



О. М. Касьянова

# **КОНТРОЛЬНО- АНАЛІТИЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ**

## **КЕРІВНИКА НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ**

ОСНОВА

Харків  
2014

УДК 37.091.113  
ББК 74.204  
К 28

Серія «Абетка керівника»  
Засновано 2012 року

Рецензенти:

*Н. О. Ткачова*, док. пед. наук, професор, Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди;

*Т. Б. Тернавська*, директор Харківської спеціалізованої школи I–III ступенів № 162 Харківської міської ради, магістр з управління навчальним закладом, відмінник освіти України.

**Касьянова О. М.**

К 28 Контрольно-аналітична діяльність керівника навчального закладу / О. М. Касьянова. — Х. : Вид. група «Основа», 2014. — 192 с. — (Серія «Абетка керівника»).

ISBN 978-617-00-1922-6

Науково-методичний посібник висвітлює теоретичні засади та технології здійснення контрольно-аналітичної діяльності керівником навчального закладу.

Посібник призначено науковцям, керівникам загальноосвітніх навчальних закладів, спеціалістам (методистам) управлінь (відділів) освіти, може бути використано в системі підвищення кваліфікації педагогічних працівників.

УДК 37.091.113

ББК 74.204

ISBN 978-617-00-1922-6

© Касьянова О. М., 2013

© ТОВ «Видавнича група «Основа», 2014 ©

# Зміст

Вступ .....	4
<b>Розділ 1. Теоретичні передумови контрольно-аналітичної діяльності керівника сучасного навчального закладу</b>	
1.1. Понятійний і сутнісний зміст контролю й аналізу як функцій управління навчальним закладом .....	6
1.2. Тенденції розвитку управління навчальним закладом і сучасні орієнтири контрольно-аналітичної діяльності керівника .....	14
<b>Розділ 2. Контроль як функція управління навчальним закладом</b>	
2.1. Теоретичне узагальнення концептуальних підходів до сутності контролю .....	41
2.2. Практика внутрішньошкільного контролю: підходи, алгоритми, методики .....	56
<b>Розділ 3. Аналітична діяльність керівника навчального закладу</b>	
3.1. Ретроспективний огляд і сучасні тенденції зміни сутності педагогічного аналізу в управлінні навчальним закладом .....	64
3.2. Теоретико-методологічні засади педагогічного аналізу в управлінні навчальним закладом ...	73
3.3. Технологізація аналітичної діяльності керівника навчального закладу .....	92
<b>Література .....</b>	<b>110</b>
<b>Додатки</b>	
Додаток А .....	116
Додаток Б .....	142
Додаток В .....	160
Додаток Г .....	166
Додаток Д .....	168
Додаток Е .....	175
Додаток Ж .....	179

# Вступ

Стрімкий розвиток українського суспільства й освіти сьогодні з усією очевидністю виявляє залежність ефективності праці керівника навчального закладу від рівня його професіоналізму, компетентності, використання інноваційних управлінських технологій. У зв'язку з цим дедалі актуальнішою стає проблема отримання вичерпних знань про тенденції у різних напрямках розвитку суспільства та стану справ у закладі освіти, тобто повної, об'єктивної, релевантної, адекватної, точної інформації, яка на підставі аналізу, кількісного й якісного оцінювання дозволить приймати ефективні управлінські рішення, визначати шляхи розв'язання проблем, обґрунтовувати напрями розвитку навчального закладу. А від цього, в свою чергу, залежить і ефективність діяльності сучасного закладу освіти в цілому.

Щодо розгляду навчального закладу як відкритої соціально-педагогічної системи відзначимо: наукове управління ним на сьогодні потребує цілеспрямованої взаємодії керівника, вчителя, учня, батьків, громадськості, яку здійснюють через реалізацію контрольно-аналітичної функції. Значення контролю та педагогічного аналізу полягає у співставленні отриманих результатів із запланованими шляхами своєчасного надходження до адміністрації школи інформації про рівень викладання навчальних предметів, рівень знань, умінь і навичок учнів, їхньої творчої реалізації тощо. Ця інформація потребує наукового обґрунтування й узагальнення та оперативного врегулювання у процесі управління із урахуванням перспектив. При цьому реалізація контрольно-аналітичної функції керівника в системі управління навчальним закладом дає можливість усебічно вивчити педагогічну діяльність учителів, що має вплив на зростання їхньої творчої активності і, як зазначав В. Сухомлинський, «стає найважливішим спонукальним засобом процесу самовиховання та самоосвіти педагога» [89].

Проблема контрольно-аналітичної діяльності керівника навчального закладу повсякчас привертала увагу науковців. Їй присвячено роботи Є. Березняка, В. Бондаря, Л. Даниленко, Г. Єльнікової, Ю. Конаржевського, Н. Островерхової, М. Поташника, Т. Шамової й інших дослідників. Їхні роботи є фундаментальними

під час вивчення цієї управлінської функції, проте постійні зміни вимагають нового бачення, нових напрацювань, які б відповідали вимогам сучасної освітньої діяльності.

Вивчення науково-педагогічної літератури та стану проблеми на практиці засвідчило, що хоча контрольно-аналітична функція є провідною серед інших функцій управління й основним засобом збирання, вивчення, оброблення, узагальнення інформації про діяльність закладу освіти та його складові, науковий підхід щодо здійснення контролю та педагогічного аналізу спостерігаємо досить рідко. Це можна пояснити тим, що в педагогічній науці недостатньо розроблено проблеми теоретичного обґрунтування й апробації на практиці технології контролю та аналізу педагогічного процесу керівником загальноосвітнього закладу, зокрема використання математичних методів для оцінювання ефективності діяльності школи та педагогічної діяльності вчителя. Використання математичних методів сприяє точному кількісному опису явищ, чіткому визначенню понять та їх співвідношень, дозволяє знаходити нові шляхи проникнення в характер об'єктивної дійсності, відкривати закономірні зв'язки нових явищ, більш точно передбачати розвиток цих явищ за різних умов і краще управляти цими процесами.

Запропонований навчально-методичний посібник є спробою зробити певний крок до розв'язання окресленої проблеми. У ньому висвітлено наукові засади й особливості здійснення контрольно-аналітичної діяльності керівників навчальних закладів.

Сподіваємось, що подані у посібнику матеріали допоможуть читачам систематизувати та розширити свої знання з проблем контрольно-аналітичної діяльності, а деякі ідеї, підходи стануть у нагоді під час їхньої практичної діяльності.

# Розділ 1

## ТЕОРЕТИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ КОНТРОЛЬНО-АНАЛІТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ КЕРІВНИКА СУЧАСНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

### 1.1. ПОНЯТІЙНИЙ І СУТНІСНИЙ ЗМІСТ КОНТРОЛЮ Й АНАЛІЗУ ЯК ФУНКЦІЙ УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ

Докорінні зміни соціально-економічних умов життя суспільства викликають суттєві перетворення в системі освіти. Школа в усі часи була й залишається своєрідною моделлю, дзеркалом, що відбиває життя та проблеми суспільства. Вона однією з перших реагує на всі зміни, здійснює постійний зв'язок сучасного з минулим і майбутнім.

За сучасних умов визріла об'єктивна необхідність появи принципово нових підходів до розроблення теоретико-методологічних засад, принципів, змісту й організаційних форм діяльності навчального закладу й управління ним зокрема.

Останніми роками в управлінні школою відбувся помітний відступ від командно-адміністративного стилю управління до утвердження принципів демократизації та гуманізації. Цей процес потребує суттєвого оновлення теорії, практики управління навчальним закладом, зокрема здійснення конверсії психологічного чинника контролю, усвідомлення суті та значення педагогічного аналізу, а також потреби синкретизування цих еквіполентних явищ.

Управління належить до найзагальніших понять і свого конкретного обґрунтування набуває стосовно тієї чи іншої галузі або сфери виробництва. Воно залежить від специфіки об'єкта. Чим складніший і динамічніший об'єкт, тим більшої уваги потребує

управління ним, тим ґрунтовніше треба знати закономірності його розвитку. Управління — це складна та різноманітна сфера діяльності, в якій виникає безліч проблем організаційного, педагогічного, технічного та психологічного характеру.

В науковій літературі поняття «управління» розглядають як процес прийняття та реалізації управлінських рішень і як інформаційний процес, тобто процес постійного руху інформації прямими та зворотними зв'язками у процесі управління.

До характеристики процесу управління застосовують системний підхід, адже управляти можна лише системою. У загальному вигляді зміст поняття «управління» розкривають як вплив на систему з метою забезпечення її функціонування з тим, щоб циклічний перехід в якісно новий стан сприяв досягненню поставлених завдань [5].

Управління можна розглядати як систему, вид діяльності та процес. Якщо розглядати управління як систему, то цілком слушним є таке його визначення: «управління є сукупністю взаємопов'язаних, елементів, скоординованих заходів, спрямованих на досягнення певної мети» [52; с. 26].

Управління як вид діяльності забезпечує оптимальне функціонування та розвиток систем, узгоджує та координує діяльність людей щодо досягнення спільної мети [93; с. 14].

М. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоурі визначають управління як процес планування, організації, мотивації та контролю, необхідний для того, щоб сформулювати та досягти цілей організації [57]. Зокрема, Р. Дафт стверджує, що управління — це ефективне та продуктивне досягнення цілей організації шляхом планування, організації, лідерства (управління) та контролю організаційних ресурсів.

З огляду на наведені визначення управління, зазначимо, що вони мають чітке цільове призначення. Відтак за цільовим призначенням можна виокремити управління функціонуванням та управління розвитком.

Змістовне обґрунтування поняття «управління розвитком» здійснили такі вчені, як А. Капто [34], В. Лазарев [45], А. Лоренсов [93], І. Моїсєєв [93], М. Поташник [74], Е. Усова [95], О. Хомерікі [93] та ін. Вони стверджують, що суспільно-гуманітарні науки, до яких належать педагогіка й управління, під час аналізу сутності явища розвитку виходять із учення Гегеля про діалектику. В цьому механізми і рушійні сили розвитку зумовлені

законами боротьби й єдності протилежного, переходу кількісних змін у якісні, заперечення заперечуваного.

Яскравим прикладом дії закону боротьби й єдності протилежностей є процес запровадження інновацій, які руйнують традиційні норми та створюють нові, що викликає суперечливі почуття та дії майже в усіх учасників освітнього процесу. З одного боку, наявне усвідомлення доцільності, необхідності, неминучості змін, з іншого — небажання щось змінювати у звичній діяльності.

Дію закону переходу кількісних змін у якісні виявляємо в тому, що процеси перетворень починаються, як правило, як поодинокі, локальні, окремі, не пов'язані між собою. Згодом перетворення охоплюють певні навчальні блоки, ланки діяльності, навчальний заклад або всю навчально-виховну систему.

Закон заперечення заперечуваного реалізують передусім через удосконалення навчально-виховного процесу, під час якого формують нове, засвоюють його на підґрунті старого.

*Управління розвитком передбачає:*

- \* наявність іманентного процесу, підпорядкованого внутрішньому закону (розуміння цього закону управлінцем);
- \* наявність зовнішньої управлінської сили;
- \* наявність усвідомленого ідеалу (місії, мети), що визначає напрям розвитку;
- \* урахування зовнішніх умов;
- \* організацію внутрішніх умов, необхідних задля досягнення цілей;
- \* наявність рефлексії, що поєднує в ціле ідеал, іманентний процес та умови [51].

Під час дослідження проблеми управління розвитком закладу освіти вчені дійшли висновку, що цей розвиток неможливий без розвитку системи управління ним. *Розвиток системи управління передбачає:*

- \* розвиток, збагачення всіх характеристик системи;
- \* розвиток, оновлення функцій управління та конкретних управлінських дій;
- \* розвиток, удосконалення організаційної системи управління;
- \* розвиток, оптимізацію технологій, механізмів управління;
- \* розвиток (саморозвиток) керівників, оновлення їх професіоналізму, особистісний розвиток [93].

*Ефективність управління розвитком закладу освіти залежить від забезпечення системою управління:*

- \* високої поінформованості про потенційні можливості нововведень, можливості розвитку установи;
- \* повноти вивчення актуальних проблем, які й визначають розвиток закладу освіти;
- \* раціональності вибору спільних та індивідуальних цілей, їхньої інтерактивності;
- \* раціональності планів — забезпечення ресурсами (матеріальними, фінансовими, кадровими, часу тощо), збалансованості, розподілу функцій, обов'язків, надання прав відповідно до мети розвитку;
- \* зацікавленості всіх учасників педагогічного процесу, удосконалення діяльності, підвищення професіоналізму педагогів, тобто мотивації всіх виконавців програми розвитку;
- \* можливості здійснення аналізу, контролю та корекції впровадження новацій, реалізації програми розвитку [45].

Управління функціонуванням має забезпечити використання наявного потенціалу навчального закладу. Його об'єктами є навчально-виховний процес та інші системи, що його забезпечують: матеріально-технічна, кадрова, фінансова тощо. Управління розвитком має забезпечувати збільшення потенціальних можливостей за рахунок засвоєння певних нововведень. Тому об'єктом управління розвитком є інноваційні процеси та процеси, що їх забезпечують [107]. Управління функціонуванням орієнтоване на сьогоденні потреби, а управління розвитком — на майбутні.

Таким чином, управління як функціонування забезпечує реалізацію вже створеного потенціалу, а управління як розвиток орієнтоване на приріст, збагачення цього потенціалу.

Управління навчальним закладом належить до соціального управління. Під соціальним управлінням розуміють вплив на суспільство з метою його упорядкування, збереження якостей, специфіки, удосконалення та розвитку. Соціальне управління регулює економічну, соціально-політичну та культурно-духовну сфери життя суспільства [64, 94].

Теоретичні засади управління навчальним закладом ґрунтовано на теорії соціального управління, із урахуванням специфічних особливостей і завдань школи як своєрідної соціальної системи.



Роботи В. Бондаря, Ю. Васильєва, Л. Даниленко, Г. Єльникової, Ю. Конаржевського, М. Легкого, О. Орлова, Н. Островерхової, В. Пікельної, М. Сунцова, П. Фролова, Т. Шамової, Н. Хміля та інших учених стали підґрунтям створення науково-педагогічної теорії управління школою.

Ю. Васильєв вважає, що сутність управління школою, діяльність її керівників можна визначити терміном «педагогічне управління», яке здійснює не лише директор школи та його заступники, але й кожен учитель у процесі навчання, виховання та розвитку учнів [16; с. 7]. Педагогічне управління як практична діяльність — це управління вихованням і навчанням молодого покоління [16; с. 26].

На думку С. Сисоевої, управління навчально-виховним процесом невідривно пов'язане із застосуванням законів педагогіки та психології. Більше того, воно вторинне стосовно них, оскільки ці закони використовують для організації навчально-виховного процесу. Саме на рівні діяльності вчителя і народжується той реальний процес управління, який стає (а точніше — має стати) об'єктом ґрунтового та зацікавленого дослідження спеціалістів у галузі теорії управління [80; с. 65].

Управління є поєднанням різних функцій (видів діяльності), які виникають унаслідок поділу управлінської праці. Словник іншомовних термінів поняття «функція» (від лат. *functio* — діяльність) трактує як сукупність обов'язків, коло діяльності, призначення [84]. Кожну управлінську функцію спрямовано на розв'язання специфічних і різноманітних проблем взаємодії між окремими підрозділами системи, якою управляють, що вимагає здійснення чималого комплексу конкретних заходів. У функціях виявляють сутність і зміст управління. Функція є об'єктивною складовою управління, прояв якої є формою прояву цілого. У цьому виявляють системний підхід до формування поняття та структури функцій управління [9].

Перші спроби структурувати управлінські функції було зроблено ще на початку ХХ ст. французьким вченим А. Файолем. Він виділив в управлінні п'ять основних функцій: передбачення — вивчення майбутнього та встановлення програми дій; організацію — побудову подвійного організму організації: матеріального та соціального; розпорядження — залучення персоналу; координацію усіх дій і зусиль, а також контроль, що полягає у спостереженні

за тим, аби усе відбувалось відповідно до встановлених правил і розпоряджень [91; с. 12].

Учений В. Афанасьєв управлінські функції називає функціями-завданнями. Він відзначає, що функції-завдання відображають управління певним суб'єктом — сферою суспільного життя, і розглядає функцію як будь-яку діяльність людини. Відбиття цієї діяльності є управлінський цикл, який розпочинають із визначення мети та завдань, і закінчують їх виконанням. І саме із визначення нової мети управлінський цикл розпочинають знову [5; с. 207]. При цьому управлінський цикл виробничої чи невиробничої сфери складається із певних алгоритмів. По-перше, щоб управляти будь-якою системою, необхідно мати інформацію щодо її суті, призначення, функцій, стану, можливостей. По-друге, коли маєш інформацію, управлінська система програмує, прогнозує, чітко планує її оптимальне функціонування на конкретний проміжок часу із урахуванням реальних умов, засобів, можливостей. По-третє, щоб система функціонувала за заданою програмою, за розробленим планом, її ланкам слід постійно подавати команди (відбір управлінських рішень). По-четверте, із урахуванням того, що у процесі виконання команди можуть трапитись різні відхилення, потрібен постійний контроль за виконанням. По-п'яте, контроль та аналіз функціонування системи дають змогу корегувати її діяльність, накопичувати інформацію для нового планування, проектування, прогнозування, програмування.

Джерелом розбіжності поглядів щодо формування структури функціональної діяльності керівника можна назвати відсутність єдиного погляду на складові управлінського циклу, їх змісту та ролі в управлінні, а також неоднорідність підходів. Проте принципи, на яких ґрунтовано будь-яку класифікацію функцій управління, а саме: урахування ознак процесу управління, ознак об'єкта й елементів діяльності, теорія менеджменту визнала загальними.

На сучасному етапі розвитку менеджменту існує низка класифікацій управлінських функцій. Їхнє вивчення дозволяє виділити загальні функції, а саме: планування, організацію, мотивацію, контроль і регулювання. Ці функції, за теорією, є обов'язковими для будь-якої системи управління [67]. З огляду на це можна зазначити, що коло проблем у процесі управління зведене не лише до визначення конкретної мети розвитку, виявлення

її пріоритетності, черговості та послідовності реалізації. На цьому підґрунті розробляють завдання, визначають основні напрями та шляхи вирішення цих завдань, необхідні ресурси та джерела їхнього забезпечення, установлюють контроль за їх виконанням.

Стосовно навчального закладу ще не створено єдиної точки зору на складові управлінського циклу, їхній зміст і роль в управлінні. Такий стан виявляємо, зокрема, в чималій розбіжності поглядів. Звернімося лишень до деяких із них. Р. Шакуров розглядає три групи функцій, дві з яких — цільова й організаційна, а третя поєднує планування, інструктування та контроль. Цільова функція, на думку автора, розкриває завдання, які постають перед школою. Організаційні функції науковець поділяє на техніко-педагогічні та соціально-педагогічні. В основу групування функцій автор поклав критерій послідовності їхнього виконання [101; с. 5–6, 10].

М. Сунцов розглядає функцію як сформований вид діяльності директора. На його думку, функції перебувають у безперервному розвитку як за змістом, так і за роллю в управлінському циклі та в органічному взаємозв'язку і взаємодії. На перших етапах управлінського циклу, пов'язаного з виконанням конкретних завдань, значеннєвість, вагомість функцій може змінюватись відповідно до завдання. Дослідник відзначає, що більш точно специфіку внутрішньшкільного управління втілено через чотири функції — планування, контроль, організацію та координацію. Ці функції перебувають в органічній єдності, хоча вплив кожної з них в управлінському циклі на різних етапах проявляється неоднаково. Але повне зникнення однієї з функцій негативно впливає на здійснення управлінського циклу або взагалі припиняє його виконання [88; с. 32].

В. Бондар вважає, що управлінський цикл — це процес переробки отриманої інформації щодо керованого об'єкта та вироблення управлінського рішення [13; с. 81]. Б. Кобзар розрізняє функції управління як розподіл функціональних обов'язків між суб'єктами управління [39; с. 27]. П. Фролов основними функціями внутрішньшкільного управління визначає планування, організацію, педагогічне стимулювання, контроль і регулювання [97; с. 57]. О. Орлов управлінський цикл вбачає в реалізації таких функцій, як отримання інформації, визначення цілей і завдань управління, планування, організація, облік і контроль [66].

Аналіз наукової літератури свідчить, що більшість авторів додають до структури управлінського циклу такі функції: планування, організації, контролю, регулювання. Але щодо трактування жодної з функцій немає належної чіткості, відсутня єдність і послідовність функцій управління.

Приміром, А. Омаров вважає, що в одному випадку цим поняттям позначають сукупність цілей соціальної системи, в другому — стадії процесу управління, а в третьому — види управлінської діяльності [64; с. 100].

В. Маслов уперше на наукових засадах систематизував різні підходи до визначення функцій шкільного управління. Він зазначив, що чимала група вчених-дослідників розглядають функції керівника з позицій структури управлінського циклу: М. Захаров, Ю. Конаржевський, М. Кондаков, М. Сунцов, В. Худоминський та ін. Вони виокремлюють такі функції, як: педагогічний аналіз, підготовка до прийняття управлінського рішення, планування, організація колективу на виконання цих рішень і планів, внутрішньшкільний контроль та облік, коригування та регулювання. «Кожна із цих функцій має своє місце в загальній системі циклу, бо виконує лише їй притаманну роль і не може бути ігнорована без ризику передбачити диспропорції в управлінській діяльності» [53; с. 7].

Другий підхід до класифікації функцій управління об'єднує авторів, які визначають функції з огляду на основні напрями діяльності директора школи: Є. Березняк, Б. Кобзар, І. Мар'єнко, М. Портнов, П. Фролов. Вони виокремлюють такі функції, як: управління навчально-виховною роботою та підвищенням кваліфікації педагогів школи, забезпечення зв'язку з батьками та громадськістю, організаційно-господарська, фінансова й адміністративно-управлінська функції, науково-організаційна робота, адміністративно-інструктивна діяльність.

Третій підхід до класифікації функцій надають Н. Коломенський і Р. Шакуров. Вони виокремлюють соціально-психологічні функції, спрямовані на формування колективу. До них належать такі види управлінської діяльності: організація, згуртування, активізація, удосконалення педагогічного колективу та розвиток самоуправління [53].

На сьогодні в управлінській практиці спостерігаємо перехід від традиційних уніфікованих форм, методів, засобів управління

освітніми системами до диверсифікаційних, особистісно зорієнтованих підходів [82].

Наукові напрацювання В. Бондаря, Е Гусинського, М. Грицькової, Г. Єльнікової, Л. Калініної, Л. Карамушки, Н. Клокар, В. Кременя, В. Лазарева, В. Маслова, В. Олійника, Н. Островерхової, В. Пікельної, Т. Сорочан та ін., державні документи та нормативні акти про освіту підтверджують важливість теоретичного та практичного розроблення проблем управління сучасними освітніми системами різного рівня.

Практика свідчить, що сьогодні неможливо успішно управляти навчальним процесом без контролювання й аналізу його ходу та розвитку, без порівняння сьогоденного стану з минулим. Там, де немає аналізу пройденого шляху, не може бути наукового підходу до управління.

Ефективність контрольно-аналітичної діяльності керівник навчального закладу підвищує у разі наукового підходу до контролю та широкого використання педагогічного аналізу, інтенсифікації цих функцій, що полягають у вивченні системи роботи вчителя, психолого-педагогічному діагностуванні учнів, системному підході до аналізу уроку, підсумків навчального процесу, переході до спільної аналітичної діяльності керівника та вчителя під час аналізу складових педагогічного процесу загалом.

Здійснення управління на підставі педагогічного аналізу інформації, отриманої в результаті контролю, дозволяє керівникам шкіл бачити й оцінювати зміни шкільного життя та за допомогою прогнозування подальшого шляху його розвитку ліквідувати причини виявлених недоліків. У цьому якраз і полягає зміст управління. Завдяки контрольно-аналітичній функції управління в конкретній ситуації розвитку навчально-виховного процесу можна своєчасно приймати найбільш ефективні рішення тих чи інших завдань, які постають перед навчальним закладом.

## 1.2. ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ І СУЧАСНІ ОРІЄНТИРИ КОНТРОЛЬНО-АНАЛІТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ КЕРІВНИКА

Філософський словник слово «тенденція» (лат. *tendo* — тягну, прагну, прямує) визначає як напрям розвитку, визначений переважанням одних моментів над іншими. Серед чималої

кількості тенденцій, наявних у процесі розвитку, виділяємо основні, які реалізуємо у подальшому, та другорядні, чи такі, що через збіг певних обставин не змогли справдитись. Отже, будь-який результат у процесі розвитку є завершенням певної провідної тенденції. Для того щоб досягнути тенденції, слід у зворотному порядку відтворити шлях розвитку певного явища. Потрібно розрізняти об'єктивне та суб'єктивне значення тенденцій (як прагнення, схильності когось). Досягнути об'єктивні, провідні тенденції є умовою наукового прогнозування й управління соціальними процесами [96; с. 518].

У педагогічній літературі це явище не набуло однозначного трактування й тому потребує системного розгляду. Звернемося до деяких міркувань і тверджень щодо тенденцій функціонування та розвитку освітніх систем. Приміром, до них належать: суттєві чинники, позначені на умовах та якості діяльності навчальних закладів; наявні об'єктивні протиріччя, визначені в діяльності закладів освіти й управління ними; різноманітні умови, за яких функціонує система освіти. Отже, цілком слушною, на нашу думку, є точка зору В. Маслова, який відзначає, що тенденція — це узагальнювальне поняття, що втілює суттєві постійні протиріччя, умови, фактори тощо, які мають систематичний прояв і суттєво впливають на якість функціонування системи в цілому й її структурних компонентів [54].

Головні тенденції, притаманні сучасній освіті в Україні, можна визначити лише під час аналізу процесів, які відбуваються в державі як складній соціально-економічній системі, а також у єдності з розвитком міжнародної освітньої сфери. Тенденції розвитку системи освіти згідно з однією із суттєвих ознак системних утворень впливають на всі підсистеми, в тому числі й на управління, що, в свою чергу, позначається на його закономірностях.

До основних тенденцій розвитку освіти на сучасному етапі державотворення належать: пріоритетність загальнолюдських цінностей і гуманістичного спрямування й водночас неприпустимість національного нігілізму; активізація суспільних і державних зусиль для виведення освіти на рівень міжнародних стандартів і досягнень у цій сфері; розвиток освіти на підставі новітніх психолого-педагогічних технологій; відхід від принципів авторитарної, заідеологізованої педагогіки, нівелювання природних



індивідуальних особливостей усіх, хто навчається; радикальна перебудова управління сферою освіти через її демократизацію, децентралізацію, створення регіональних систем управління навчально-виховними закладами [28].

З огляду на основні тенденції розвитку системи освіти на сучасному етапі державотворення виокремлюють такі *тенденції розвитку загальної середньої освіти*, що діють на рівні управління нею:

- \* гуманістичне спрямування, що передбачає утвердження людини як найвищої соціальної цінності, розвиток здібностей вихованців, учнів і задоволення їхніх освітніх потреб, забезпечення пріоритету загальнолюдських цінностей;
- \* демократизація, спрямована на розширення впливу громадської думки для прийняття управлінських рішень, динамічне реагування на потреби суспільства, перерозподіл управління між органами виконавчої влади та місцевого самоврядування;
- \* взаємодія державних і громадських інститутів, творчих спілок та асоціацій, їхнє спрямування на розвиток освіти із урахуванням регіональної специфіки та наявного потенціалу;
- \* зорієнтованість освітньої політики на створення системи освіти, здатної забезпечити високу якість освіти з максимальною можливою доступністю;
- \* партнерство, що передбачає створення партнерських відносин між усіма суб'єктами освітнього процесу, що забезпечуватиме підвищення інвестиційної привабливості освіти, розвиток меценатства, інноваційних форм і видів освітньої діяльності;
- \* інтеграція освіти і науки, сприяння інноваційній діяльності в навчальних закладах різного рівня акредитації та форм власності;
- \* підвищення якості контрольно-аналітичної діяльності в контексті незалежного оцінювання, що зумовлює удосконалення системи регіональних моніторингових досліджень.

Сучасні тенденції надають імпульс подальшій розбудові системи загальної середньої освіти.

Розглянемо тенденції розвитку управління навальним закладом за сучасних умов з огляду на загальну характеристику управління соціальними (соціально-педагогічними) системами. Для цього визначимось, що загальноосвітній навчальний заклад

є відкритою соціально-педагогічною системою, в якій утверджено освітні інновації, самостійні рішення членів педагогічних колективів та їхніх керівників. Основними компонентами цієї системи є учасники навчально-виховного процесу (керівники, педагогічні працівники, психологи, бібліотекарі, інші спеціалісти, батьки або особи, які їх замінюють, учні), які мають взаємозв'язки та взаємозалежність.

Будь-яке управління характеризують: дві підсистеми — керувальна та керована в межах єдиної самокерованої системи; цілеспрямованість процесів впливу; наявність програми як сигнально-інформаційний носій, за допомогою якої одна система впливає на іншу; наявність зворотних зв'язків [8].

Керувальна підсистема надає відповідні команди (розпорядження, накази тощо), які приймає для виконання керована підсистема за відповідними закономірностями, охарактеризованими в наукових працях В. Афанасьєва, В. Бондаря, Р. Дафта, П. Дракера, Г. Дмитренка, Г. Єльнікової, Л. Калініної, Л. Карамушки, О. Коберника, Н. Коломінського, В. Лазарева, В. Маслова, М. Мескона, Н. Островерхової, В. Пікельної, М. Портера, М. Поташника, В. Смірнова, Ф. Тейлора, А. Файоля, Ф. Хміля.

У них визначено також основні *технологічні стадії управлінської діяльності*, а саме:

- \* окреслення мети управління;
- \* вироблення та прийняття управлінського рішення на підставі вивчення практики та тенденції поведінки керованого об'єкта;
- \* організація виконання прийнятого рішення, яка передбачає доведення його до керованого об'єкта, забезпечення стійкого взаємозв'язку між керованою та керувальною системами та поміж їхніми елементами;
- \* створення матеріально-технічних та інших передумов для прийняття рішення;
- \* контроль за виконанням та оцінювання результатів управління з метою одержання інформації для прийняття нового управлінського рішення [24].

На думку А. Соколова, *реалізація технологічних стадій управлінської діяльності вимагає таких умінь* [85]:

- \* спостерігати («бачити») педагогічні явища;
- \* аналізувати заняття та виховні заходи;

- \* аналізувати роботу кожного та колективу загалом;
- \* організувати ґрунтовний колективний аналіз виконаної роботи;
- \* бачити недоліки в роботі;
- \* відрізнити об'єктивне від суб'єктивного в педагогічних висновках;
- \* аналізувати власну роботу.

Під час розгляду управління навчальним закладом як складного багаторівневого системного утворення, ґрунтованого на філософії, економіці, політології, соціології, психології, педагогіці тощо, вітчизняні вчені інтегрували теоретичні положення та досвід у вищезгаданих сферах, творчо їх інтерпретували та перенесли на управління, з урахуванням його особливостей, і тим самим створили умови для розвитку науки та практики управління від школознавства до менеджменту (в тому числі освітнього, педагогічного).

Управління загальноосвітнім навчальним закладом є процесом цілеспрямованого впливу суб'єкта управління (керівника) на об'єкт управління (соціальну систему), в результаті якого відбувається його якісна зміна. Менеджмент в освіті, в тому числі у навчальному закладі як процес цілеспрямованого впливу суб'єкта управління (керівника) на об'єкт управління (соціальну систему, що перебуває в ринкових умовах), у результаті якого відбувається не лише його якісна зміна, але й підвищується рівень конкурентоспроможності.

Менеджмент виник у ринкових умовах, там, де діяла конкуренція, і тому сьогодні для вітчизняних організацій він є визначальним. Його застосування у сфері людської діяльності практично безмежне. Менеджмент використовують у державних і громадських організаціях, у різних галузях виробництва, там, де намагаються досягти максимально ефективних результатів за мінімальних витрат.

Свого розвитку нова наукова галузь ефективного управління соціальними системами — менеджмент, його вирізняють широке використання для прийняття управлінських рішень математичних і статистичних методів та інших кількісних характеристик, — набуває у ХХ столітті. В межах цього напрямку

розвиваються теорії операційного менеджменту (спрямовані на виконання технологічних операцій і дій, використання таких методів, як прогнозування, моделювання, програмування тощо), інноваційного менеджменту (система управління інноваціями, інноваційним процесом і відносинами, що виникають у процесі руху інновацій), управлінських інформаційних технологій (спрямовані на своєчасне й ефективно забезпечення менеджерів необхідними даними на підставі використання комп'ютерної мережі) тощо.

За сучасних умов оптимізацію управління навчальним закладом розглядають як один із способів його демократизації (поняття «оптимальний» сформульоване М. Поташником як найкращий з точки зору визначених критеріїв, для конкретних умов і з декількох можливих варіантів [93]). Він визначив такі ідеї оптимізації управління школою: комплексності, генералізації, диференціації й індивідуалізації, демократизації.

Досягнення оптимальних результатів в управлінні школою можливе за умов, коли управління від самого початку передбачає участь у виробленні та прийнятті рішень усіх членів шкільного колективу, тобто співуправління з певною мірою відповідальності кожного, хто бере участь у прийнятті рішень. За умов передання деяких функцій керівника школи вчителям, учням, громадським організаціям можлива поява самоуправління. Таким чином, М. Поташник розглянув тріаду: «управління — співуправління — самоуправління» як таку, що забезпечує оптимальне управління.

Загальноосвітній навчальний заклад, який постійно змінюється або розвивається, розглядають із позицій синергізму. А це означає застосування в управлінні нового наукового підходу — синергетичного, який доповнив системний підхід і характеризує процеси оновлення, які відбуваються за умов порушення рівноваги, нововведень, соціальних перетворень. Цей науковий підхід ґрунтовано на засадах синергетики — науки про невірноважені фазові переходи, що відбуваються у відкритих системах.

Проаналізована сутність управління навчальним закладом за сучасних умов зумовила виокремлення тенденцій в управлінні навчальним закладом, які розглянуто окремо для управлінського, навчального та виховного процесів.

*Тенденції, що діють на рівні управління навчальним закладом:*

- \* розвиток духовного потенціалу особистості у контексті особистісно зорієнтованої та гуманістичної педагогіки, що передбачає визнання безумовної цінності кожної людини, її права на саморозвиток і самореалізацію;
- \* відповідність змісту освіти, якості освітніх послуг державним вимогам, освітнім стандартам із урахуванням регіональних особливостей і потреб;
- \* упровадження інновацій в освіту як умови забезпечення її якості від дошкільного упродовж життя людини;
- \* комплексна реалізація оздоровчої функції освіти, яка є обов'язковою умовою забезпечення та зміцнення здоров'я усіх учасників навчально-виховного процесу;
- \* тенденції до зростання автономності закладів та установ освіти, конкурентності надання освітніх послуг;
- \* реальне поширення інформаційних комп'ютерних технологій у навчальний процес.

*До сучасних тенденцій в управлінні навчальним процесом належать:*

- \* прагнення до розширення варіативної частини змісту навчальних програм, певної профілізації за необхідності дотримання державних стандартів освіти;
- \* проникнення та втілення у навчальний процес зарубіжних педагогічних технологій (особливо у сфері викладання предметів гуманітарного циклу);
- \* слабкий доступ до інформації, поданої через Інтернет, яка робить педагогічно неконтрольованим зміст і методики її отримання та впливу на інтелектуальний і моральний розвиток особистості;
- \* втілення дистанційної системи освіти на всіх її рівнях від базової, професійної аж до післядипломної;
- \* поширення комп'ютерних технологій у процесі навчання та їх неадекватне методичне забезпечення [19, 25, 56].

До сучасних тенденцій управління виховним процесом належать:

- \* намагання створити школи-комплекси, поєднані спільною стратегічною навчально-виховною метою;

- \* конкуренція закладів освіти різних типів і форм власності на підставі покращання освітянських послуг;
- \* співвіднесення канікулярного періоду з навчальним;
- \* зниження загального фізичного здоров'я учнів;
- \* зменшення впливу на виховні процеси дитячих та юнацьких громадських організацій;
- \* посилення релігійного впливу на виховання за умов міжконфесійної конкуренції, в тому числі й сектантського спрямування, розширення двосторонніх контактів із навчальними закладами різних країн (у тому числі й між групами, що навчаються).

Забезпечення високоефективної практики освіти відповідно до сучасних тенденцій її розвитку вимагає розроблення *нових моделей управління* й обґрунтування підходів до їхньої реалізації, а саме:

- \* визначення концептуальних засад розвитку освіти на всіх рівнях;
- \* упровадження системи постійного відстеження динаміки змін в освіті (моніторинг якості освіти);
- \* організація служби освітнього маркетингу для вивчення соціального попиту на освітні послуги;
- \* упровадження державно-громадських моделей управління;
- \* оновлення функцій управління на всі рівнях відповідно до нових видів управлінської діяльності;
- \* забезпечення відкритості та доступності освітньої галузі перед громадськістю.

Тенденції розвитку освіти в Україні вимагають змін стратегії й тактики управління розвитком навчального закладу, тобто створення системи аналізування, оцінювання, контролю та прогнозування педагогічних систем відповідно до об'єктивних процесів у економічному та соціально-культурному житті країни, контексті формування освітньої політики. Такою системою є контрольно-аналітична діяльність керівника навчального закладу.

Як засвідчує досвід, у практиці здійснення контрольно-аналітичної діяльності широко використовують інспектування, моніторинг, діагностику, аудит, експертизу. Перелічені процедури мають суттєві відмінності, показані в *таблиці 1*.

Розглянемо особливості кожної із зазначених процедур.

Таблиця 1  
Порівняльна характеристика  
основних понять дослідження

	Експертиза	Моніторинг	Діагностика	Аудит	Інспектування	Контроль	
Сутність	Особливий спосіб вивчення дійсності, який дозволяє побачити та зрозуміти те, чого не можна просто виміряти або обчислити; його здійснюють компетентні та незалежні спеціалісти (експерти), саме суб'єктивній думці та відповідальному рішенню експертів надають вирішального значення	Інформація на система (збирання, оброблення, збереження та використання інформації про стан керування об'єкта), яку постійно поповнюють, що вказує на безперервність відстеження	Система технологій, засобів, процедур, методик і методів висвітлення обставин, умов і факторів функціонування педагогічних об'єктів, перебігу педагогічних процесів, установлення їх ефективності та результатів у зв'язку із передбаченими або здійсненими заходами	Незалежне оцінювання якості продукту та/або результатів діяльності відповідальних осіб, систематичний документований процес отримання свідчень аудиту (аудиторських доказів), об'єктивного оцінювання з метою встановлення ступеня виконання критеріїв перевірки	Забезпечення функціонування закладів освіти у суворій відповідності із державними нормативними вимогами, може мати як безпечервний, так і дискретний характер. Його ефективність залежить від систематичності та своєчасності	Інформація про стан об'єкта, яку використовують для попередження негативних результатів. Контроль може мати як безпечервний, так і дискретний характер. Його ефективність залежить від систематичності та своєчасності	Інформація про стан об'єкта, яку використовують для попередження негативних результатів. Контроль може мати як безпечервний, так і дискретний характер. Його ефективність залежить від систематичності та своєчасності

Мета	Визначення сутності ситуації (її аналіз) у межах цілей і завдань, визначених педагогічним колективом; формулювання проблеми; визначення можливих шляхів їхнього розв'язання; визначення шляхів реалізації визначеного задуму та необхідних для цього ресурсів: матеріальних, інтелектуальних; визначення можливих результатів реалізації задуму	Систематичне збирання інформації для визначення перспектив розвитку різних аспектів і процесів в освіті	Визначення причин (діагнозу) позитивного або негативного результату	Виявлення протиріч між тим, що відбувається реально в практиці управління освітою, та педагогічною діяльністю, і тим, як це усвідомлюють, бачать працівники освіти	Визначення відповідності або невідповідності шкільної діяльності установленим нормам і вимогам, на підґрунті чого здійснюють певні висновки	Перевірка відповідності досягнутих результатів діяльності та/або ходу її здійснення до попередньо встановлених контрольних параметрів
Завдання	Коригування та прогнозування розвитку об'єкта	Постійне відстеження та коригування процесу відповідно до бажаного результату	Визначення певного стану системи	Виявлення реального стану практики відповідно до уявлень працівників освіти	Діагностика та надання інформації про стан об'єкта	Визначення відповідності ходу здійснення та результатів освітньої діяльності наперед устанавленим контрольним параметрам



Продовження табл. 1

	Експертиза	Моніторинг	Діагностика	Аудит	Інспектування	Контроль
Функції	Діагностична, оцінювальна, прогностична, захисна	Інформаційна, аналітична, прогностична	Діагностична, оцінювальна	Оцінювальна	Оцінювальна	Діагностична, оцінювальна
Призначення	Підтримання розвитку об'єкта	Попередження збоїв для ефективного функціонування об'єкта. Підтримання функціонування об'єкта	Установлення взаємозв'язку між певним станом системи й ознаками, що їй відповідають	Документована діяльність щодо визначення діяльності об'єкта відповідно до апріорі заданої критеріальної моделі	Забезпечення функціонування закладів освіти у суворій відповідності із державними нормативними вимогами	Отримання зворотного зв'язку про стан об'єкта з метою прийняття управлінського рішення
Об'єкти	Діяльність як процес, що розгортається від мети до результату; поведінка людей; проектування та програмування як процеси мислення; проекти як продукти мислення та діяльності; діяльність експертування; тексти	Діяльність суб'єктів педагогічного процесу	Функціонування педагогічних об'єктів, перебіг педагогічних процесів, їхня ефективність	Результати педагогічної, управлінської, навчальної діяльності; дотримання законодавчих норм	Діяльність навчальних закладів	Перебіг і результати діяльності суб'єктів педагогічного процесу

Зміст	Розгляд, явищ дослідження, об'єктів, предметів, результатів, оцінювання альтернативних рішень, прогнозування розвитку систем освіти	Самостійна функція управління, що реалізує зворотний зв'язок, який містить контроль, оцінювання наявного стану об'єкта та прийняття цієї постанови	Отримання інформації про стан об'єкта, установлення діагнозу	Незалежне оцінювання якості продукції та результатів діяльності	Оцінювання відповідно до установленої норми	Самостійна функція управління, яка забезпечує зворотний зв'язок, що передбачає перевірку й оцінювання наявного стану об'єкта з бажаним і прийняття на цей підставі рішення
Учасники	Компетентні незалежні фахівці-експерти	Проведення із залученням підлеглих, що впливає на їхню рефлексивну сферу та викликає рефлексивний розвиток	Педагоги	Незалежні компетентні фахівці	Спеціалісти управління освіти	Проведення одноосібно керівником. Іноді залучають підлеглих (самоконтроль). Вплив на рефлексивну сферу підлеглих не передбачено



	Експертиза	Моніторинг	Діагностика	Аудит	Інспектування	Контроль
Застосування	Ситуацію (явище, процес) неможливо однозначно визначити з точки зору відомих знань і норм: існує об'єкт або ситуація, але немає відомих норм, точок зору, позицій, що дозволяють по різному трактувати сутність ситуації або об'єкт	Застосування під час відстеження об'єкта, що пов'язано з порушенням рівноваги та респонсивності, які засвідчують появу нового стану об'єкта	Визначення причин позитивного або негативного результату	Здійснення за ініціативою педагогічного колективу для об'єктивного аналізу різних напрямів діяльності навчального закладу й окреслення можливих управлінських рішень	Періодичне оцінювання з точки зору зовнішнього зразка на підставі загальноприйнятої норми	Застосування під час відстеження об'єкта у зрівноваженому стані
Технології	Технологія індивідуального та колективного експертного оцінювання	Містить розроблені апаратури та технології вимірювання наявного стану об'єкта. Передбачає створення еталону, який забезпечує реалізацію, перевірку та перегляд мети управління	Стандартні технології діагностування	Технології висловлення оцінювальних суджень аудиторів	Технології інспектування	Має апарат вимірювання наявного стану об'єкта. Передбачає наявність еталону, який забезпечує реалізацію мети управління, що жорстко закріплена

Методи	Соціологічні, математичні	Спостереження	Психолого-педагогічного дослідження	Оцінювання	Шкалування, порівняння з еталоном	Контрольно-аналітичної діяльності
Інструментарій	Компетентність і досвід фахівців	Кваліметричні моделі, норми-зразки, стандарти	Стандартні методики	Стандарти	Нормативи, стандарти	Стандарти
Результати	Нове розуміння ситуації, проблеми її учасників; визначення способів розв'язання проблеми; розуміння можливих напрямів розвитку та здійснення необхідних для цього дій; визначення ризиків і «вузьких» місць, сильних і слабких сторін певних дій; розуміння напрямів удосконалення діяльності	Спрямування діяльності на досягнення заданих параметрів розвитку	Визначення діагнозу (причин) певного функціонування педагогічних об'єктів або перебігу педагогічних процесів	Оперативне та професійне визначення шляхів подальшого розвитку навчального закладу	Встановлення відповідності діяльності навчального закладу державним нормативним вимогам	Забезпечення досягнення мети організації на підставі отриманої інформації у вигляді зворотного зв'язку

У сучасній педагогічній літературі під поняттям «**педагогічний моніторинг**» розуміють «регулярне відстеження якості засвоєння знань та умінь учнів у навчальному процесі» (В. Кальней, С. Шишов [102]); «спостереження, вимірювання та формулювання на цій підставі висновків щодо стану об'єкта з метою моделювання, прогнозування та прийняття відповідного рішення» (В. Попов [72]); «відстеження динаміки активності об'єкта педагогічного управління та рівня його життєвої активності» (А. Кукуєв [44]).

Як зазначено в наукових працях автора пропонованого посібника, моніторинг — постійне спостереження за певним процесом, явищем з метою виявлення його відповідності нормам, прогнозам, бажаному результату. Моніторинг передбачає наявність певного стандарту, зразка, за яким здійснюють постійне відстеження та коригування процесу, явища, об'єкта відповідно до еталону, який є бажаним результатом [35].

У науковій літературі моніторинг розглядають у часовому вимірі як широке поняття. Його можуть здійснювати педагоги з різним рівнем кваліфікації, стажем роботи, професійної майстерності. Найхарактернішою рисою моніторингу є «синхронність процесів спостереження та вимірювання» [1], «систематичне збирання фактів» [59] протягом певного проміжку часу. Результати моніторингових досліджень можуть бути підґрунтям для експертних висновків. Моніторинг відображає динаміку змін і дозволяє виокремити перспективи розвитку різних аспектів і процесів в освітньому середовищі. Потреба отримання об'єктивної оцінки досліджуваного об'єкта за мінімальних витрат зумовлює проведення самомоніторингу.

Моніторинг, на відміну від інших контрольних заходів, забезпечують систематичністю, послідовністю і тривалістю дій з метою не лише вимірювання, наприклад, рівня знань, умінь, навичок, але й установлення причин відхилень, прогнозування можливих рівнів навчальних досягнень учня.

**Діагностика**, за визначенням І. Підласого, — це система технологій, засобів, процедур, методик і методів висвітлення обставин, умов і факторів функціонування педагогічних об'єктів, перебігу педагогічних процесів, установлення їхньої ефективності та результатів у зв'язку із передбаченими або здійсненими заходами [71; с. 10]. Поняття «діагностування» в перекладі означає «прозоре знання».

З методологічної точки зору діагностику в будь-якій галузі визначають як установлення взаємозв'язку між певними станами системи (відхилення від норми й їхні причини) та тими ознаками (симптомами), що їм відповідають [106; с. 15].

Діагностику зазвичай сприймають як: процес отримання інформації про стан об'єкта, виявлення типу патології (діагноз); засіб здійснення цього процесу (сукупність методів і засобів діяльності з оцінювання стану об'єкта); спеціальний напрям діяльності (тобто наукова дисципліна).

Засади діагностики закладено у працях К. Інгекампа [33]. Особливість діагностики полягає в тому, що її може здійснювати будь-хто за допомогою певних методик, спрямованих на визначення причин (діагнозу) позитивного або негативного результату [50].

Г. Карпова, Е. Леонова, Е. Михайличев визначили *специфіку діагностики за трьома основними характеристиками*:

- × діагностика вимагає лише перевірених на практиці методик, ефективність яких підтверджена дослідженнями;
- × методики для масового застосування мають бути прості та доступні всім педагогам, дозволяти робити висновки та рекомендації щодо удосконалення навчально-виховної роботи, а також ставити педагогічний діагноз;
- × методики мають бути стандартними, надавати матеріали для порівняння [58].

Н. Голубев стверджує, що *діагностика виконує такі основні функції*:

- × об'єктивне оцінювання характеру й особливостей перебігу педагогічного процесу;
- × визначення зони найближчого розвитку особистості учня;
- × цілепокладання та визначення шляхів досягнення виховних цілей;
- × відстеження в часі перебігу виховного процесу з однієї стадії до іншої за відповідного виокремлення циклів виховних завдань;
- × поєднання у діагностиці зрізового та лонгітюдного дослідження;
- × функція діагностики як індикатора та методу виховання [22; с. 15].

В. Бітінас зазначає, що діагностика як дослідницька діяльність містить, по-перше, концептуальну модель об'єкта діагностики (інтегральну або аспектно зорієнтовану); по-друге, діагностичні

техніки (інтерв'ю, опитування, спостереження); по-третє, власне діагностичний процес [12].

На сьогодні до механізмів контролю, аналізу й оцінювання якості освіти впроваджують технології **аудиту**, зорієнтовані на освітній процес як об'єкт дослідження та постійного вдосконалення. Проте зауважимо, що на теренах України аудит якості освіти поки що не визнано, оскільки в нашій країні аудит належить, у першу чергу, до фінансової та виробничої сфер і його не розглядають його як педагогічний феномен.

Слово «аудит» із латинської означає «слухання», і в світовій практиці його застосовують для позначення перевірки. Під аудитом розуміють незалежне оцінювання якості продукту та/або результатів діяльності, яке виконують незалежні фахівці.

Саме поняття аудиторської перевірки, яка є новим інструментом оцінювання господарської діяльності, прийшло в систему освіти з ринкової економіки. У науковій літературі під ним розуміють особливий вид контролю за станом справ у закладах освіти. Сутність його — об'єктивний аналіз та експертиза різних напрямів діяльності навчального закладу [14, 38].

Існує також і технологічне визначення аудиту: систематичний документований процес отримання його свідчень, аудиторських доказів, об'єктивного їхнього оцінювання з метою встановлення ступеня виконання критеріїв перевірки.

Педагогічний аудит — форма проведення експертизи, яка є процесом дослідження оперативного управління науково-суспільним співтовариством [14].

Аналіз різних визначень аудиту дає підстави стверджувати, що кожне з них визначає сутність, призначення та мету аудиту, основним серед яких є підтвердження реальності та достовірності інформації з ділової звітності, своєчасне надання консультативної допомоги щодо правових та управлінських проблем. Аудит дозволяє виявити протиріччя між тим, що відбувається реально на практиці під час здійснення педагогічної діяльності, і тим, як це усвідомлюють, бачать працівники освіти. Аудит здійснюють компетентні особи, вони оцінюють якість або результати діяльності директора, заступника директора, керівника методичного об'єднання.

*Мета та завдання аудиту:*

- \* вивчення результатів педагогічної й управлінської діяльності, виокремлення негативних і позитивних тенденцій організації

освітнього процесу, розробляння на цьому підґрунті пропозицій щодо усунення негативних тенденцій;

- \* упорядкування системи діяльності педагога (керівника) та переведення її в новий якісний стан;
- \* контроль за дотриманням законодавчих норм.

Аудит має стандарти, за якими здійснюють перевірку. Стандарти педагогічного аудиту забезпечують єдність критеріїв для висловлення оцінювальних суджень аудитором. Думка експерта-аудитора залежить, головним чином, від його професійної компетентності та точного застосування технології аудиту.

В методичній літературі зазначено, що існують дві форми аудиторських перевірок — обов'язкова й ініціативна [38; с. 30]. Проте, на нашу думку, обов'язкова аудиторська перевірка за сучасних умов перетворюється на звичайну інспекторську.

Розглянемо особливості педагогічного аудиту із опертям на роботи В. Бочерашвілі [14]. Розрізняють внутрішній і зовнішній аудити. Внутрішній аудит проводить навчальний заклад для своїх внутрішніх цілей у межах педагогічного контролю якості знань.

Зовнішній (незалежний) аудит проводять на підставі договору цивільно-правового характеру з доручення державного (муніципального) органу управління освіти чи на замовлення навчального закладу.

Особливістю аудиторських послуг є те, що до навчального закладу на заявку його керівника запрошують фахівців із управління освітою. Під час аудиторської перевірки використовують традиційні методи контролю, за підсумками складають довідку, в якій відзначають виявлені порушення (недоліки), причини їх виникнення, а найголовніше — окреслюють можливі управлінські рішення, запропоновані аудитором для усунення порушень.

Відсутність у фахівців апріорної зацікавленості в результатах педагогічного аудиту — необхідна умова їхньої участі в перевірці. Аудитор не має права давати привід для сумнівів і неупередженості експертного оцінювання, а його незалежність має виявлятися, насамперед, у точності оцінювального судження, ґрунтованого лише на фактах (аудиторських доказах).

Аудиторські докази дозволяють аудитору робити висновки та висловлювати свою думку в межах нормативних документів.

*Переваги аудиту:*

- × по-перше, адміністрація школи сама ініціює контроль, а тому не схильна приховувати недоліки;
- × по-друге, така перевірка не призводить до негайних оргви- сновків, чого найчастіше побоюються керівники шкіл. Відтак формується атмосфера співпраці між аудиторами та педагога- ми, обидві сторони мотивовані на розв'язання проблеми.

З іншого боку, під час вивчення стану справ інспектор про- понує адміністрації спільно визначити шляхи розв'язання пев- них проблем. Зазвичай аудитор не надають управлінських рі- шень, які на сьогодні визначити неможливо, а здійснюють пошук адекватних для певної організації дій. Результати аудиту мають закритий характер, їх не доводять, на відміну від інспектор- ських перевірок, до відома керівників інших навчальних закладів.

Попри очевидні переваги існують суб'єктивні й об'єктивні чин- ники, що протидіють упровадженню аудиту в освітянську практику України. До них можна віднести стереотипи мислення як працівни- ків управлінь освіти, так і керівників шкіл, які сприймають їх лише як інспекторів. Крім того, адміністрація навчальних закладів не зав- жди окреслює коло проблем, які виникли всередині організації, та вважає зовнішнє оцінювання діяльності закладів освіти зайвим.

Суттєвою проблемою аудиторських перевірок є професіона- лізм самих аудиторів. Окрім того, аудиторська перевірка перед- бачає проведення незалежної експертизи. За умов регіонального управління освіти, де фактично ті самі спеціалісти здійснюють і аудит, й інспекторський нагляд, розмежувати експертизу, аудит та інспектування неможливо.

З аудитом тісно пов'язане надання керівникам навчальних закладів і педагогам консалтингових послуг.

*В. Бочерашвілі визначає такі принципи та правила аудиту:*

- × професійна компетентність і професійна поведінка. Експерти- аудитор повинні знати всі інструктивні матеріали та техноло- гію педагогічного аудиту, мати навички конструювання педа- гогічних тестів і комп'ютерного оброблення результатів тощо;
- × неангажованість і незалежність аудиторів. Відсутність у фа- хівців зацікавленості в результатах педагогічного аудиту — необхідна умова їхньої участі в перевірці. Аудитор не повинен бути пов'язаний родинними відносинами з керівниками шко-

ли, вчителями, тобто з тими, кого перевіряє. Аудитор не має права давати привід для сумнівів щодо неупередженості експертного оцінювання, а його незалежність має виявлятися, насамперед, у точності оцінювального судження, ґрунтованого лише на фактах (аудиторських доказах);

- × професійний скептицизм. Фахівець повинен критично оціню- вати свою діяльність, як і значення отриманих для оцінюваль- ного судження доказів. Будь-яке невиправдане узагальнення, помилкове припущення, безпідставне критичне зауваження абсолютно неприпустиме в педагогічному аудиті якості знань;
- × конфіденційність інформації. Уся інформація, що міститься в аудиторському (аналітичному) висновку, є власністю за- мовника та може бути оприлюднена лише з дозволу керівни- ка навчального закладу або іншої відповідальної особи. Цей принцип захищає інтереси школи й її суспільний авторитет;
- × максимальна об'єктивність вимірювань та оцінювання резуль- татів. Високого ступеня об'єктивності досягають за рахунок чіткого дотримання стандартизованих процедур аудиту, стан- дартів підготовки вимірювального інструментарію, оброблення результатів дослідження;
- × захист здоров'я та прав тих, хто проходить аудиторську пе- ревірку. Обов'язкове й точне дотримання інструкцій і техно- логій, етичних норм спілкування та поведінки є гарантією реалізації принципу [14].

Під час аудиту виявляють сильні та слабкі аспекти діяльності школи за кожним із таких показників: відповідальність керівни- цтва, стратегія розвитку (місія, мета та завдання) та програма ре- алізації, компетентність педагогічного колективу, наявність умов для досягнення заявлених цілей, навчальні досягнення учнів, психологічний клімат, соціалізація учнів.

Такі поняття, як «оцінка», «атестація», «інспекторська пере- вірка», у свідомості вчителів давно пов'язані з контролем їхніх дій та якістю засвоєння учнями певних знань. Керівник або методист під час спостереження за вчителем на уроках є носієм норм, які дозволяють учителю визначити правильність своїх дій стосовно освітнього продукту, результату — рівня навчальних досягнень учня. У цьому разі існує норма (необхідна форма організації на- вчального процесу), відома і вчителю, і керівникові/методистові,



конкретний продукт (якість навчальних досягнень учнів), а також способи та критерії його оцінювання. Оптимально технологізований навчальний процес, спрямований на засвоєння інформації, лише іноді вимагає контролю свого перебігу, тобто оцінювання відхилення від наявних норм його організації [76].

Методологія інспекторської діяльності повинна містити струнку та чітку систему цілепокладання, цілісну та внутрішньо не суперечливу систему принципів, на яких її ґрунтовано, вичерпну характеристику основних форм, способів, засобів, необхідних для успішного здійснення цієї діяльності й умов найбільш доцільного їхнього практичного застосування.

**Перевірки й інспекції** завжди здійснюють особи, які є представниками певних державних органів, сенс цих перевірок полягає у визначенні відповідності/невідповідності шкільної дійсності встановленим нормам і вимогам, на підґрунті чого здійснюють певні висновки. Цим визначено стратегію поведінки адміністрації та шкільного колективу — прагнути мати якомога кращий вигляд, наголошувати на своїх успіхах, досягненнях, а в тіні залишати недоліки.

Інспектування забезпечує функціонування закладів освіти у суворій відповідності до державних нормативних вимог, отже, передбачає оцінювання педагогів, закладів освіти з точки зору зовнішнього зразка на підставі загальноприйнятих норм.

Мету інспектування задано зовні, побудовано на об'єктивному підході, а експертизу — на суб'єктивному. Інспекторське оцінювання здійснюють методом шкалування, порівняння з еталоном, фіксації статистичних даних.

Автономність діяльності закладів освіти зумовлює необхідність перегляду підходів до інспектування шкіл, особливо на муніципальному рівні управління. Саме ці органи управління освіти є найбільш близькими до навчальних закладів і найчастіше аналізують їхню діяльність.

За сучасних умов оновлення системи освіти головним завданням інспекторської служби має бути організація аудиторських і консалтингових послуг, спрямованих на підвищення ефективності управлінських рішень керівників навчальних закладів.

На сьогодні в практиці загальної середньої освіти набуває поширення **експертиза**.

Поняття «експертиза в освіті» по-різному трактують і розуміють її розробники: від особливого типу дослідницької діяльності,

що потребує професійного підходу щодо її здійснення, до механізму управління в освітній галузі.

*Експертизу як процес* може бути охарактеризовано з огляду на результати, що містять діяльність експертів (зовнішня експертиза) та педагога, керівника навчального закладу (внутрішня експертиза або самоекспертиза). Вона передбачає оцінювання результатів діяльності педагога, керівника, навчального закладу в цілому та має свій зміст, методи, засоби, форми.

*Експертиза як процедура* містить власне методологічне, функціональне та технологічне забезпечення, алгоритм дій суб'єктів експертизи, що здійснюють оцінювання на кваліметричному або іншому підґрунті з орієнтацією на певну форму проведення.

*Експертиза як спосіб оцінювання*, наприклад професійного й особистісного зростання працівників освіти експертами-спеціалістами, передбачає співвідношення власної оцінки, рефлексії професійного рівня суб'єкта оцінювання стосовно результатів зовнішньої експертизи, що сприяє підвищенню якості педагогічної й управлінської діяльності.

*Експертиза як метод оцінювання*, в якому суб'єктивні оцінки й уявлення експерта мають вирішальне значення. Функцію експертизи як метод оцінювання розширено, вона вміщує констатацію (діагноз) рівня функціонування та розвитку педагогічної системи.

*Експертиза як метод дослідження* дозволяє здійснити перевірку й оцінку, спрогнозувати, змодельовати ситуацію або процес.

*Експертиза як результат* передбачає оцінювання та внесення суджень, наданих у вигляді висновків експертів із розширеною відповіддю на основні питання, які вирішували під час проведення експертизи.

*Експертизу як механізм управління* здійснюють за рахунок оформлення уявлення про минулу, теперішню та майбутню освітню діяльність, її відмінності та значущість.

На думку Д. Іванова, під час експертизи, насамперед, необхідно визначити наявність самого процесу змін (чи відбувається зміна змісту освіти, пошук нових способів організації навчального процесу та взаємодія з учнями тощо). Основне призначення експертизи в освіті полягає в наданні допомоги, підтриманні колективів навчальних закладів для здійснення тих чи інших змін та управління ними як на етапі формування задуму (проектування), так



і під час його реалізації. В цьому випадку роль експертизи полягає в супроводі процесу реалізації задуму [32].

Головне призначення експертизи — забезпечення прийняття обґрунтованих і доцільних рішень. На цьому підґрунті експертизу можна визначити як застосування прикладного наукового знання та накопиченого практичного досвіду в певних предметних галузях для забезпечення прийняття обґрунтованих управлінських та інших рішень.

Для контрольно-аналітичної діяльності керівника навчального закладу особливе значення має педагогічна експертиза. У психолого-педагогічній літературі існує декілька поглядів на сутність педагогічної експертизи.

Чимало спеціалістів з експертної проблематики розглядають педагогічну експертизу як стандартну процедуру та наполягають на стандартизації засобів експертизи, необхідності оснащення кожного експерта апробованими діагностичними, оцінювальними й іншими методиками, що практично цілком формалізує індивідуальну роботу експерта й тим самим забезпечує відтворюваність результатів експертизи незалежно від того, хто є експертом.

Цю тенденцію зумовлено появою останнім десятиліттям масового попиту на експертизу. Відмова держави від тоталітарних методів управління освітою, отримання права закладів і педагогічних працівників на творчість, вибір змісту, форм, методів і засобів педагогічної діяльності сприяло розвитку інноваційної діяльності в системі освіти. Одночасно стало зрозумілим, що чимало навчальних закладів почали впроваджувати інновації, які претендують на створення нового змісту, форм, засобів виховання, навчання, розвитку, які насправді такими не були [78].

Виникнення масового запиту на експертизу підкріплено офіційним затвердженням її обов'язковості під час ліцензування, атестації, державної акредитації закладів освіти, атестації педагогічних кадрів, оцінювання якості освітніх програм, навчальних видань [87]. Це вимагає, по-перше, збільшення кількості експертів, по-друге, оптимізації термінів експертизи за умов дефіциту часу, по-третє, зміни управлінської діяльності в системі освіти.

В такій ситуації курс на стандартизацію дозволяє, з одного боку, чималою мірою знизити гостроту проблеми власне експертної компетентності членів ліцензійних, акредитаційних та інших комісій із керівників і педагогів, які навіть за наявності значного стажу педагогічної роботи не мають достатньо теоретичних

і практичних знань, які дозволили б їм застосувати власну методику експертизи певного освітнього об'єкта. Крім того, використання стандартизованих методик заощаджує час.

Інша група науковців визначають педагогічну експертизу як складову прийняття ефективних управлінських рішень. Під час розгляду експертизи в такому контексті необхідно визнати, що всі розумові операції прийняття рішень можна розподілити на дві групи. Перша — стандартні, пересічні ситуації, які вимагають рутинних рішень. Для них існують алгоритми, еталони та зразки, норми. Це зумовлює використання стандартних експертних методик. Другу групу утворюють нестандартні ситуації, для яких не існує еталонів, норм. У таких ситуаціях експерт діє інтуїтивно-особистісним шляхом, який А. Субетто характеризує так: «відповідно до психологічних, психофізичних, психофізіологічних властивостей, власної системи гіпотез в інтелектуальному просторі, а також до індивідуальних аксіоматик різних класів переваг і згортання оцінювальних шкал у багатомірних просторах» [87].

Існує і третій підхід до проблеми педагогічної експертизи, який не зведено ні до використання стандартних оцінювально-діагностичних методик, ні до пріоритету інтуїтивно-особистісного шляху. Третій підхід передбачає особливу технологію загальної організації мислення експерта, ґрунтовану на ідеях теорії системної мислєдіяльності (Г. Щедровицький та ін.). У професійно-педагогічному аспекті цей підхід підтверджено відповідною методикою формування експертного мислення [103]. Автор методики не дає прямого визначення поняття «експертне мислення», проте очевидно, що під ним розуміють певну технологію здійснення експертизи.

За своєю сутністю ситуації, пов'язані з освітою, навчанням або вихованням людини, завжди є не чітко визначеними та ймовірними. Освітні системи проєктовано відповідно до певних суспільних потреб і ґрунтовано на тих чи інших ідеях, які по-різному трактують сутність людини. У той же час вони є історичними утвореннями, соціальними інститутами, що мають власну життєдіяльність, яка змінюється з часом під впливом різних соціокультурних чинників. Тому для визначення наявного стану освітньої системи, цінностей, цілей, бажаних результатів, форм організації навчального процесу, професійно-педагогічної діяльності, реалізованих у певній освітній системі, а також відповідності

цілей суспільним потребам, необхідно провести педагогічну експертизу, тобто дослідження.

Аналіз різноманітних трактувань педагогічної експертизи дозволяє зробити висновки, що одні науковці акцентують увагу на процедурах експертизи, другі — на оцінювальній діяльності, треті — на особистості експерта. Приміром, В. Черепанов визначає педагогічну експертизу як сукупність процедур, необхідних для отримання думок у формі міркувань або оцінювання педагогічного явища, об'єкта [99]. В. Сквирський наголошує, що педагогічна експертиза — це оцінювання авторитетними спеціалістами стану об'єкта або діяльності педагогічних явищ. Експертиза — це не просто формування, відбір та оброблення думок експертів. Її визначає в першу чергу робота експертів щодо забезпечення якості педагогічного процесу [81].

За визначенням Н. Ларічкіної та Т. Новікової сутність педагогічної експертизи полягає у вивченні, дослідженні педагогічних явищ, процесів, проблем, результатів педагогічної діяльності, а також у прогнозуванні розвитку педагогічної системи, експертному оцінюванні альтернативних рішень і визначенні кращих варіантів організації навчально-виховного процесу з метою підвищення його ефективності, поліпшення якості освітніх послуг, надання методичної допомоги керівникам, педагогам і педагогічним колективам [46, 62].

С. Братченко під час дослідження гуманітарної експертизи, складовою якої є педагогічна, виокремлює експертизу у вузькому та широкому сенсі. Він наголошує, якщо для експертизи у вузькому сенсі ключова проблема — отримання знання від експерта шляхом його опитування, то для експертизи в широкому сенсі — проведення усебічного повноцінного дослідження для отримання аргументованих даних із експертного питання. Саме якості дослідження надано головної уваги — ретельного розроблення структури дослідження, його основних принципів, методів, процедур тощо [15; с. 68].

Д. Іванов поняття «експертиза» розуміє як діяльність людини, що посідає позицію експерта, її цілі, цінності, розумові процедури, які дозволяють зробити експертний висновок, у тому числі пов'язані з різними аспектами освітньої діяльності [32].

На підставі аналізу теоретичних розробок і стану практики здійснення педагогічної експертизи можна виокремити дві моделі експертизи діяльності навчальних закладів: розвивальну та діагностичну, а за структурою та змістом — внутрішню експертизу

(самоекспертизу) та зовнішню — дослідження діяльності закладу освіти, навчально-виховного процесу незалежними експертами.

Основне призначення внутрішньої експертизи полягає у виокремленні складнощів і проблем, а також у визначенні шляхів їх вирішення для діяльності навчального закладу та/або реалізації програми розвитку школи. За результатами внутрішньої експертизи визначено необхідність зовнішньої експертизи, призначення якої — допомогти розв'язати виявлені проблеми та проаналізувати проміжні результати діяльності колективу, спрогнозувати подальший розвиток.

Г. Цукерман розглядає педагогічну експертизу в двох площинах: за процесом — як досвід спільної діяльності учнів і вчителів; за результатом — як діагностику й оцінювання будь-якого процесу, що відбувається в людській спільноті [98].

А. Асмолов [4], Л. Логінова [49] та інші науковці наголошують на необхідності спеціальної роботи із забезпечення гуманістичного характеру експертизи та психологічної підготовки до неї педагогічних працівників.

Особливості педагогічної експертизи мають три визначення:

- × система дослідження педагогічних явищ, процесів, проблем, результатів педагогічної діяльності, а також прогнозування розвитку освіти, експертного оцінювання альтернативних рішень і визначення найкращих варіантів організації освітнього процесу з метою поліпшення якості та відновлення змісту освіти, надання консультативної допомоги авторам і колективам освітніх закладів;
- × комплекс науково-дослідних процедур, спрямованих на одержання від експертів інформації, її аналіз і узагальнення з метою прийняття компетентних рішень у галузі управління закладами освіти;
- × показник професійної компетентності педагогічного колективу (експертиза якості роботи закладу освіти) [37].

До особливостей педагогічної експертизи належать також її суспільний, правовий та інтелектуальний (творчий) характер діяльності.

У понятті «педагогічна експертиза» звернемо увагу на термін «педагогічна», який характеризує такі особливості експертизи:

- × експертизу здійснюють для педагогічно значущих цілей, тобто її орієнтовано на те, щоб на підставі аналізу й інтерпретації

- результатів одержати нову інформацію про те, як поліпшити якість освіти, навчання, виховання та розвитку особистості учня;
- \* вона надає принципово нову змістову інформацію про педагогічну діяльність учителя;
  - \* її здійснюють за допомогою методів, які органічно вписуються до логіки педагогічної діяльності;
  - \* за допомогою експертизи посилюють контрольно-оцінювальні функції діяльності вчителя та керівника;
  - \* навіть деякі традиційні методи та засоби навчання і виховання можуть бути трансформовані в методи та засоби педагогічної експертизи.

Таким чином, необхідність оновлення контрольно-аналітичної діяльності керівника зумовлена модернізацією управління навчальним закладом і полягає:

- \* по-перше, в гарантуванні якості освіти, забезпеченні державного освітнього стандарту та його національного регіонального компонента; гуманізації та демократизації освіти, яка передбачає її варіативність, творчість педагогів, розвиток інноваційних процесів. Проте за сучасних умов суттєво зростає ризик деформації цілей і змісту освіти в результаті суб'єктивізму, недостатнього професіоналізму освітян та інших причин;
- \* по-друге, в аргументованому поданні суспільству результатів освіти, її якості. Однак це має бути не оцінювання учителями навчальних досягнень учнів або результатів вступу учнів до ВНЗ, а об'єктивне оцінювання результатів освіти;
- \* по-третє, в створенні підґрунтя для вирішення питання про атестацію закладу освіти, який за законом має право обирати власну освітню програму, але зобов'язаний забезпечити право учнів на якісну освіту;
- \* по-четверте, в забезпеченні зворотного зв'язку, коригуванні навчальної діяльності кожного учня, створенні засад адекватної самооцінки;
- \* по-п'яте, в результатах контролю й аналізу діяльності учнів і навчального закладу в цілому, що може бути об'єктивним підґрунтям для атестації педагогічних кадрів, бо оцінюватиме не зусилля педагогів, а реальну освітню ситуацію, результати освітньої діяльності, стимулюватиме інноваційний розвиток системи освіти.

## Розділ 2

### КОНТРОЛЬ ЯК ФУНКЦІЯ УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ

#### 2.1. ТЕОРЕТИЧНЕ УЗАГАЛЬНЕННЯ КОНЦЕПТУАЛЬНИХ ПІДХОДІВ ДО СУТНОСТІ КОНТРОЛЮ

Неабиякої уваги в дослідженнях багатьох учених відведено такій функції, як контроль. Адже після планування, організації, мотивації діяльності виникає потреба забезпечити постійні спостереження за ходом процесів діяльності та з'ясувати проблеми, які перешкоджають їх успішному здійсненню. Неконтрольований процес — процес, яким не управляєш. Контроль — це не констатація окремих фактів, а виявлення наявних причин, недоліків і вироблення способів щодо їхнього усунення. На практиці суттєвим недоліком контролю є його стихійність, безсистемність, відсутність ґрунтового аналізу [3].

Отже, **контроль** — це вид управлінської діяльності щодо оцінювання рівня виконання та досягнення цілей, виявлення відхилень, недоліків і причин їхнього виникнення з метою уникнення накопичення та повторення помилок, мінімізації втрат, подолання складних організаційних проблем тощо [8]. Контролювання є важливим чинником забезпечення стабільності, передбаченого рівня розвитку суб'єкта, уникнення криз.

Питанням внутрішньошкільного контролю присвячено дослідження Г. Горської Л. Даниленко, Г. Єльнікової, Ю. Конаржевського, В. Пікельної, М. Портнова, В. Симонова, Н. Сунцова, П. Третякова, П. Худоминського, Т. Шамової, Н. Шубіна, Г. Щукіної, В. Якуніна та ін.

Аналіз наукових праць дозволяє стверджувати, що в основі контролю лежать два види управлінської діяльності [17]:

- \* перцептивний, пов'язаний зі збиранням інформації щодо ходу та розвитку навчального процесу, який передбачає порівняння