2002 р. № 284 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.uazakon.com/document/spart13/inx13846.htm>

550. Про інноваційну діяльність : Закон України від 4 липня 2002 р. № 40-IV [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://dnop.com.ua/dnaop/act9448.htm?cats=>

551. Про назви, печатки, штампи, вивіски загальноосвітніх навчальних закладів : Наказ МОН України від 17.02.2004 р. № 120 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/REG8847.html

552. Про народну освіту: Закон УРСР від 28 черв. 1974 р. № 2779-VIII [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/T742778.html

553. Про Національну доктрину розвитку освіти : Указ Президента України від 17 квіт. 2002 р. № 347/2002 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/U347_02.html

554. Про невідкладні заходи щодо забезпечення функціонування та розвитку освіти в Україні : Указ Президента України від 4.07 2005 р. № 1013/2005 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://uazakon.com/documents/date_40/pg_iocrwj.htm

555. Про невідкладні заходи щодо запровадження зовнішнього незалежного оцінювання та моніторингу якості освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 31 груд. 2005 р. № 1312 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/KP051312.html

556. Про освіту : Закон України від 23 трав. 1991 р. № 1060-XII [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.osvita.org.ua/pravo/law_00/

557. 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 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z1460-15>

558. Про порядок створення, реорганізації та ліквідації навчально-виховних закладів : Постанова Кабінету Міністрів України від 5.04.1994 р. № 228 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=228-94-%EF>

559. Прокопенко Л. Л. Державне управління освітою в Україні: становлення та розвиток (IX – початок XX ст.): автореф. дис. ... канд. наук з держ. упр.: спец. 25.00.01 «Теорія та історія державного управління» / Л. Л. Прокопенко. – Київ : Ін-т законодавства ВР України, 2010. – 36 с.

560. Прокопенко Л. Л. Становлення державного управління освітою в Україні: історико-теоретичний аспект [Електронний ресурс] / Л. Л. Прокопенко. – Режим доступу : <http://www.kbuara.kharkov.ua/e-book/db/2007-1-2/doc/1/07.pdf>

561. Проневич О. С. Деонтологічні стандарти професійної діяльності працівників прокуратури : нормативно-ціннісна основа та правова регламентація / О. С. Проневич // Право і безпека. – 2014. – № 4. – С. 167–173.

562. Психология и этика делового общения : учебник для бакалавров / под ред. В. Н. Лавриненко, Л. И. Чернышовой. – 6-е изд. – М. : Юрайт, 2015. – 591 с.
563. Психология менеджмента / П. К. Власов, А. В. Липницкий, И. М. Лушихина и др. ; под ред. Г. С. Никифорова. – 3-е изд. – Харків : Гуманитар. центр, 2007. – 512 с.
564. Психологія особистості : словн.-довід. / за ред. П. П. Горностая, Т. М. Титаренко. – Київ : Рута, 2001. – 320 с.
565. Публічний електронний словник української мови [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://ukrlit.org/slovnuk>
566. Равкин З. Н. Советская школа в период восстановления народного хозяйства 1921–1925 гг. / З. Н. Равкин. – М. : Учпедгиз, 1959.
567. Радзімовська С. Ф. Навчальна програма дисципліни «Техніка управління діяльності» (для магістрів) / С. Ф. радзімовська. – Київ : Вид. дім «Персонал», 2012. – 22 с.
568. Радченко О. В. Ціннісна система суспільства як механізм демократичного державотворення : моногр. / О. В. Радченко. – Харків. : Магістр, 2009. – 380 с.
569. Райзберг Б. А. Современный экономический словарь / Б. А. Райзберг, Л. Ш. Лозовский, Е. Б. Стародубцев. – 2-е изд. испр. – М. : Инфра-М, 1998. – 479 с.
570. Рашкевич Ю. М. Кваліфікація: як ми її розуміємо? [Електронний ресурс] / Ю. М. Рашкевич // Вища освіта : аналіз-проф. портал про вищу освіту в Україні і за кордоном. – Режим доступу : <http://vnz.org.ua/statti/1782-kvalifikatsija-jak-my-yiyi-rozumiamo>.
571. Ребкало В. А. Формування світоглядних засад національної управлінської еліти / В. А. Ребкало // Сучасна управлінська еліта в Україні: якісні характеристики, шляхи та методи підготовки : моногр. / за ред. М. І. Пірен, В. А. Ребкала. – Київ : Вид-во НАДУ, 2003. – С. 36–54.
572. Регейло І. Ю. Підготовка наукових і науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації в Україні у ХХ – початку ХХІ століття: моногр. / І. Ю. Регейло. – Київ : Освіта України, 2014. – 704 с.
573. Рекомендації Європарламенту і Ради Європи від 23 квітня 2008 р. щодо запровадження Європейської рамки кваліфікації впродовж життя [Електронний ресурс]. – Режим доступу: Режим доступу : <http://www.ruk-ex.europa.eu/Lexukiser/Lexrisekv.do?uri>.
574. Робоча навчальна програма Техніка управлінської діяльності для студентів спеціальності 8.18010020 «Управління навчальним закладом» [Електронний ресурс] /розроб. : С. І. Редько. – Режим доступу: http://elibrary.kubg.edu.ua/9036/1/S_Redko_NP_TUD_IS.pdf.
575. Розвиток управлінської культури керівників професійно-технічних навчальних закладів : посіб. / В. І. Свистун, В. С. Болгаріна, В. А. Григор'єва

- та ін. ; за ред. В. І. Свистун. – Київ : ІПТО НАПН України, 2015. – 141 с.
576. Роков Г. Организация управления средними учебными заведениями / Г. Роков // Вест. воспитания. – 1908. – № 6. – С. 45–92.
577. Ролз Дж. Теорія справедливості / Дж Ролз ; пер. з англ. О. Мокровольський. – Київ : Вид-во Соломії Павличко «Основи», 2001. – 822 с.
578. Роль и значение должности директора в современной школе // Вест. воспитания ; под. ред. д-ра Н. Ф. Михайлова. – М. : Типо-литогр. т-ва И. Н. Кушнерев и К., 1912. – № 7. – С. 23–51.
579. Романенко М. І. Гуманізація освіти: концептуальні проблеми та практичний досвід : моногр. / М. І. Романенко. – Д. : Промінь, 2001.
580. Романенко М. І. Освітня парадигма: генезис ідей та систем / М. І. Романенко. – Донецьк : Промінь, 2000. – 160 с.
581. Романовський О. Г. Ділова етика : навч. посіб. / О. Г. Романовський, О. С. Пономарьов, О. М. Лапузіна. – Харків : НТУ №ХПІ, 2006. – 364 с
582. Романюк Г. Н. О единстве социальной и профессиональной ответственности личности : автореф. дис. ... канд. филос. наук : 19.00.01 / Г. Н. Романюк. – Иркутск, 1975. – 18 с.
583. Рорті Р. Філософія і дзеркало природи / Р. Рорті // Сучасна зарубіжна філософія. Течії та напрямки. – Київ : Ваклер, 1996. – С. 296–358.
584. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии : учеб. пособие / С. Л. Рубинштейн. – СПб : Питер Ком, 1999. – 720 с.
585. Рудакевич М. І. Професійна етика державних службовців: теорія і практика формування в умовах демократизації державного управління : моногр. / М. І. Рудакевич. – Тернопіль : Астон, 2007. – 400 с.
586. Руководство учебно-воспитательной работой в восьмилетней школе / под. ред. М. И. Кондакова, Н. И. Соцердотова. – М. : АПН РСФСР, 1961. – 93 с.
587. Русова С. Ідейні підвалини школи / С. Русова // Світло. – 1913. – № 5. – С. 33–38.
588. Рыскельдиева Л. Т. Деонтология в истории философии : дис. ... д-ра филос. наук : 09.00.05 / Л. Т. Рыскельдиева. – Симферополь, 2005. – 488 с.
589. Ряппо Я. Система народного просвещения Украины : сб. материалов, ст. и докл. / Я. Ряппо. – Киев : Госиздат Украины, 1925. – 231 с.
590. Ряппо Я. П. Народна освіта на Україні за десять років революції / Я. П. Ряппо. – Київ : Держ. вид-во України, 1927. – 126 с.
591. Савченко Л. О. Теоретико-методичні засади підготовки вчителів до педагогічної діагностики якості освіти : дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л. О. Савченко. – Кривий Ріг, 2014. – 538 с.
592. Савчин М. В. Психологія відповідальної поведінки : моногр. / М. В. Савчин. – Івано-Франківськ : Місто НВ, 2008. – 280 с.

593. Садова Т. Аксиологічний підхід у системі педагогічної методології / Т. Садова // Дошк. освіта. – 2010. – № (27). – С. 63–69.
594. Сакалюк О. О. Формування готовності менеджерів освіти до професійної діяльності в полікультурному навчальному середовищі : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О. О. Сакалюк. – Одеса, 2012. – 246 с.
595. Салиман Г. Развитие управленческой компетентности : учеб. пособие / пер. с англ. Г. Салиман, Д. Батслер. – Жуковский : МИМ ЛИНК, 1998. – Кн. 4. – 54 с.
596. Самойленко В. В. История медицинской деонтологии / В. В. Самойленко. – М : Прогресс, 1998. – 210 с.
597. Сас Н. М. Тенденції професійної підготовки майбутніх керівників навчальних закладів до інноваційного управління (теоретико-методологічний аспект) : дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Н. М. Сас ; Черкас. нац. ун-т ім. Богдана Хмельницького. – Черкаси, 2015. – 400 с.
598. Сбруева А. А. Тенденції реформування середньої освіти розвинених англомовних країн в контексті глобалізації (90-ті рр. ХХ – початок ХХІ ст.) : моногр. / А. А. Сбруева. – Суми : Козац. вал, 2004. – 500 с.
599. Свистун В. І. Функції керівника професійно-технічного навчального закладу, які сприяють розвитку організаційної культури [Електронний ресурс] / В. І. Свистун. – Режим доступу : <http://lib.iitta.gov.ua/2726/>
600. Святоха В. А. Вплив управлінської культури керівника вищого навчального закладу на ефективність менеджменту / В. А. Святоха // Теоретичні і прикладні проблеми психології. – 2013. – № 3 (32). – С. 237–242.
601. Семененко Л. М. Ціннісно-сміслова детермінація управління навчальним закладом : автореф. дис. ... канд. філос. наук : спец. 09.00.10 «Філософія освіти» / Л. М. Семененко. – К., 2007. – 19 с.
602. Семенець Л. М. Педагогічна компетентність викладача як умова формування професійної компетентності майбутнього вчителя / Л. М. Семенець // Вісн. Житомир. держ. ун-ту ім. І. Франка. – 2010. – Вип. 53. – С. 183–186.
603. Семиченко В. А. Концепция целостности и ее реализация в профессиональной подготовке будущих учителей (психолого-педагогический аспект) : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогика и возрастная психология» / В. А. Семиченко. – Киев, 1992. – 48 с.
604. Семиченко В. А. Пріоритети професійної підготовки: діяльнісний чи особистісний підхід? / В. А. Семиченко // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи : моногр. / за ред. І. А. Зязюна. – К., 2000. – С. 176–203, 184.
605. Семиченко В. А. Проблеми і пріоритети професійної підготовки / В. А. Семиченко // Пед. дискурс. – 2007. – Вип. 1. – С. 119–127.

606. Сенько Ю. В. Гуманитарные основы педагогического образования : курс лекций / Ю. В. Сенько. – М. : Академия, 2000. – 240 с.
607. Серьожнікова Р. К. Основи психології і педагогіки : навч. посіб. / Р. К. Серьожнікова, Н. Д. Пархоменко, Л. С. Яковицька. – Київ : Центр навч. літ., 2003. – 243 с.
608. Синиця І. О. Педагогічний такт і майстерність вчителя / І. О. Синиця. – Київ : Рад. шк., 1987. – 248 с.
609. Сисоєва С. О. Методологія науково-педагогічних досліджень : підруч. / С. О. Сисоєва, Т. Є. Кристопчук. – Рівне : Волин. обереги, 2013. – 360 с.
610. Сисоєва С. Методологія формування тезаурусу наукового дослідження неперервної професійної освіти / С. Сисоєва, І. Соколова // Гуманізація навчально-виховного процесу : зб. наук. пр. / за заг. ред. проф. В. І. Сипченка. – Слов'янськ, 2011. – Вип. LV. – Ч. I. – С. 3–16.
611. Сисоєва С. О. Педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу непедагогічного профілю / С. О. Сисоєва // Компетентнісний підхід у сучасній університетській освіті : зб. наук. пр. – Рівне : НУВГР, 2011. – С. 3–11.
612. Сисоєва С. О. Педагогічна технологія вивчення творчих можливостей учня // Педагогічні технології: наука-практиці : наук.-методич. щорічник / С. О. Сисоєва ; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – Київ, 2002. – Вип. 1. – С. 67–110.
613. Сисоєва С. О. Розвиток освіти в умовах полікультурного глобалізованого світу / С. О. Сисоєва // Проблеми полікультурності у неперервній професійній освіті : наук. вид. / за ред. чл.-кор. НАПН України К. В. Балабанова, С. О. Сисоєвої, І. В. Соколової. – Маріуполь : Ноулідж, 2001. – С. 11–18.
614. Сисоєва С. О. Тезаурус наукового дослідження: визначення, структура, характерні ознаки / С. О. Сисоєва, І. В. Соколова // Освітologia: витоки наукового напрямку : моногр. / за ред. В. О. Огнев'юка ; авт. кол. : В. О. Огнев'юк, С. О. Сисоєва, Л. Л. Хоружа та ін. – Київ, 2012. – С. 213–237.
615. Скакун О. Ф. Теория права и государств : учебник / О. Ф. Скакун, Н. К. Подберезский. – Харьков : Консум, 1997. – 469 с.
616. Скрипник М. За єдину систему народної освіти / М. Скрипник. – Київ, 1930. – 101 с.
617. Славенін В. А. Введение в педагогическую аксиологию / В. А. Славенін, Г. И. Чижакова. – М. : Академия, 2003. – 192 с.
618. Сливка С. С. Юридична деонтологія / С. С. Сливка. – 2-е вид., перероб. і доп. – Київ : Атіка, 2003. – 320 с.
619. Слободчиков В. И. Структура и состав образовательной сферы: категориальный анализ / В. И. Слободчиков // Психология обучения. – 2010. – № 1. – С. 4–24.

620. Словник-довідник з професійної педагогіки / авт.-упоряд. А. В. Семенова. – Одеса : Пальміра, 2006. – 272 с.
621. Словник психолого-педагогічних понять і термінів [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://osvita.ua/school/method/psychology/1270/>
622. Слюсарева И. П. Формирование деонтологической компетентности в профессиональной подготовке студентов медицинского колледжа : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / И. П. Слюсарева. – Саратов, 2009. – 23 с.
623. Смагін І. І. Інтегративна ідеологія та її роль у системі адміністративного реформування : автореф. дис. ... канд. наук з держ. упр. : спец. 25.00.01 «Теорія та історія державного управління» / І. І. Смагін; Укр. Акад. держ. упр. при Президентіві України. – Київ, 2002. – 20 с.
624. Смагін І. І. Управління освітою: синергетичні імплікації [Електронний ресурс]/ І. І. Смагін // Андрагогіч. вісн. : наук. електрон. журн. – Електрон. дані. – Житомир : В-во Житомир. держ. ун-ту ім. І. Франка, 2014. – Вип. 5. – С. 62–78. – Режим доступу : <http://eprints.zu.edu.ua/17003/1/Андрагогічний%20вісник%205.pdf>.
625. Смагін І. І. Управлінська деонтологія в контексті реформування державного управління / І. І. Смагін // Підвищення ефективності державного управління: стан, перспективи та світовий досвід : зб. наук. пр. – Київ : УАДУ, 2000. – С. 179–184.
626. Смагін І. І. Управлінська деонтологія як аспект адміністративної реформи / І. І. Смагін // Проблеми національного виховання в системі неперервної освіти : зб. матеріалів III Міжнарод. наук.-практ. конф, Чернівці, 17–19 листоп. 1999 р. – Чернівці, 1999. – С. 258–259.
627. Смирнова М. Є. Практика управління загальноосвітнім навчальним закладом: від функціонування до розвитку / М. Є. Смирнова. – Харків : Основа, 2013. – 192 с. – (Абетка керівн.).
628. Современный словарь по педагогике / сост. Е. С. Рапацевич. – Минск : Современ. слово, 2001. – 928 с.
629. Соколова І. В. Поняттєво-термінологічний апарат педагогічного дослідження: джерельна база / І. В. Соколова // Педагогічний процес: теорія і практика. Сер. Педагогіка. – 2016. – № 2 (53). – С. 14–20.
630. Соколова І. В. Професійна підготовка майбутнього вчителя-філолога за двома спеціальностями : моногр. / І. В. Соколова ; за ред. С. О. Сисоєвої ; АПН України, Ін-т пед. освіти та освіти дорослих. – Маріуполь ; Д. : АРТ-Прес, 2008. – 400 с.
631. 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 : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / І. В. Соколова ; АПН України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих. – Київ., 2008. – 609 с.

632. Сорока О. В. Модель функціональної компетентності керівника сучасного навчально-виховного закладу / О. В. Сорока // Вісн. Черкас. ун-ту. – Черкаси, 2009. – Вип. 147. – С. 150–156. – (Пед. науки).

633. Сорочан Н. А. Формування системи управління освітою в Україні за доби Центральної ради (березень 1917 р. – квітень 1918 р.): дис. ... канд. наук : спец. 07.00.01 «Історія України» / Н. А. Сорочан; ХДПУ ім. Г. С. Сковороди. – Харків, 1997. – 213 с.

634. Сорочан Т. М. Підготовка керівників шкіл до управлінської діяльності: теорія та практика : моногр. / Т. М. Сорочан. – Луганськ : Знання, 2005. – 384 с.

635. Сорочан Т. М. Розвиток професіоналізму управлінської діяльності керівників загальноосвітніх навчальних закладів у системі післядипломної педагогічної освіти : дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Т. М. Сорочан; Луган. нац. пед. ун-т ім. Тараса Шевченка. – Луганськ, 2005. – 472 с.

636. Социологический энциклопедический словарь : на рус., англ., нем., франц и чеш. яз. / под. ред. акад. РАН В. Г. Осипова. – М. : Инфа-М : Норма, 1998. – 488 с.

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

638. Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (ESG). – Київ : ТОВ «ЦС», 2015. – 32 с.

639. Стандарти высшего образования нового поколения: сравнительный анализ : учеб.-метод. пособие / под ред. А. В. Макарова. – Київ : Освіта України, 2009. – 268 с.

640. Старовойт І. Й. Деонтологічні засади професійної підготовки студентів вищих навчальних закладів / І. Й. Старовойт // Пед. дискурс. – 2012. – Вип. 12. – С. 309–314.

641. Степин В. С. Синергетика и системный анализ / В. С. Степин // Синергетическая парадигма. Когнитивно-коммуникативные стратегии современного научного познания. – М. : Прогресс-Традиция, 2004. – С. 65 – 68.

642. Стеценко Н. М. Джерелознавство як теоретична база історико-педагогічного дослідження / Н. М. Стеценко // Педагогічний дискурс : зб. наук. пр. / гол. ред. І. М. Шоробура. – Хмельницький : ХДПА, 2013. – Вип. 15. – С. 679–682.

643. Стецюк К. В. Теоретичні засади деонтологічного підходу до формування екологічної культури майбутніх фахівців / К. В. Стецюк // Народна освіта : електрон. наук. фах. вид. – Режим доступу: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=947

644. Стець В. Система цінностей української еліти / В. Стець // Вісн. Прикарпат. нац. ун-ту ім. Василя Стефаника. Сер. Філософ. проблеми науки і культури. – 2008. – Вип. XI. – Режим доступу: <http://www.nbu.gov.ua/>

portal/natural/vpnu/filos_psihol/2008_11/17.pdf

645. Стрезикозин В. П. Руководство учебным процессом в школе / В. П. Стрезикозин. – М. : Просвещение, 1972.

646. Субетто А. И. Введение в квалиметрию высшей школы / А. И. Субетто // Квалиметрия высшей школы как предметная квалиметрия. – М. : Педагогика, 1991. – Кн. 4. – С. 47–50.

647. Субетто А. И. Система управления качеством в вузе (модель) / под ред. Н. А. Селезневой, А. И. Субетто. – 2-е изд. – М. : Исслед. центр проблем качества подгот. специалистов, 2003. – 25 с.

648. Сунцов Н. С. Управление общеобразоват. школой. Вопросы теории и практики / Н. С. Сунцов. – М. : Педагогика, 1982. – 464 с.

649. Сухомлинский В. А. Система работы директора школы / В. А. Сухомлинский. – Київ : Радян. шк., 1959. – 118 с.

650. Сухомлинська О. В. Методологія дослідження історико-педагогічних реалій другої половини ХХ століття / О. В. Сухомлинська // Шлях освіти. – 2007. – № 4. – С. 6–12.

651. Сухомлинська О. В. Періодизація педагогічної думки в Україні: кроки до нового виміру / О. В. Сухомлинська // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992–2002 рр. : зб. наук. пр. до 10-річчя АПН України. – Харків : ОВС, 2002. – Ч. 1. – С. 37–54.

652. Сухомлинська О. В. Рефлексії про генезу духовності в контексті виховання: на шляху до синтезу парадигм / О. В. Сухомлинська // Іст.-пед. альм. – 2005. – № 1. – С. 5–29.

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

654. Сухомлинський В. О. Розмова з молодим директором школи / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори : в 5 т. – Київ : Рад. шк., 1977. – Т. 4. – 638 с.

655. Сучасний словник-мінімум іншомовних слів / уклад. О. І. Скопченко, Т. В. Цимбалюк. – Київ : Довіра, 2008. – 798 с.

656. Сучасні концепції менеджменту : навч. посіб. / за ред. д-ра екон. наук, проф. Л. І. Федулової. – Київ : Центр навч. літ., 2007. – 536 с.

657. Сущенко Л. П. Професійна підготовка фахівців фізичного виховання та спорту (теоретико-методологічний аспект) : моногр. / Л. П. Сущенко. – Запоріжжя : Запоріж. держ. ун-т, 2003. – 442 с.

658. Табанакова В. Д. Идеографическое описание научной терминологии в специальных словарях : дис. ... д-ра филол. наук : 10.02.21 / В. Д. Табанакова. – Тюмень, 2001. – 288 с.

659. Талызина Н. Ф. Педагогическая психология : учеб. для студентов / Н. Ф. Талызина. – 2-е изд., стереотип. – М. : Академия, 1998. – 288 с.

660. Танько Т. П. Теорія та практика музично-педагогічної підготовки

майбутніх вихователів дошкільних закладів у педагогічних університетах : дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Т. П. Танько. – Харків, 2004. – 503 с

661. Терепищій С. О. Стандартизація вищої освіти (спроба філософського аналізу) : моногр. / С. О. Терепищій. – Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2010. – 197 с.

662. Термінологічний словник з основ підготовки наукових та науково-педагогічних кадрів післядипломної педагогічної освіти / авт. кол. : С. Р. Чернишова, Н. В. Гузій, В. П. Ляхощкий та ін. за наук. ред. Є. Р. Чернишової. – Київ : ДВНЗ «Університет менеджменту освіти», 2014. – 230 с.

663. Ткаченко Т. В. Теоретико-методичні основи формування вокально-звукової культури майбутнього вчителя музики у процесі професійної підготовки : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Т. В. Ткаченко ; Київс. нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – Київ, 2010. – 43 с.

664. Тихонов А. В. Социология управления / А. В. Тихонов. – 2-е изд., доп. и перераб. – М. : Канон+ : РООИ «Реабилитация», 2007. – 472 с.

665. Тренінг у системі професійної підготовки державно-управлінських кадрів : зб. тренінгів / редкол. : Ю. П. Сурмін, Р. А. Науменко, Л. М. Гогіна. – Київ : НАДУ, 2013. – 100 с.

666. Троїцька Т. С. Українська філософська антропологія як теоретико-методологічна основа професійної підготовки педагога : автореф. дис. ... д-ра філософ. наук : спец. 09.00.01 «Філософія освіти» / Т. С. Троїцька ; АПН України, Ін-т вищої освіти. – Київ, 2007. – 40 с.

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

668. Троцько Г. В. Теоретичні та методичні основи підготовки студентів до виховної діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки», спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Г. В. Троцько. – Київ : Ін-т ПППО, 1997. – 54 с.

669. Трушников Т. Г. Системный поход в педагогике как инновационная основа формирования образовательного пространства / Т. Г. Трушников // Человек и образование. – 2006. – Вып. 7. – С. 71–72.

670. 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 / О. В. Уваркіна. – Київ, 2003. – 190 с.

671. Управление качеством образования / под. ред. М. М. Поташника. – М. : Пед. о-во России, 2006. – 448 с.

672. Управление школой: теоретические основы и методы : учеб. пособие / под ред. В. С. Лазарева. — М. : Центр соц. и эконом. исслед., 1997. – 336 с.

673. Управління людськими ресурсами: філософські засади : навч. посіб. / за заг. ред. В. Г. Воронкової. – Київ : ВД «Професіонал», 2006. – 576 с.
674. Управління якістю освіти: досвід та інновації : кол. моногр. / під заг. ред. Л. Л. Сушенцевої, Н. В. Житник. – Дніпропетровськ : ІМА-Прес, 2014. – 462 с.
675. Управління якістю освіти у вищих навчальних закладах : навч. посіб. : у 2 ч. ч. / за заг. ред. чл.-кор. НАН України В. С. Загорського. – Львів : ЛРІДУ НАДУ, 2011. – Ч. 1 : Теоретичні засади формування систем управління якістю надання освітніх послуг. – 136 с.
676. Устав гимназий и прогимназий // Полное собрание законов Российской империи. – СПб., 1876. – Т 3. – С. 1420–1428.
677. Устав единой трудовой школы : Утв. СНК РСФСР 18 дек. 1923 г. // Народное образование в СССР. – М. : Педагогика, 1974. – С. 146–150.
678. Устав народным училищам в Российской империи, уложенный в царствование императрицы Екатерины II. – СПб., 1786. – 122 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://elibrary.tambovlib.ru/?ebook=2952/>.
679. Устав средней общеобразовательной школы [Электронный ресурс] // Библиотека нормативных и правовых актов СССР. – Режим доступа : http://www.libussr.ru/doc_ussr/usr_7387.htm
680. Ушинский К. Д. Три элемента школы / К. Д. Ушинский // Ушинский К. Д. Мемуары. Биографии. Публицистика. – М. : Просвещение, 1974. – С. 47–52.
681. Федоренко Е. Г. Професійна етика / Е. Г. Федоренко. – Київ : Вищ. шк., 1983.
682. Фетісова Н. І. Навчальна програма дисципліни «Організаційна поведінка» / Н. І. Фетісова. – Київ : Вид. дім «Персонал», 2009. — 15 с.
683. Филатова И. А. Деонтологическая подготовка дефектологов в вузе : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / И. А. Филатова ; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2015. – 268 с.
684. Филатова И. А. Историографический анализ становления деонтологии в специальной педагогике / О. И. Филатова // Пед. образование в России, - 2011. – № 2. – С. 103–109.
685. Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. – 6-е изд., перераб. и доп. – М. : Политиздат, 1991. – 560 с.
686. Философский энциклопедический словарь / Е. Ф. Губский, Г. В. Ковалева, В. А. Лутченко. – М. : ИНФРА-М, 2002. – 576 с.
687. Філософія освіти : навч. посіб. / за заг. ред. В. Андрущенка, І. Передборської. – Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. – 329 с.
688. Філософія педагогічної майстерності : зб. наук. пр. / гол. ред. Н. І. Ничкало ; АПН України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих ; Вінниц. держ. пед. ун-т ім. М. Коцюбинського. – Київ ; Вінниця : ДОВ «Вінниця»,

2007. – 380 с.

689. Фіцула М. М. Педагогіка : посіб. / М. М. Фіцула. – К. : Академія, 2002. – 528 с.

690. Фоменко О. І. Педагогічні умови ефективної підготовки майбутніх учителів-філологів до проектної діяльності в основній школі / О. І. Фоменко // Вісн. Житомир. держ. пед. ун-ту : зб. наук. пр. – 2014. – Вип. 6 (78). – С. 230–236.

691. Фритцше Л. Дж. Етика бізнеса. Глобальная и управленческая перспектива / Дж. Д. Фритцше ; пер. с англ. – М. : ЗАО “Олимп-Бизнес”, 2002. – 336 с.

692. Фролов И. Т. Философский словарь / И. Т. Фролов. – М. : Республика, 2001. – 719 с.

693. Фурман А. А. Ціннісно-орієнтаційні чинники особистісного розвитку майбутніх психологів : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / А. А. Фурман. – Одеса, 2009. – 20 с.

694. Хлестова С. С. Формування деонтологічної культури студентів вищих навчальних закладів у процесі соціально-виховної роботи : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / С. С. Хлестова. – Київ : Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова, 2011. – 18 с.

695. Ходаківський Є. І. Психологія управління : навч. посіб. / Є. І. Ходаківський, Ю. В. Богоявленська, Т. П. Грабар. – Київ : Центр навч. літ., 2008. – 608 с.

696. Хозе С. Е. Директор школы / С. Е. Хозе. – М. : Просвещение, 1979. – 114 с.

697. Хоменко В. В. Підготовка майбутніх менеджерів освіти у вищих навчальних закладах Франції : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / В. В. Хоменко. – Донецьк, 2011. – 227 с.

698. Хомич Л. О. Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів : моногр. / Л. О. Хомич ; АПН України, Ін-т педагогіки і психології проф. освіти. – Київ : Магістр – S, 1998. – 200 с.

699. Хоружа Л. Л. Етична компетентність майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика : моногр. / Л. Л. Хоружа. – К. : Ін-т педагогіки АПН України, 2003. – 319 с.

700. Хоружа Л. Л. Педагогічна деонтологія : навч. – метод. посіб. / Л. Л. Хоружа. – Київ : КМПУ ім. Б. Д. Грінченка, 2008. – 96 с.

701. Хоружа Л. Л. Теоретичні засади формування етичної компетентності майбутніх учителів початкових класів : дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Л. Л. Хоружа. – Київ, Ін-т педагогіки АПН України. – 2004. – 365 с.

702. Хриков Є. М. Управління навчальним закладом / Є. М. Хриков. – Київ : Знання, 2006. – 365 с.

703. Хрыков Е. Н. Теоретические основы внутришкольного управления / Е. Н. Хрыков. – Луганск, 1999. – 118 с.

704. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской // Нар. образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.

705. Хуторской А. В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному?: пособие для учителя / А. В. Хуторской. – М. : Владос-Пресс, 2005. – 383 с.

706. Хуторской А. В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций [Электронный ресурс] / А. В. Хуторской. – Режим доступа : <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm>.

707. Цветков В. В. Демократія – Управління – Бюрократія: в контексті модернізації українського суспільства : моногр. / В. В. Цветков, В. П. Горбатенко. – Київ : Ін-т держави і права ім. В. М. Корецького НАН України, 2001. – 348 с.

708. Цирфа Г. О. Юридична деонтологія : навч. посіб. для дистанц. навчання / Г. О. Цирфа ; за ред. Н. І. Клименко. – Київ : Ун-т «Україна», 2005. – 210 с.

709. Чайка Н. Г. Навчальна програма дисципліни «Керівник навчального закладу» (для магістрів). — Київ : ДП «Вид. дім «Персонал», 2012. — 19 с.

710. Чалий О. В. Синергетика: інтеграційні тенденції в освіті? / О. В. Чалий // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи : моногр. / за ред. І. А. Зязюна. – Київ : К.І.С., 2000. – 636 с.

711. Чалий О. В. Синергетичні принципи освіти та науки / О. В. Чалий. – Київ : Знання, 2000. – 253 с.

712. Чебан В. Історичний аспект лікарської етики, біоетики та медичної деонтології / В. Чебан // Актуальні питання суспільних наук та історії медицини. – 2014. – № 3. – С. 93–100.

713. Чепіга (Зеленкевич) Я. Ф. Вибрані педагогічні твори : навч. посіб. / Я. Ф. Чепіга (Зеленкевич); упоряд., наук. ред. : Л. Д. Березівська ; АПН України, Ін-т педагогіки. – Харків : ОВС, 2006. – 328 с.

714. Чепіга Я. Ф. Ґрунтовні принципи нормальної школи / Я. Ф. Чепіга // Світло. – 1911. – № 1. – С. 3–7.

715. Чередніченко Г. А. Культурологічний підхід до формування особистості майбутніх фахівців у процесі професійної підготовки [Електронний ресурс] / Г. А. Чередніченко, Н. Т. Тверезовська // Пед. науки. Сучасні методи навчання. – Режим доступу : http://www.rusnauka.com/14_NPRT_2011/Pedagogica/5_86986.doc.htm

716. Чередніченко Г. А. Управлінська компетентність, керівник вищого навчального закладу, сутність, структура / Г. А. Чередніченко, Н. Т. Тверезовська // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія : зб. ст. – Ялта: РВНЗ КГУ, 2011. – Вип. 31. – Ч. 2 – С. 63–68.

717. Черкасов О. В. Формування загальнотеоретичних основ дослідження історії освіти в Україні (друга половина XIX – початок XX століття) : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / О. В. Черкасов. – Київ, 2004. – С. 54–59.

718. Черненко Н. М. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах : дис. ... д-ра наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Н. М. Черненко ; Півден.-укр. держ. пед. ун-т ім. К. Ушинського. – Одеса, 2016. – 510 с.

719. Чернокозова В. Н. Этика учителя / В. Н. Чернокозова, И. И. Чернокозов. – Київ : Рад. шк., 1973. – 175 с.

720. Черты из современного положения института классных наставников // Вестник воспитания / под ред. Д-ра Н. Ф. Михайлова. – М. : Тип.-лит. Т-ва И. Н. Кушнерев и К., 1914. – Т. XXV. – № 3 (март). – С. 53–135.

721. Чехов Н. В. Народное образование в России с 60-х годов XIX века / Н. В. Чехов. – М., 1912. – 224 с.

722. Чижевський Б. Г. Організаційно-педагогічні умови становлення ліцеїв в Україні / Б. Г. Чижевський. – Київ : Ін-т педагогіки АПН України, 1996. – 249 с.

723. Чмут Т. К. Етика ділового спілкування : навч. посіб. / Т. К. Чмут, Г. Л. Чайка. – 2-е вид., перероб. і доп. – Київ : Вікар, 2002. – 223 с.

724. Чобітько М. Г. Особистісно орієнтована професійна підготовка майбутнього вчителя: теоретико-методологічний аспект : моногр. / М. Г. Чобітько. – Черкаси : Брама, 2006. – 560 : с.

725. Чумак Л. В. Педагогічна деонтологія імпліцитного періоду у філософських роздумах / Л. В. Чумак ; гол. ред. В. В. Кузьменко // Пед. альманах : зб. наук. пр. – Херсон : КВНЗ «Херсон. акад. неперерв. освіти», 2012. – Вип. 14. – С. 299–304.

726. Чумак Л. В. Спорідненість наукової педагогічної деонтології та української народної педагогічної деонтології / Л. В. Чумак // Пед. дискурс. – 2012. – Вип. 13. – С. 402–405.

727. Чурсин Н. Н. Понятие тезауруса в информационной картине мира : моногр. / Н. Н. Чурсин ; Восточноукр. нац. ун-т им. В. Даля. – Луганск : Ноулідж, 2010. – 305 с.

728. Шадриков В. Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход / В. Д. Шадриков // Высш. образование сегодня. – 2004. – № 4. – С. 28–31.

729. Шадриков В. Д. Философия образования и образовательные политики / В. Д. Шадриков. – М. : Логос, 1993. – 184 с.

730. Шакуров Р. Х. Директор школы и микроклимат педагогического коллектива / Р. Х. Шакуров. – М. : Знание, 1979. – 214 с.

731. Шакуров Р. Х. Социально-психологические проблемы руководства педагогическим коллективом / Р. Х. Шакуров. – М. Знание, 1982. – 261 с.

732. Шамова Т. И. Управление образовательным творчеством в адаптивной школе / Т. И. Шамова, Т. М. Давыденко. – М. : Академия, 2001. – 384 с.

733. Шамова Т. И. Управление образовательными системами : учеб. пособ. для студентов вузов / Т. И. Шамова, П. И. Третьяков, Н. П. Капустин ; под. ред. Т. И. Шамоной. – М. : Владос, 2002. – 320 с.

734. Шапар В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник / В. Б. Шапар. – Харків : Прапор, 2007. – 640 с.

735. Шаркунова В. В. Соціальне управління та концепції педагогічного менеджменту в загальноосвітніх закладах : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / В. В. Швркунова ; АПН України, Ін-т педагогіки. – Київ, 1998. – 16 с.

736. Шашло Т.М. Керівна роль Комуністичної партії в розвитку радянської школи на Україні / Т.М. Шашло. – Київ : Радян. шк., 1963. – 157 с.

737. Шевелева С. С. К становлению синергетической модели образования / С. С. Шевелева // Обществ. науки и современность. – 1997. – № 1. – С. 125–133.

738. Шейнов В. П. Психология и этика делового конатка / В. П. Шейнов. – Минск : Амалфея, 2006. – 515 с.

739. Шепелева Л. Н. Программы социально-психологических тренингов / Л. Н. Шепелева. – СПб. : Питер, 2011. – 160 с.

740. Шепель В. М. Человековедческая компетентность менеджера. Управленческая антропология / В. М. Шепель. – М. : Народ. образование, 1999. – 432 с.

741. Шеплякова І. О. Деонтологічна культура соціального педагога : до визначення поняття / І. О. Шеплякова // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. – 2013. – Вип. 33. – С. 427–432.

742. Шестаков В. А. Природа и механизмы изменений властных институтов в СССР в 50-е – середине 60-х гг. / В. А. Шестаков // Государственная власть и общество России в XX веке : материалы межвуз. науч. конф. / сост. Г. В. Кожевникова, Л. Д. Шаповалова. – М. : РГГУ, 2004. – С. 114–117.

743. Шишко А. В. Формування педагогічної компетентності майбутнього викладача іноземної мови у процесі магістерської підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / А. В. Шишко ; Кіровоград. держ. пед. ун-т ім. Володимира Винниченка. – Кіровоград, 2008. – 22 с.

744. Шмоткін О. В. Юридична деонтологія / О. В. Шмоткін – Київ : МНТУ, 1995. – 35 с.

745. Шоутен Т. Менеджмент керівників закладів дошкільної і початкової освіти / Т. Шоутен, Л. І. Даниленко, О. І. Зайченко, Н. З. Софій ; Вчєукр. фонд «Крок за кроком». – Київ : СПД-ФО К. С. Парашин, 2009. – 112 с.

746. Шутце Ф. Училищеведение. Практическое учение о воспитании и

обучении для семи нарий и учителей народных школ / Ф. Шутце ; пер. с нем. А. Белявского. – Глухов : печатня А. Шумского, 1880. – 468 с.

747. Щекин Г. В. Теория социального управления : моногр. / Г. В. Щеткин. – Київ : МАУП, 1996. – 408 с.

748. Щербак О. І. Професійно-педагогічна освіта: теорія і практика : моногр. / О. І. Щербак ; за ред. Н. Г. Ничкало. – Київ : Наук. світ, 2010. – 279 с.

749. Щербак О. І. Теоретичні і методичні засади професійно-педагогічної освіти : дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О. І. Щербак. – Київ, 2012. – 403 с.

750. Щукина Г. И. Роль деятельности в учебном процессе : кн. для учителя / Г. И. Щукина. – М. : Просвещение, 1986. – 144 с.

751. 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.

752. Юркевич П. Вибрані твори: Ідея – Серце – Розум і досвід / П. Юркевич. – Вінніпег : Колегія св. Андрея в Вінніпезі, 1984. – 167 с.

753. Юркевич П. Д. Курс общей педагогики с приложениями / П. Д. Юркевич. – М. : Тип. Грачева, 1869. – 404 с.

754. Юркевич П. Д. Серце та його значення у духовному житті людини, згідно з ученням слова Божого / П. Д. Юркевич ; пер. з рос. – Київ : Абрис, 1993. – С. 73–114.

755. Ягупов В. В. Інформаційно-аналітична діяльність педагогічних працівників ПТНЗ: зміст і етапиреалізації / В. В. Ягупов // Модернізація професійної освіти і навчання : зб. наук. пр. / гол. редкол. В. О. Радкевич ; НАПН України, Ін-т проф.-техн. освіти. – Київ, 2015. – Вип. 6. – С. 102–116.

756. Ягупов В. В. Теорія і методика військового навчання : моногр. / В. В. Ягупов. – Київ : Тандем, 2000. – 380 с.

757. Ягупов В. В. Управлінська культура і компетентність керівників як системна психолого-педагогічна проблема / В. В. Ягупов, В. І. Свистун, М. А. Кришталь, В. М. Король // Зб. наук. пр. НАДПС України, Сер. Пед. та психол. науки. – 2013. – № 4 (96). – С. 291–301.

758. Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И. С. Якиманская. – М. : Прогресс, 1996. – 96 с.

759. Якібчук М. І. Формування управлінської культури керівників профспілкових організацій у системі післядипломної освіти : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.06 «Теорія і методика управління освітою» / М. І. Якібчук ; Луган. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. – Луганськ, 2010. – 20 с.

760. Якса Н. В. Тезаурис з проблеми міжкультурної взаємодії : словник / Н. В. Якса. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2006. – 164 с.

761. Якушева С. Д. Авторитет преподавателя вуза / С. Д. Якушева // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологи : сб. ст. по

матеріалам X междунар. науч.-практ. конф. / С. Д. Якушева. – Новосибирск: СибАК, 2011. – Ч. I. – С. 45–49.

762. Ярковий О. М. Педагогічні засади розвитку управлінської культури державних службовців в умовах післядипломної освіти : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О. М. Ярковий; Луган. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. – Луганськ, 2002. – 18 с.

763. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. – М. : Смысл, 2001. – 365 с.

764. Яхнін Я. К. Сучасні підходи до управління якістю освіти / Я. К. Яхнін. – Київ : Наук. думка, 2011. – 121 с.

765. Яценко В. М. Теоретико-методологічні аспекти освітнього менеджменту : навч.-метод. посіб. / В. М. Яценко ; Черкас. інженер.-тех. ін-т. – Черкаси, 1995. – 70 с.

766. Alabama Standards for Instructional Leaders [Електронний ресурс] / Alabama State Department of Educational. – Режим доступу : <http://www.pdf-pages.com/d/Alabama-Standards-for-Instructional-Leaders.pdf>

767. Anglia Ruskin University. Cambridge Campus Faculty of Education [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.anglia.ac.uk/study/postgraduate/education>

768. Area School Principals' Professional Standards [Електронний ресурс] / The Ministry of Education New Zealand. – Режим доступу : <http://www.minedu.govt.nz/>.

769. Arrêté du 25 avril 2002 relatif au diplôme national de master (JO du 27 avril 2002) NOR : MENS0200982A, Version consolidée au 27 avril 2002 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.rncp.cncp.gouv.fr/grand-public/visualisationFiche?format=fr&fiche=12642>

770. Australian Qualifications Framework [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://www.aqf.edu.au/>

771. Australian Quality Training Framework (AQTF) : new requirements for trainers [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.dest.gov.au/sectors/training_skills/publications_resources/profiles/anta/profile/aqtf_new_requirements_for_trainers.htm.

772. Becket N. Analysing Quality Audits in Higher Education [Електронний ресурс] / N. Becket, M. Brookes. – Режим доступу : http://www.brookes.ac.uk/publications/bejlt/volume1issue2/academic/becket_brookes.html.

773. Bentham J. Deontology, or The Science of Morality : In 2 Vol. / J. Bentham. – L : Edinburgh, 1834. – 646 p.

774. Birzea C. Education for democratic citizenship: a lifelong learning perspective. / C. Birzea ; Council of Europe. – Strasbourg : Cedcx: CoE, 2000. – 88 p.

775. Bologna Working Group on Qualifications Frameworks. [Електронний ресурс] / A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area. –

2005. – P. 65. – Режим доступа : http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/050218_QF_EHEA.pdf.

776. Briedis K. Generation Praktikum – Mythos oder Massenphänomen? Projektbericht des Hochschul-Informations-System / K. Briedis., K.-H. Minks. – Hannover : HIS, 2007. – 215 p.

777. Brown H. Data Sources: Post-baccalaureate Education and Graduate Certificate Programs / H. Brown // Council of Graduate Schools. – 2005. – Dec. – P. 1.

778. Bulletin Officiel de l'Education Nationale. – №28. – du 15 juillet / Mesures pour le collège des années 2000. – Режим доступа : <http://www.education.gouv.fr/bo/1999/28/default.htm>.

779. 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 N°99-117 DU 5-8-1999 MEN DPATE [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.education.gouv.fr/botexte/bo990902/MENA9901528N.htm>.

780. Bulletin Officiel du ministère de l'Education Nationale et du ministère de la Recherche, Spécial № 14 du 09 novembre [Электронный ресурс] : Programme national de pilotage. – Режим доступа : <http://www.education.gouv.fr/bo/2000/special14/default.htm>.

781. California Professional Standards for Educational Leaders [Электронный ресурс]. – Режим доступа : www.wested.org/online_pubs/cpsel_standards.pdf.

782. Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Center für Lebenslanges Lernen (C3L) [Электронный ресурс] : Berufsbegleitender Masterstudiengang Bildungs-und Wissenschaftsmanagement (MBA). Module und Zertifikatsprogramme Kurzbeschreibungen. – Режим доступа : http://www.mba.uni-oldenburg.de/downloads/veranstaltungen/bildungsmanagement__modulkatalog-komplett.pdf.

783. Certificate in School Leadership. Guidelines to Qualification [Электронный ресурс]. – Режим доступа : www.edu.gov.mb.ca/certification.

784. Charte de la formation des personnels de direction [Электронный ресурс]. – Режим доступа : www.jpobin.com/pdf7/1992chartecondorcet.pdf.

785. Cheney G. A New Approach to Principal Preparation. Innovative Programs Share Their Practices and Lessons Learned / G. Cheney, J. Davis, K. Garrett, J. Holleranx // Rainwater Leadership Alliance / Rainwater Charitable Foundation, 2012. – P. 204.

786. Common Core of Leading: Connecticut School Leadership Standards. Performance Expectations, Elements and Indicators [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.sde.ct.gov/sde/cwp/view.asp?a=2641&Q=333900>.

787. Contract between Independent School District 622 and North St.Paul Maplewood / Oakdale Principals' Association. – Oakdale. 1997.

788. Contract between Special School District № 1 and the Minneapolis

Principals' Forum. – Minneapolis, 1997. – 111 p.

789. 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 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=LEGITEXT000005631808&dateTexte=20101128>.

790. 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 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://admi.net/jo/textes/ld.html>.

791. Décret 2002-481 du 8 avril 2002 relatif aux grades et titres universitaires et diplômes nationaux (JO du 10 avril 2002) NOR: MENS0200156D [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=LEGITEXT000005632593&dateTexte=20110104>.

792. 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 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://admi.net/jo/textes/ld.html>.

793. 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 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://admi.net/jo/textes/ld.html>.

794. Draft 2014 ISLLC Standards for School Leaders [Электронный ресурс] // Southern Regional Education Board. – Режим доступа : http://www.sreb.org/page/1869/draft_2014_isllc_standards_for_school_leaders.

795. Eaton M. Searching for the «New» University: Changing Faculty Roles / M. Eaton // Project on the Future of Higher Education. – Western Washington University, 2002. – Working Paper № 2. – 4 p.

796. Ed.S. in Educational Administration. Leaders in Education Education Master Degree [Электронный ресурс] / Saint Mary's University of Minnesota. – Режим доступа : <http://www.smumn.edu/academics/graduate/education/programs/ed.s.-in-educational-administration>

797. Edelfeld R. Staff Development for School Improvement / R. Edelfeld. – London : National Center on Teaching and Learning, 2003. – 296 p.

798. Euroglossary 2006 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://europa.dovidka.com.ua/>

799. Estratto di Bando di Ammissione Master di I e II livello corsi di Aggiornamento, Perfezionamento e Formazione Professionale [Электронный ресурс]. – Режим доступа : www.unite.it.

800. European Master of Educational Management [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://gsm.iunworld.com/European_Master_of_Educational

_Manag. 1793.0.html

801. Florida Principal Leadership Standards [Электронный ресурс] / Florida Department of Educational. – Режим доступа : <http://www.fldoe.org/teaching/professional-dev/the-fl-principal-leadership-starts>.

802. Franklin Pierce College. Division of Graduate and Professional Studies. Master in Education 2005. – New Hampshire, 2005. – 28 p.

803. Gateways for Education and Education Leaders Stanford [Электронный ресурс] / Graduate School of Education. – Режим доступа : <https://ed.stanford.edu/educators>.

804. Graduate Programs for School Leaders [Электронный ресурс]: The programs in Educational Leadership at Rider University. – Режим доступа : <http://www.rider.edu/academics/colleges-schools/college-liberal-arts-education-science/school-education/graduate-progra/g>.

805. Guide pour une pratique de qualité à l'intention de la direction d'école: pour encourager le leadership scolaire en Alberta [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://education.alberta.ca/admin/resources.aspx>. - Назва з екрану.

806. Halliger P. Collaborative leadership and school improvement: understanding the impact on school capacity and student learning / P. Halliger, R. Heck // School leadership and management. – 2010. – P. 95–100.

807. Hanft A. Bildungseinrichtungen professionell management – Ein berufsbegleitendes MBA-Programm «Bildungsmanagement» an der Universität Oldenburg ний ресурс] / A. Hanft, T. Zentner. – GdW-Ph61, 2005. – Sept. – S. 1–16.

808. Hoidn S. Evaluation des Masterstudiengangs Bildungsmanagement. Interner Arbeitsbericht | Institut für Bildungsmanagement / S. Hoidn, U. Müller. – Ludwigsburg, 2008. – 256 s.

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

810. Huber S. G. Zwölf Thesen zur guten Schulleitung / S. G. Huber // SchulTrends. – 2012. – № 1.

811. International Standard Classification of Education (ISCED 2011) [Электронный ресурс] – Режим доступа : <http://www.uis.unesco.org/education/documents/isced-2011-en.pdf>

812. International Standard Classification of Education (ISCED) Fields of Education and Training 2013 [Электронный ресурс] / Manual to accompany the International Standard Classification of Education 2011. – Режим доступа : <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/isced-fields-of-education-training-2013.pdf>

813. Improving School Leadership Draft Comparative Report [Электронный ресурс]. – Режим доступа : www.oecd.org/edu/schoolleadership.

814. Iowa Standards for School Leaders [Электронный ресурс]. – Режим

доступу : <http://www.sai-iowa.org/iowa-standards.cfm>.

815. ISLLC: Standards for School Leaders [Электронный ресурс] / Ohio Center for Essential School Reform. – Режим доступа : http://www.ohioces.org/documents/other_documents/isslc.pdf.

816. King's College London, Education Management [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.kcl.ac.uk/prospectus/graduate/education-management/print>.

817. Krummenauer A. Master-Studiengang Bildungsmanagement. Ergebnisse der Abschlussbefragung Kurs I, unveröffentlichte Fassung der Pädagogischen Hochschule / A. Krummenauer, U. Müller. – Ludwigsburg, 2005. – 197 s.

818. Leadership for School Improvement : Student Handbook. Master's Degree Program with a Specialization in Educational Leadership, Academic Year 2013–2014 / Washington State Univ. – Washington, 2014. – 18 p.

819. Leadership Standards for Principals and Vice-Principals in British Columbia. Developed by the BCPVPA Standards Committee – 2013 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.bcpvpa.bc.ca/downloads/pdf/BCPVPAStandards0913.pdf>.

820. Learning Standards, Teaching Standards and Standards for School Principals: A Comparative Study, OECD (2013). Education Working Papers, No. 99, OECD Publishing [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://dx.doi.org/10.1787/5k3tsjqtp90v-en>

821. Leithwood K. What we know about successful school leadership / K. Leithwood, C. Riehl. – Nottingham : NCSL. – 2003.

822. Levine A. Educating School Leaders. The Education Schools Project 2005 [Электронный ресурс] / A. Levine. – Режим доступа : <http://www.edschools.org/pdf/Final313.pdf>

823. Loi quinquennale № 93-1313 du 20 décembre 1993 relative au travail, à l'emploi et à la formation professionnelle, NOR: TEFX9300125L. – Режим доступа : <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=LEGITEXT000006069144&dateTexte=20101218>.

824. Losco J. Higher Education Spending: Assessing Policy Priorities / J. Losco, B. L. Fife // Higher Education in Transition: The Challenges of the New Millennium. – Westport : Greenwood Publ. Group-Bergin&Garvey, 2000. – P. 51–81.

825. MA in Educational Leadership and Management [Электронный ресурс] // University of Warwick. – Режим доступа : <http://www.findamasters.com/search/masters-degree.aspx?course=2761>

826. Maastricht school of management [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.msm.nl/>

827. Martin Luther University Halle-Wittenberg [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.uni-halle.de/universitaet/>

828. Management delle Istituzioni Scolastiche e Formative – MIP

[Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.universita.it/master/management-delle-istituzioni-scolastiche-e-formative-mip/>.

829. Manchester School of Education Educational Leadership and School Improvement [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.postgrad.com/University_of_Manchester_School_of_Education_Educational_Leadership_and_School_Improvement/course/157505/#sthash.qdMJK4by.dpuf

830. Master Annuali di II livello. Dirigere, organizzare e gestire le Istituzioni scolastiche e formative [Електронний ресурс] // Formazione docenti diplomi di perfezionamento e master universitari. – Режим доступу : <http://www.formazionedocenti.it/corsi-formazione/master-di-ii-livello-per-dirigenti-scolastici-in-dirigere-organizzare-e-gestire-le-istituzioni-scolastiche-e-formative-se-conda-edizione/>

831. Master in Educational Leadership and Policy Studies [Електронний ресурс] // The University of Texas at San Antonio. – Режим доступу : <http://www.utsa.edu/gcat/chapter6/coehd/elpsdept.html>

832. Master of Educational Management [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.nso-onderwijsmanagement.nl/master-in-modulen>

833. Master of Science in Education in Educational Leadership [Електронний ресурс] // Arkansas State University – Режим доступу : <http://degree.astate.edu/Programs/202/mse-educational-leadership>

834. Master Universitario Nazionale per la Dirigenza degli Istituti Scolastici (Mundis) – Università per stranieri di Siena [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.universita.it/master/master-universitario-nazionale-per-la-dirigenza-degli-istituti-scolastici-mundis-universita-per-stranieri-di-siena/>

835. Master Universitario Nazionale per la Dirigenza degli Istituti Scolastici (MUNDIS) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.scuolaiaid.it/offerta-didattica/master/item/mundis>

836. Master Universitario Nazionale per la Dirigenza degli Istituti Scolastici [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.fondazionecriui.it/Mundis/Pagine/II%20Master/default.aspx>

837. Masters Degree Programs in Secondary education [Електронний ресурс] // University of Wisconsin-Madison. – Режим доступу : <http://ci.education.wisc.edu/ci/academics/degree-options-certification-programs/wisconsin-masters-in-teaching>.

838. Master's in Educational Leadership, Management and Emerging Technologies (EN) [Електронний ресурс] // Guglielmo Marconi University. – Режим доступу : <http://www.gmuonline.org/master-in-educational-leadership-management-and-emerging-technologies>.

839. Mesures pour le collège des années 2000, Bulletin Officiel de l'Education Nationale N°28 du 15 juillet 1999. – Режим доступу : <http://www.education.gouv.fr/bo/1999/28/default.htm>.

840. Mulford B. Educational Leadership for Organisational Learning Improved Student Outcomes / B.Mulford, H.Silins, K.A.Leithwood. – 2004;
841. Müller U. Berufsbegleitende Qualifikation für Führungsaufgaben im Bildungsbereich: Das Projekt Master-Studiengang Bildungsmanagement an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg. Grundlagen der Weiterbildung / U. Müller. – Praxishilfen. Loseblattattsammlung, Systemstelle, 2006.– S. 1–14.
842. National College for School Leadership (NCSL) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.ncsl.org.uk/programmes-index.htm>.
843. National Professional Standard for Teachers. Australian Institute for Teaching and School Leadership. AITLS (2011) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://aitls.edu.au>.
844. National Professional Standard For School Principals. The Federal Democratic Republic Of Ethiopia [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.moe.gov.et/English/Resources/Documents/Shortstandardeng.pdf>
845. National Professional Standards for Teachers and School Leaders [Электронный ресурс] // State of Qatar Supreme Education Council Education Institute. – Режим доступа : <http://www.sec.gov.qa/En/Pages/Home.aspx>
846. National University of Ireland, Maunooth [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.nuim.ie>.
847. Nicholas H. Fosket. Leading and Managing Education: International Dimensions (Centre for Educational Leadership & Management) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.leadered.com>.
848. Netherlands School for Educational Management Information on the programme for educational management. – GM Amsterdam: NSO, designs and patents act [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [http://nso.educ.uva.nl\(20\)](http://nso.educ.uva.nl(20)).
849. North Western University. Program Objectives [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.sesp.northwestern.edu/higher/curriculum/>
850. New Jersey Professional Standards for Teachers and School Leaders [Электронный ресурс] // New Jersey Department of Education. – Режим доступа : <http://www.rowan.edu/colleges/education/programs/teachered/undergraduate/documents/standards.pdf>
851. North Carolina Standards for School Executives [Электронный ресурс] // Educator Effectiveness Division. – Режим доступа : www.ncpublicschools.org/educatoreffectiveness
852. Oregon Educational Leadership / Administrator Standards (2009) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.ccsso.org/Documents/2008/Performance_Indicators_2008.pdf.
853. 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 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.education.gouv.fr/bo/2007/23/MEND_0701245X.htm.
854. Performance standards and indicators for education leaders. ISLLC-Based

Models [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.ode.state.or.us/opportunities/grants/nclb/title_ii/a_teacherquality/isllcperformancestandards-limitedprintedition.pdf. – Назва з екрану.

855. Principal Quality Practice Guideline Promoting Successful School Leadership in Alberta. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://education.alberta.ca/admin/resources.aspx>. – Назва з екрану.

856. Programme Study Plan Master Programme in Educational Leadership and School Development [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.kau.se/en/education/programmes/SAUTB>

857. Professional Program of Study - Arkansas Building-Level / Principal // Arkansas State University. – Режим доступа: <http://degree.astate.edu/Programs/232/arkansas-building-level>

858. Professional Standards for School Leadership - VVOB Rwanda [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://vvobrwanda.org/sites/default/files/Professional%20Standards%20for%20Effective%20School%20Leadership.pdf>. – Назва з екрану.

859. Professional Qualifications For Principals. Abu Dhabi Education Council [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.unrwa.org/sites/default/files/adec_professional_standarda_for_principals.pdf. – Назва з екрану.

860. Protocole d'accord relatif aux personnels de direction : protocole du 10 novembre 2000 [Электронный ресурс] // Le référentiel est annexé au protocole. BO spécial n 1 du 3 janvier 2002. NOR : MENA0102375X. – Режим доступа: <http://www.education.gouv.fr/bo/2002/special1/default.htm>.

861. Qualifications requirements for principals/school leaders [Электронный ресурс] // International survey on educational leadership. A survey on school leader's work and continuing education. – Режим доступа: http://www.opf.fi/download/143319_International_survey_on_educational_leadership.PDF

862. Rawls J. A Theory of Justice (Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1971. – 232 p.

863. Revised Tennessee Instructional Leadership Standards (2013) [Электронный ресурс] // Tennessee State Board of Education. – Режим доступа: <http://www.tn.gov/>

864. Riegert A. Blended Learning im Führungsverhaltenstraining. Unterstützung von Lernerfolg und Lerntransfer durch computergestütztes, kooperatives Lernen / Riegert A. – München : Rainer Hampp Verlag, 2006. – 165 с.

865. Robinson V.M.J. The impact of leadership on student outcomes: making sense of the evidence. The Leadership Challenge: Improving Learning in Schools / V.M.J.Robinson. – 2007.

866. Rogers Carl R. The Foundations of the Person-Centered Approach / Carl R. Rogers // Education 100. – 1979. – № 2. – P. 98–107.

867. Successful School Principals: international perspectives / Eds. : K. Leithwood, C. Day. – Toronto : Springer, 2007. – P. 337–355.

868. School Administration and Supervision M. Ed. [Электронный ресурс] / Indiana State Univ. – Режим доступа : <http://www.indstate.edu/academics/graduate/masters/school-administration>

869. Shenton G. Designation of Master's Degree Titles In Management Education in Europe / G. Shenton // Forum EFMD. – 2000. – № 3. – P. 20–23.

870. South Carolina State University [Электронный ресурс] – Режим доступа : www.scsu.edu.

871. Southworth G. Leading improving schools: The work of head teacher and deputy heads / G. Southworth. – London : The Falmer Pr., 1998.

872. Standards Framework for Teachers and School Leaders [Электронный ресурс] / Ed. by M. Gallie, J. Keevy ; South African Qualifications Authority (SAQA). – Режим доступа : <http://www.saqa.org.za/docs/papers/2014/StandardsFramework.pdf>.

873. Standards for the Principal Certificate. Texas Administrative Code [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.utminers.utep.edu/TAC%20Standards%20for%20the%20Principal%20Cer>.

874. 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. – Режим доступа : <http://www.education.gouv.fr/botexte/sp1020103/MENF0102414D.htm>.

875. TESE – The thesaurus for education systems in Europe – 2009 edition. – [Электронный ресурс] – Режим доступа : http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/tese_en.php

876. The Bologna Process 2020 – The European Higher Education Area in the New Decade. Communiqué (Leuven and Louvain-la-Neuve, 28-29 Apr., 2009) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.eu-edu.org/ua/news/info/223>.

877. The Carnegie Classification of Institutions of Higher Education, 2000 [Электронный ресурс] /Ed. by A. C. McCormick, M. Park. – CA : The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 2001. – Режим доступа : <http://www.carnegiefoundation.org/classification>

878. The Education Leadership Program at Teachers College, Columbia University [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.tc.columbia.edu/O%26L/ed-leadership/>.

879. The European Qualification Framework for Lifelong Learning. (EQF) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://ec.europa.eu/dgs/education/culture>.

880. The International Successful School Principal Project (ISSPP): success sustained? // Journal of Educational Administration. – 1995. – № 47 (6). – P. 76–78.

881. The Making of Leadership in Education. A European Qualification Network for Effective School Leadership. European Commission [Электронный ресурс]. – Режим доступа : www.leadership-in-education.eu.

882. The programs in Educational Administration at the Lynch School of Boston College [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.bc.edu/schools/lsoe/about/departments/eahe.html>

883. The programs in Educational Administration at the University of Washington. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://depts.washington.edu/coe/programs/>.

884. The programs in Educational Administration at the University of Harvard. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.gse.harvard.edu/academics/masters/epm/curriculum/index.php>.

885. The program in Student Affairs Administration at the University of Georgia. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.uga.edu/gradschool/programs/studaff_admin1.html.

886. The role of school leadership in the improvement of learning : Country Reports and Case Studies of a Central European Project [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://depts.washington.edu/ctpmail/research/flyers/Study1Flyer.pdf>

887. The South African Standard for Principals [Электронный ресурс] / National Professional Teachers Organization of South Africa Gauteng Branch. – Режим доступа: <http://www.naptosagp.org.za/index.php/bulletin-bored/133-the-south-african-standard-for-principalship>

888. The Standards for Leadership and Management: supporting leadership and management development [Электронный ресурс] / General Teaching Council for Scotland. – Режим доступа : <http://www.gtcs.org.uk/web/FILES/the-standards/standards-for-leadership-and-management-1212.pdf>

889. The University of Nottingham [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.nottingham.ac.uk/>.

890. The University of Strathclyde School of Education Management and Leadership in Education [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.postgrad.com/University_of_Strathclyde_School_of_Education_Management_and_Leadership_in_Education/course/161953/#sthash.h3cpFANA.dpuf

891. Thesaurus UNESCO [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://databases.unesco.org/thesaurus/wwwi32.exe/%5Bin=affiche.in%5D/>.

892. Training and development agency for schools [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk>.

893. Tuning Educational Structures in Europe [Электронный ресурс] / EC: Educational and Culture. Socrates-Tempus. – 2006. – Режим доступа : http://www.eua.be/eua/en/projects_ects.jsp

894. Universität zu Köln [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.portal.uni-koeln.de/universitaet.html>].

895. University Research in Transition. – Paris : OECD, 1999. – 103 p.

896. Utbildningsplan för Magisterprogram i utbildningsledning. Master's Programme in Educational Leadership [Электронный ресурс]. – Режим доступа :

<http://sisu.it.su.se/search/info/SMIUM/en>.

897. Woelfel K. Learner-Centered Case Studies: Defining Reality in Educational Leadership Programs / K. Woelfel // Journal of Principal Preparation and Development. – 2002 / 2003. – Vol. 4. – P. 13–17.

898. Zadorozhna-Knyagnitska L. V. The international program of training of heads of educational institutions at the second level of higher education / L. V. Zadorozhna-Knyagnitska // Sciences of Europe / Global science center LP. – Vol 2, No 2 (2), 2016. – 136 p. – P. 80-85.

899. Zadorozhna-Knyagnytska L. V. Essential characteristics of the notion «deontological preparation of a head of an educational institution» / L. V. Zadorozhna-Knyagnitska // The scientific method (Warszawa, Poland). - №5 (5)/2017 VOL.1. – 94 p. – P. 29-38.

900. Zadorozhna-Knyagnytska L. Theoretical basis of managerial deontology as an interdisciplinary field of knowledge / L. Zadorozhna-Knyagnytska // American Scientific Journal . – № 3 (11) / 2017. – 40 p. – P. 27-32.

ДОДАТКИ

Додаток А

Порівнювальна характеристика кваліфікаційних стандартів керівника навчального закладу (за матеріалами ОЕСР) [820]

Дескриптори	Країни						
	Австралія	Чилі	Англія	Німеччина	Корея	США	Канада
Функціональні стандарти для керівників освітніх систем							
<i>Домен «Обґрунтування ключової місії навчального закладу»</i>							
Розробка місії навчального закладу або освітнього проекту, орієнтована на забезпечення поліпшення його діяльності	+		+			+	+
Узгодження власних інтересів з місією навчального закладу	+	+					
Узгодження проекту діяльності навчального закладу з умовами оточуючого середовища та запитамі спільноти			+				+
Перетворення місії навчального закладу в систему конкретних цілей	+		+			+	+
Сприяння поширенню передового досвіду управління навчальним закладом	+		+			+	+
<i>Домен «Створення організаційних умов»</i>							
Ефективне використання часу в межах навчального процесу		+				+	
Ефективне використання ресурсів навчального закладу у відповідності до його місії	+	+	+	+		+	
Забезпечення розумного балансу між професійним та особистим життям			+				
Забезпечення зв'язків навчального закладу з місцевою громадою	+	+	+	+		+	+
Забезпечення співпраці з батьками школярів	+	+	+			+	
Сприяння розвитку культури навчального закладу, спрямованої на покращення його діяльності	+						+

Продовження табл. додатку А

Сприяння розвитку культури навчального закладу, орієнтованої на співробітництво	+	+	+				+	+
Використання ефективних технологій та стратегій управління	+						+	
Дотримання зобов'язань, прийнятих у межах співпраці з зацікавленими в ефективній діяльності школи особами			+					
Домен «Створення гармонії в рамках школи»								
Керування врегулюванням конфліктів		+						+
Забезпечення безпеки й психологічного комфорту для учнів та педагогів	+							
Забезпечення виконання правових норм				+	+	+		
Врахування особливих потреб учнів і громади у контексті здобуття якісної освіти			+				+	
Домен «Взаємодія з колегами»								
Створення позитивної мотивації вчителів до успішної діяльності та сприяння їх професійному розвитку	+	+	+	+			+	
Ефективне використання людських ресурсів	+	+	+					
Розвиток лідерських здібностей в інших	+						+	
Визнання та відзначення індивідуального й колективного внеску в діяльність закладу	+		+					
Аналіз власної практики та власного професійного розвитку	+		+					
Забезпечення індивідуального підходу до кожного вчителя		+						
Домен «Педагогічне управління»								
Аналіз інформації для прийняття рішень, спрямованих на забезпечення поліпшення роботи навчального закладу	+	+					+	+
Наявність педагогічних знань	+	+	+				+	
Керівництво розробкою навчальних планів і 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								
Домен «Гнучкість управління змінами»								
Пристосування управління до потреб школи та змін,	+	+	+				+	+

Продовження табл. додатку А

що відбуваються в навколишньому середовищі							
Вибір та прийняття ефективних управлінських рішень на підставі розуміння процесів змін, що відбуваються	+					+	+
<i>Домен «Комінікація»</i>							
Організація продуктивного спілкування, сприйняття точок зору всіх зацікавлених у позитивних змінах осіб, готовність керуватися ними	+		+			+	+
<i>Домен «Цінності»</i>							
Демонстрація організаційних цінностей	+		+	+		+	
Відстоювання цінностей демократії, справедливості, поваги на підставі усвідомлення різноманітності соціальних думок	+		+			+	+
Захист конфіденційних даних про учнів, їх сім'ї							+
Сприяння розвитку міжособистісних відносин в контексті поваги й визнання	+		+			+	+
<i>Домен «Посилання на теорію і практику»</i>							
Використання результатів відповідних досліджень з метою вдосконалення власних лідерських якостей	+		+			+	

Додаток Б
Порівняльна характеристика регіональних
професійних стандартів менеджерів освіти (США)
(авторське напрацювання)

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: Елемент А (Пояснення сутності елемента, індикатори поведінки) -Елемент Б... -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 й 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 й 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>Директор є освітнім лідером, який сприяє успіху учнів шляхом:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Забезпечення реалізації школою освітньої мети, визначеної шкільною спільнотою. 2. Пропаганди і підтримки культури школи та реалізації ефективних освітніх програм. 3. Забезпечення в навчальному закладі безпечного середовища, сприятливої атмосфери навчання. 4. Співпраці з родинами і членами спільноти, забезпечуючи задоволення суспільних інтересів і потреб, мобілізації суспільних ресурсів. 5. Дотримання особистого кодексу етики, розвитку професійних і лідерських якостей 6. Врахування політичних, соціальних, економічних, правових, культурних чинників 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Опис стандарту (назва відсутня). 2. Перелік вимог до діяльності керівника навчального закладу в межах стандарту 	<p>Керівник навчального закладу:</p> <ul style="list-style-type: none"> – має володіти здатністю розуміти основні запити населення, забезпечувати їх задоволення; – дотримуватися політики конфіденційності у роботі з учнями, їх сім'ями та колегами; – демонструвати зразок чесності, справедливості, дотримання моральних вимог; використовувати свій вплив на учнів та колег з метою покращення результатів їх діяльності; – гармонійно поєднувати особисті та професійні обов'язки; – сприяти реалізації державної політики щодо підтримки всіх груп учнів; – забезпечувати дотримання в навчальному закладі положень федеральних, державних і місцевих законів.
-------------------	---	---	---

	функціонування навчального закладу		
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 діяльності керівника навчального закладу в межах стандарту.</p>	<p>Керівник навчального закладу:</p> <ul style="list-style-type: none"> - демонструє етичну та професійну поведінку; - демонструє цінності, переконання і відносини, які надихають інших на більш високі рівні продуктивності; - підтримує дбайливі професійні стосунки з працівниками; - демонструє розуміння і чутливість до різноманіття в шкільному співтоваристві, поважає різні думки.
Нью-Джерсі	<p>Керівник сприяє досягненню навчальних успіхів кожним учнем шляхом:</p> <p>1. Розробки й запровадження концепції навчання, підтриманої шкільним співтовариством.</p> <p>2. Відстоювання, й підтримки культури школи, що сприяє навчанню школярів, особистому професійному зростанню педагогів.</p> <p>3. Забезпечення ефективного управління організацією, використання дій і ресурсів для створення безпечного сере -</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> <ul style="list-style-type: none"> - сприяє успішності всіх учнів, діючи порядно, чесно, дотримуючись етичних норм; - має знання про мету освіти та роль лідерства в сучасному суспільстві, етичні засади професійної діяльності, професійні кодекси етики, філософію та історію освіти; - 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; - гарантує дотримання особистого і професійного кодексу етики; прийняття відповідальності

Нью-Джерсі	<p>довища навчання</p> <p>4.Співробітництва з сім'ями та членами спільноти, забезпечуючи задоволення різноманітних суспільних інтересів і потреб, мобілізуючи суспільні ресурси.</p> <p>5.Діючи порядно, чесно, дотримуючись етичних норм.</p> <p>6.Створення для цього політичних, соціальних, економічних правових і культурних умов.</p>		<p>за діяльність школи; використання особистого впливу для посилення освітньої програми, а не для своєї вигоди; неупереджене, справедливе, наповнене визнанням гідності й поважного ставлення до кожної людини; захист прав і конфідентційних 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 та контрактних зобов'язань, норм законів та законодавчих процедур.</p>
Орегон	<p>1. Далекоглядне керівництво.</p> <p>2. Вдосконалення 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 навчального закладу в межах стандарту.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Забезпечення системи звітності щодо академічної та соціальної успішності кожного учня. - Демонстрація керівником зразка самосвідомості, використання рефлексії, прозорості та етичної поведінки. - Захист цінностей демократії та рівності. - Оцінка потенційних етичних та юридичних наслідків прийняття рішень. - Сприяння розвитку соціальної справедливості та забезпечення індивідуальних потреб учнів.
Штати, що входять до Південної регіональної ради з освіти (SREB)			
	<p>1. Стратегічне лідерство.</p> <p>2. Керівництво</p>	<p>Назва стандарту.</p> <p>2. Резюме з описом його</p>	<p>Керівник навчального закладу зобов'язаний:</p> <ul style="list-style-type: none"> - будувати управлінську діяль-

Північна Кароліна	<p>навчанням.</p> <p>2. Культурне лідерство.</p> <p>Керівництво людськими ресурсами.</p> <p>3. Управлінське лідерство.</p> <p>4. Зовнішнє лідерства.</p> <p>5. Мікрополітичне лідерство.</p> <p>6. Академічні досягнення лідерства.</p>	<p>сутності (Summary).</p> <p>3. Опис дій в межах стандарту, що забезпечують ефективне керівництво (Practices).</p> <p>4. Показники успішної управлінської діяльності (Artifacts).</p>	<p>- ність на основі цінностей і переконань спільноти, справедливості, такту, позитивного ставлення;</p> <p>- дотримуватися встановлених законом нормативних положень та реалізації державної освітньої політики у межах кожного шкільного класу;</p> <p>- сприяти створенню умов для відчуття співробітниками, учнями і батьками благополуччя, забезпечення дотримання їх прав і можливостей тощо.</p>
Теннесі	<p>1. Керівництво для постійного поліпшення.</p> <p>2. Культура викладання і навчання.</p> <p>3. Професійне навчання і зростання.</p> <p>4. Управління ресурсами.</p>	<p>1. Назва та опис стандарту.</p> <p>2. Перелік вимог до діяльності керівника навчального закладу в межах стандарту.</p>	<p>Керівник навчального закладу забезпечує безпечне, 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.</p>
Алабама	<p>1. Планування неперервного вдосконалення.</p> <p>2. Викладання і навчання.</p> <p>3. Розвиток людських ресурсів.</p> <p>4. Різноманітність.</p> <p>5. Взаємодія зі спільнотами та зацікавленими особами.</p> <p>6. Управління</p>	<p>1. Обґрунтування складової стандарту (<i>Rationale</i>)</p> <p>2. Пояснення сутності роботи керівника над собою в межах стандарту (<i>Planning for Continuous</i>).</p> <p>3. Ключові індикатори оволодіння</p>	<p>- Знання професійного етичного кодексу та кодексу цінностей, слідування його нормам;</p> <p>- здатність приймати рішення на основі усвідомлення правових та етичних наслідків своєї діяльності;</p> <p>- здатність формувати уявлення педагогів про етичні та юридичні наслідки використання ними небезпечних технологій навчання;</p> <p>здатність розробляти особистий кодекс етики, що будується на усвідомленні культурного і со-</p>

Продовження табл. додатку Б

Алабама	організацією. 7. Етика.	компетенціями складової стандарту (<i>Key Indicators</i>).	- ціально розмаїття освітнього се-редовища, визнання честі і гідності кожної особи; знання положень федерального й 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 та перелік індикаторів діяльності). - стандарт 2. - стандарт 3.	Керівник як громадський лідер має демонструвати зразок особистої та професійної поведінки. Індикатори його діяльності: дотримання етичних норм, демонстрація стійкості у відстоюванні інтересів закладу, конструктивне реагування на перешкоди до досягнення освітніх успіхів, усунення шкідливих для якісної взаємодії з сім'ями, учнів та громадою чинників, готовність визнати власні помилки.
Південна Кароліна	1. Організаційні навички. 2. Групові процеси. 3. Міжособистісні стосунки. 4. Навчальний заклад та зовнішнє середовище. 5. Реформування освіти. 6. Участь керівника школи у навчальному процесі. 7. Керівник школи та культура.	1. Назва компетенції (<i>Competence</i>). 2. Дескриптор компетенції (<i>Domain of competence</i>).	Керівник навчального закладу усвідомлює свою місію як культурно обізнаної людини, володіє здатностями до неналежного виконання посадових обов'язків у полікультурному навчальному закладі, усуває перепони у навчанні і міжособистісному спілкуванні, що виникають через расову або соціальну приналежність.
Техас	1. Керівництво шкільним колективом. Адміністративне керівництво.	1. Галузь компетенції (<i>Area of Competence</i>) 2. Назва компетенції	Керівник має: – здатність до моделювання високого стандарту поведінки, дотримання етичних принципів у поведінці; – здатність до впровадження політики сприяння професійному

Продовження табл. додатку Б

	2. Навчальне керівництво.	<i>(Competence)</i> 3. Опис компетенції <i>(Description of Competence)</i> .	<ul style="list-style-type: none"> - 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 навчального закладу.
--	---------------------------	--	---

Додаток В
Стандарти шкільного керівництва для директорів та
заступників директорів у Британській Колумбії
(Канада) [879]

Керівництво до дії	Питання для роздумів	Приклади з практики
Моральне лідерство		
<i>Стандарт 1: цінності, бачення та місія (директор та заступник директора забезпечує вироблення і прийняття спільних цінностей, світогляду, розуміння педагогічної місії, цілей авчального закладу).</i>		
Полегшити процес співробітництва в рамках широкого кола зацікавлених в ефективній роботі школи осіб, розробляти і відстоювати спільні цінності, бачення і 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"> - Як у вашому плані поліпшення діяльності школи відображено прийняті цінності та її місію? - Як формулювати, оцінювати і коригувати цінності, контролювати їх дотримання? 	
Розрізняти 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? 	
<i>Стандарт 2: прийняття етичних рішень (директор та заступник директора має приймати рішення на підставі етичних норм, керуючись моральними цілями).</i>		
Використовувати модель відкритої, чесною та етичною 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	Які цінності реалізуються вами у процесі професійного спілку-	

спілкування на основі базових цінностей та турботи про етнічний розвиток колективу.	вання 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 дізнаєтесь про те, як вони дотримуються?	
Керівництво навчанням		
<i>Стандарт 3: контроль за навчанням (Директор та його заступник здійснює ефективний нагляд за процесом навчання, що зосереджується на досягненні освітніх цілей та викорис-тання методів і оцінки, що максимально сприяють розвитку учнів, взаємодії у навчанні).</i>		
Забезпечення заохочення, підтримки виконання навчальної програми, використання навчальних ресурсів та ефективних освітніх стратегій.	- Як ви підтримуєте вчителя на обговореннях питань викладання? - 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 реалізуєте 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 відкрити етичну модель поведінки під час зіткнення вчителя з труднощами і знаходити їх вирішення через діалог.	Як ви могли б скласти свій робочий графік, який забезпечив би регулярне відвідування занять в усіх класах?	
Популяризувати і пропагувати професійне спілкування на основі базових цінностей та турботи про етнічний розвиток	Як ви використовуєте свої знання, щоб змінити погляди вчителів щодо підтримки сприятливого для навчання школярів клімату?	

колективу.		
Створити можливості для побудови довірливих та поважних відносин з вчителями.	Як ви визнасте дослід 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 й підтримувати високі досяжні очікування для всіх учнів.	Як перейти від почуття самовдоволення до почуття хвилювання й очікування зростання та змін?	
Забезпечити в кожному класі сприятливу 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 викорис-тання навчального часу?	
Залучити педагогів до збо-ру 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, спрямованих на підвищення ефективності навчання.	Як ви будете співпрацю з командою дослідників, спрямовану на підвищення ефективності навчання?	
Сприяти діалогу щодо вив-чення і поширення ефек-тивного педагогічного досвіду.	Як створити можливості для вчителів для вивчення і використання ними ефективних методів навчання?	
Активно працювати з пер-соналом з метою	У який спосіб ви організуєте спільну роботу педагогів з метою	

підвищення статусу школи в районі.	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 захищаєте 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 компетенцій.	– Які з міждисциплінарних компетенцій ваші вчителі впевнено формують у своїх учнів? – Як ви взаємодієте з колегами з метою з'ясування міждисциплінарних компетенцій вашої 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 й удосконалення навчального плану?	
Реляційне лідерство		
Стандарт 5: внутрішньо-особистісний потенціал (директор та заступник		

<i>директора демонструють самовдосконалення та вивчають особистісні якості своїх колег з метою забезпечення позитивних відносин та створення атмосфери чесності і довіри.)</i>		
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 власного розвитку?	
Розуміти важливість спільної діяльності та спілкування для розвитку продуктивних відносин.	Як розвинути позитивні стосунки з оточуючими?	
Розуміти необхідність підтримки колег, забезпечення прозорості й 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.	<ul style="list-style-type: none"> - 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 значущому для всіх спілкуванню?	
Створити інклюзивну школу, яка визнає й цінує різноманітність.	Як ви можете передбачити й оцінити культурне розмаїття в вашій школі?	
Створити творчу атмосферу, забезпечити інноваційну практику, процес вирішення 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 відносин.	Як ви стимулюєте в інших розвиток умінь і навичок, необхідних для 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 й підтримує клімат, який сприяє якійсній 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 навчального закладу, 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 навчального закладу, 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	

Продовження табл. додатку В

	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 керуєтесь у прийнятті рішень?	

Продовження табл. додатку В

Розробляти та впроваджувати заходи, що забезпечують ефективне функціонування школи.	- Як ви могли б використовувати шкільні ресурси для забезпечення ефективного навчання? - Які ви оцінюєтесь наслідки вашої діяльності щодо забезпечення діяльності школи?	
Використовувати фінансові, кадрові та навчальні ресурси школи для забезпечення досягнення її цілей та пріоритетів	- 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.	- Як ваше системне мислення сприяє розробці перспективи школи? - Яким чином вам вдається	

	перебувати в курсі перебігу навчального процесу?	
Заохочувати і спрямовувати організаційні зміни.	Які підходи ви використовуєте для заохочення організаційних змін?	
Передбачати виникнення складних проблем взаємодії школи та місцевої спільноти.	- Якими засобами ви спілкуєтеся зацікавленими особами? - Чи є ваша діяльність ефективною у контексті задоволення освітніх потреб? -Яким чином ви залагоджуєте конфлікт у вашій школі? -Як ви готуєтеся до складних розмов?	
Забезпечувати належну дисципліну в навчальному закладі.	-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.	Які можливості ви використовуєте для заохочення участі батьків і громадськості у шкільних справах?	
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	Як забезпечити доступ потенційних ресурсів усіх спільнот для підтримки навчального закладу?	

Продовження табл. додатку В

<p>метою розширення можливостей ефективного навчання.</p>	<p>- 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?</p>	
---	---	--

Додаток Д

Зміст підготовки менеджерів освіти у ВНЗ Німеччини

Назва модуля	Зміст модуля	ВНЗ, де викладається модуль
Цикл нормативних дисциплін		
Керівництво та організація (кооперація) (Стратегічний менеджмент)	Нові форми управління системою освіти; ролі та 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 освітніх установах 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, міни в управлінні проектами	Стратегічне та нормативне управління; розвиток освітніх закладів; інноваційні теорії та моделювання; особливості та основні принципи інновацій та змін; дизайн та організація навчального процесу; планування, організація та реалізація проектів; інструменти і засоби управління проектами; 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	Управління фінансами та матеріаль-	

ресурсами та фінансування (Економіка освіти і політика в галузі освіти)	ними ресурсами; бюджет та його планування; фінансування та планування інвестицій; спонсорство; маркетинг та зв'язки з громадськістю; грошові й негрошові результати освіти; внесок освіти в розвиток економіки, політики в галузі освіти, обговорення автономії та повноважень щодо прийняття рішень.	Кельнський університет, Університет Мартіна Лютера, Університет імені Карла фон Озієцького Педагогічний інститут Людвігсбург
Право (право в освіті)	Конституційне право; цивільне право; трудове право; адміністративне право; правовий статус вчителів, учнів, співробітників та батьків; запровадження правових принципів до окремих галузей освіти (школи, вищої та безперервної освіти).	
Освітній маркетинг	Маркетингова програма як процес планування через шаблі аналізу, позиціонування, стратегічного планування, оперативне перетворення і маркетингового контролю; оперативні аспекти освітнього маркетингу; вивчення ринку й поведінки запиту; стратегічний освітній маркетинг; оперативні маркетингові заходи; маркетинговий контролінг; формування індивідуальних послуг навчання.	Університет імені Карла фон Озієцького
Освітні процеси і розвиток організації	Організаційний менеджмент; освітній менеджмент; ефективний менеджмент.	
Виробничі, економічні та технологічні процеси	Стратегічне керівництво й менеджмент; інформаційні технології та комунікаційні технології.	Педагогічний інститут Людвігсбург
Керівництво проектами	Проектний менеджмент; коучинг; практика; поглиблена практика; магістерська робота й колоквіум.	
Цикл вибіркових дисциплін		
Зв'язки та співробітничі	Основні теорії спілкування (невербальне спілкування); види бесіди, перегово-	

цтво	рів та зворотного зв'язку; робота з нагородження; проведення зустрічей та конференцій; риторика; зв'язки з гро-та робота з засобами масової інфор-мації; комп'ютерне спілкування; управ-ління 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 та оцінка персоналу	Аналіз вимог; тестування здібностей; методика моделювання; анкетування.	
Освіта й маркетинг	Специфіка освітніх послуг та їх дія на маркетинг освіти; стратегічні бренд-комунікації (визначення сегменту бізнесу, стратегії охоплення ринку, спілкування з конкурентами, ціноутворення).	
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 і 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; само-управління та самомотивація	Університет імені Карла фон Озієцького

Організація та менеджмент змін	Високоякісний менеджмент у навчальних установах; розвиток організаційної структури навчального закладу й організаційної наради.	Університет імені Карла фон Озіського
Обробка інформації та знань	Інформаційний менеджмент і менеджмент знань; методи прикладного освітнього дослідження.	
Керівництво і кооперація	Вступ до освітнього і наукового менеджменту; планування кар'єри; успішне ведення переговорів; ефективна презентація, керування групою; ефективне ведення бесіди; керування групами, мотивація, оцінювання.	

Додаток Ж
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 й 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 (Масачусетс), університет імені 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)	

Продовження табл. додатку Ж

Університет Конкордія (Вісконсін)		Магістр наук в 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 3

Структурні компоненти професійної компетентності (за результатами досліджень вітчизняних науковців)

Автор, контекст	Структурні компоненти компетентності	Зміст структурного компонента компетентності
Л. Г. Карпова [297] (професійна компетентність вчителя загальноосвітньої школи)	Мотиваційний	Мотиви, настанови, орієнтації, спрямованість, що забезпечують сформованість загальнокультурної, особистісно-мотиваційної та соціальної компетентності;
	Предметно-практичний (операційно-технологічний)	Розвиток певних підвидів професійної компетентності: методологічної, практично-діяльнісної, дидактико-методичної, спеціально-наукової, економіко-правової, екологічної, інформаційної, управлінської, комунікативної.
	Саморегуляційний	Сфера саморегуляції, що розвиває психологічну компетентність та аутокомпетентність.
С. В. Іванова [272] (професійна компетентні ком вчителя біології)	Спеціальний	Володіння власне професійною діяльністю на досить високому рівні, здатність проектувати свій подальший професійний розвиток.
	Соціальний	Володіння спільною (груповою, кооперативною) професійною діяльністю, співробітництвом, а також прийнятими в даній професії прийомами професійного спілкування, соціальна відповідальність за результати своєї професійної праці.
	Особистісний	Володіння прийомами особистісного самовираження та саморозвитку засобами протистояння професійним де-формаціям особистості.
	Індивідуальний	Володіння прийомами самореалізації та розвитку індивідуальності у межах професії, готовність до професійного зростання, вміння раціонально організувати свою працю без перевантажень.
Л. М. Семенець	Проектувальний	Здібність до створення образу двох саморозвивальних педагогічних систем: «викладач-студент», «учитель-школяр».
	Концептуальний	Особистісна характеристика, яка включає систему знань про теоретико-методологічні

Л. М. Семенець [599] (професійна компетентні ком вчителя математики)		основи навчання та розвитку особистості, управління навчально-професійною діяльністю студентів з метою формування та розвитку цілісної особистості.
	Аксіологічно-особистісний	Інтегративно-особистісне утворення, що включає систему цінностей, пов'язаних із саморозвитком та самовдосконаленням у педагогічній діяльності.
	Дидактичний	Система знань та вмінь, що забезпечує цілісну реалізацію цільового, змістового, процесуального компонентів методичної системи навчання.
	Психологічний	Інтегрована здібність особистості організувати процес учіння студентів математики відповідно до психологічних закономірностей формування та розвитку навчально- професійної діяльності.
	Управлінський	Особистісна характеристика, що виражається в самоорганізації та саморегуляції педагогічної діяльності з метою формування й розвитку навчально-педагогічної діяльності студентів за колективних та колективно-розподільчих форм навчання.
	Спеціальний	Інтегративне утворення, пов'язане з теоретико-методологічними знаннями з математики (знаннями математичних структур), сформованістю та здатністю до виконання навчальної математичної діяльності.
І. Б. Міщенко [441] (професійна компетентність викладачів економіки)	Операційно-технічний	Знання, навички, уміння, професійно значущі якості.
	Мотиваційний	Спрямованість, інтерес, мотиви, потреби.
	Практично-діяльнісний	Засоби виконання діяльності, результативні показники діяльності.
	Рефлексивний	Аналіз та оцінка відповідності здобутого результату поставленим цілям.
	Психологічна	Здатність проектувати розвиток навчальної діяльності конкретного учня (слухача) та ко-

О. І. Щербак [739] (професійна компетентність педагога професійного навчання)		лективу, добирати форми, методи та засоби реалізації поставлених завдань, готовність використовувати методи психо-діагностики між-особистісних стосунків у навчальній групі, ін.
	Педагогічна	Дидактичні, методичні, виховні та організаційні компетенції.
	Науково-дослідна	Готовність до дослідно-експериментальної, рефлексивно-творчої діяльності; здатність організувати і керувати науково-дослідною діяльністю учнів (слухачів).
	Соціально-економічна	Готовність зважати у педагогічній діяльності на особливості процесів і механізмів суспільного, економічного та політичного розвитку держави, сучасну філософію освіти тощо.
А. В. Шишко [735] (педагогічна компетентність)	Ціннісно-мотиваційний	Загальнокультурна, громадянська, ціннісно-педагогічна, мотиваційна компетенції.
	Змістово-операційний	Методологічна, дидактична, організаційна, психолого-педагогічна, інформаційна, економіко-правова, екологічна, валеологічна.
	Комунікативний	Мовна, вербально-комунікативна, міжкультурна комунікативна, мета-комунікативна.
	Особистісний	Особистісна та індивідуальна компетенція, компетенція рефлексії.
С. О. Демченко [184] (професійно-педагогічна)	Особистісний	Пізнавальні властивості особистості.
	Інтелектуальний	Володіння базовими фундаментальними знаннями, сучасними досягненнями науки.
	Функціонально-предметний	Проектувальні та конструктивні педагогічні здібності, діагностичні вміння.
	Адаптивний	Здатність до адаптації до умов професійної діяльності.
М. І. Мачинська [423]	Мотиваційно-ціннісний	Мотивація до педагогічної діяльності, тісно пов'язаної з проблемою вибору напряму підготовки, сформоване особистісне ставлення до себе як до суб'єкта майбутньої професійної діяльності, усвідомлення змісту й не обхідності виконання професійних функцій.
	Професійно-педагогічний	Оволодіння сукупністю психолого-педагогічних знань, умінь, навичок, знаннями, уміннями й навичками з фаху.

М. І. Мачинська [423] (педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу педагогічного профілю)	Професійно-особистісний	Якості особистості, які характеризують її не тільки як майбутнього викладача, як фахівця певної спеціальності, але й як розвинену особистість, якій притаманні сформовані особистісні цінності, що реалізуються у безпосередній професійній діяльності.
	Управлінський	Сформованість умінь прогнозувати, програмувати, планувати, організовувати та контролювати різні види робіт, керувати собою, професійна гнучкість.
	Соціокультурологічний	Інформаційна компетентність, рівень професійно-педагогічної культури, полікультурність як індивідуальна риса, здібності й готовність зберігати позитивні зразки культури, створювати майбутні, спираючись на внутрішні можливості саморозвитку особистості.
	Самовдосконалення	Здатність до самостійного оволодіння новими знаннями та сучасними інформаційними технологіями для пошуку інформації, здатність швидко реагувати на зміни у професійній діяльності, власному стилі діяльності та критичності мислення, прагнення до професійного саморозвитку, самоудосконалення.
	Ціннісно-мотиваційний	Усвідомлення необхідності власної неперервної професійної освіти, прагнення до ефективного і якісного виконання завдань.
С. Є. Бухальська [86], (педагогічна компетентність викладача медичного коледжу)	Когнітивно-процесуальний	Розуміння сутності педагогічної компетентності, володіння дидактичними прийомами та методикою викладання у вищій школі, комп'ютерну грамотність.
	Оцінювально-рефлексивний	Самопізнання та самоаналіз як викладача, педагогічну самосвідомість, педагогічну стійкість у поглядах і вчинках, самоконтроль і коригування своєї діяльності з метою розвитку педагогічної компетентності.
	Творчий	Пошук оригінальних ідей, проблемне бачення, науково-педагогічне мислення, креативний підхід до виконання педагогічної діяльності, комунікативність.

Додаток К

ПРОГРАМА

навчальної дисципліни

УПРАВЛІНСЬКА ДЕОНТОЛОГІЯ

**спеціальності 073 «Менеджмент»
(освітня програма «Управління навчальним закладом
(загальноосвітній навчальний заклад)»)**

2017 рік

391

ВСТУП

Програма вивчення навчальної дисципліни «Управлінська деонтологія» складена відповідно до освітньо-професійної програми підготовки магістра спеціальності 073 «Менеджмент (Управління навчальним закладом (загально-освітній навчальний заклад))»

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 навчального закладу, менеджмент організацій, контрактне та трудове право.

Програма навчальної дисципліни складається з таких змістових модулів:

1. Теоретичні основи управлінської деонтології.
2. Професійно-етичні вимоги до керівника навчального закладу.
3. Деонтологічні аспекти управлінської взаємодії

1.1. Метою викладання навчальної дисципліни «Управлінська деонтологія» є формування у майбутніх керівників навчальних закладів моральних цінностей сучасного управління через засвоєння його нормативних засад, розвиток і саморозвиток професійної етичної культури на рефлексивній основі.

1.2. Основними завданнями вивчення дисципліни «Управлінська деонтологія» є: розкриття соціальної та психологічної значущості дотримання керівником норм професійної деонтології; ознайомлення майбутнього керівника навчального закладу з принципами, нормами і правилами професійно-педагогічної поведінки, сприяння їх засвоєнню; формування моральних цінностей керівника та відповідних його якостей; розвиток деонтологічної культури на рефлексивній основі, спонукання їх до самоаналізу своїх вчинків; визначення типових помилок поведінки керівника, пов'язаних із порушенням норм професійної моралі; розкриття особливостей нормативної поведінки керівника при розв'язанні складних управлінських ситуацій; озброєння технологією розробки алгоритму індивідуальної управлінської взаємодії на деонтологічній основі.

1.3. Результативність оволодіння змістом навчальної дисципліни – сформованість компетенцій:

– *соціально-особистісних* (здатність вибудовувати й реалізувати перспективні лінії культурного, морального й професійного саморозвитку та самовдосконалення; здатність критично переосмислювати накопичений досвід, у тому числі й досвід вирішення складних деонтологічно насичених ситуацій; здатність обирати й 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. Істина, краса, добро як основні людські цінності, як системотвірні фактори. Людина як соціоприродний феномен, біосоціальна і духовна система. Біологічні, соціальні, духовні та етичні принципи в життєдіяльності та професійної діяльності людини. Взаємозв'язок антропологічного та етичного знання.

Моральність як вимір визначення поведінки людини. Сутність та специфіка управлінської моралі. Моральна діяльність в теорії управління. Моральні детермінанти професійної поведінки керівника навчального закладу.

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 навчального закладу). Категорії управлінської деонтології.

Управлінська деонтологія як наукова дисципліна про професійну поведінку керівника навчального закладу. Об'єкт і предмет управлінської деонтології. Поняття професійного обов'язку керівника. Вимоги до професійної поведінки сучасного керівника навчального закладу у відповідності до його

функцій. Специфіка управлінської діяльності. Поняття норми в управлінській діяльності. Зміст моральних норм професійної діяльності керівника.

Історичний екскурс до проблеми становлення та розвитку професійної етики. Процес зміни етичних принципів. «Золоте правило» етичної системи та його специфіка в управлінській діяльності. Зміст та сутність Аристотелівської етичної традиції. Характеристика деонтологічної лінії І. Канта та онтологічна лінія Й.Гегеля, їх роль у формуванні професійної деонтології. Правда – істина. Культурний релятивізм та індивідуалізм. Сучасний етап формування професійних етичних норм. Історичні традиції сучасної управлінської деонтології

Правова компетентність керівника 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 керівника (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 керівника навчального закладу за дії, які суперечать нормам професійної деонтології. Проблема корупції у системі освіти.

Змістовий модуль 2

Професійно-особистісні якості керівника. Співвідносність якостей та професійної поведінки адміністратора та лідера. Здатність організувати діяльність та спілкування в трудовому колективі на деонтологічних засадах як ключова компетенція керівника навчального закладу.

Поняття харизми керівника як здатності заохочувати до спілкування, стимулювання бажання підкорятися деонтологічно виправданими засобами. Значення харизми у професійній діяльності керівника навчального закладу. Поняття харизматичного лідерства. Прийоми створення «ефекту харизми»: імідажеві прийоми, оновлення індивідуальності, віртуозне володіння словом, демонстрація взірцевої поведінки.

Деонтологічна культура як інтегральна єдність моралі і права. Основні характеристики деонтологічної культури керівника: деонтологічні потреби, деонтологічні традиції, деонтологічні принципи, деонтологічні зрілість керівника, деонтологічні якості керівника.

Моральна культура як чинник, що сприяє досягненню вершин розвитку людини, становленню її професійної майстерності. Генезис і зміст профе-

сійного 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 керівника навчального закладу 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 навчального закладу.

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 навчального закладу в межах кожного рівня професійного спілкування.

Умови організації оптимального управління на деонтологічних засадах. Роль рефлексії в діяльності керівника освітнього закладу. Поняття стиля керівництва. Характеристика стилів керівництва (авторитарний, демократичний, ліберальний, анархічний). Порівнювальний аналіз стилів управління за цілями, засобами та результатами. Особливості нормативної поведінки керівника навчального закладу 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 навчального закладу в межах кожного стилю.

Особливості формальних відносин у професійно-педагогічній діяльності. Поняття субординації. Нормативна поведінка керівника навчального закладу 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. Техніка взаємодії у процесі аналізу проблеми та пошуку її вирішення. Особливості процесу слухання. Пасивне та активне слухання. Особливості побудови керівником «Я-висловлювання». Основні прийоми управлінського впливу (спонукання, етичний захист, гальмування).

Поняття деонтологічної готовності керівника навчального закладу. Складові деонтологічної готовності керівника. Пріоритетні стратегії етичного самовдосконалення. Рефлексивний аналіз керівником своєї діяльності як спосіб самодіагностики. Роль емоцій і почуттів у діяльності керівника та їх корегування.

Використання тестових методик з метою виявлення рівнів моральної культури педагогів. Шляхи і форми професійно-етичного 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». — Харків : 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. — Київ, Центр навчальної літератури, 2005. — 160 с.

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. Кертаева К. М. Основы педагогической деонтологии / К. М. Кертаева. — 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: «ТандемАртСтудия», 2007. – 261 с.

4. Форма підсумкового контролю успішності навчання :
залік.

5. Засоби діагностики успішності навчання: Перевірка конспектів студентів; співбесіда зі студентами під час індивідуальних занять; консультація; тестова перевірка знань; перевірка індивідуального навчально-дослідного завдання; експрес-опитування; залік.