

**РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ ТРЕТЬОГО ПЕРІОДУ СТАНОВЛЕННЯ СИСТЕМИ
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ КЕРІВНИКІВ НАВЧАЛЬНИМИ ЗАКЛАДАМИ
(функціонально-адміністративний (1960 – 1990 рр.))**

УДК 37.014.5

Сергій Немченко, кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри управління навчальним закладом, педагогіки вищої школи
Бердянського державного педагогічного університету

**РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ ТРЕТЬОГО ПЕРІОДУ СТАНОВЛЕННЯ СИСТЕМИ
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ КЕРІВНИКІВ НАВЧАЛЬНИМИ ЗАКЛАДАМИ
(функціонально-адміністративний (1960 – 1990 рр.))**

Ретроспективний аналіз третього періоду становлення системи професійної підготовки керівників навчальними закладами (функціонально-адміністративний (1960 – 1990 рр.)), розглядаються особливості визначеного етапу становлення системи підготовки керівників. У визначеному періоді від директора школи вимагали виконання своїх функцій, пов'язаних в першу чергу з ідеологічною складовою і строгим виконанням постанов партії та уряду. Керівник навчального закладу повинен був демонструвати високий рівень організаційно виконавчої культури. Дослідження етапів становлення системи професійної підготовки керівників навчальними закладами має велике значення для визначення тих проблем, які продовжують чинити свій вплив і в наш час.

Ключові слова: підготовка, періоди підготовки, особливості третього періоду, функції, контроль.
Літ. 33.

Сергей Немченко, кандидат педагогических наук,
доцент кафедры управления учебным заведением, педагогики высшей школы
Бердянского государственного педагогического университета

**РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ ТРЕТЬОГО ПЕРІОДА СТАНОВЛЕННЯ
СИСТЕМИ ПРОФЕСІОНАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ РУКОВОДИТЕЛІВ
УЧЕБНИХ ЗАВЕДЕНІЙ
(функціонально-адміністративний (1960 – 1990 гг.))**

Ретроспективний аналіз третього періоду становлення системи професійної підготовки керівників навчальними закладами (функціонально-адміністративний (1960 – 1990 рр.)), розглядаються особливості визначеного етапу становлення системи підготовки керівників. У визначеному періоді від директора школи вимагали виконання своїх функцій, пов'язаних в першу чергу з ідеологічною складовою і строгим виконанням постанов партії та уряду. Керівник навчального закладу повинен був демонструвати високий рівень організаційно виконавчої культури. Дослідження етапів становлення системи професійної підготовки керівників навчальними закладами має велике значення для визначення тих проблем, які продовжують чинити свій вплив і в наш час.

Ключевые слова: подготовка, особенности третьего периода, функции, контроль.

Sergiy Nemchenko, Ph.D. (Pedagogy) Docent of Management of Educational Establishment,
Pedagogy of Higher School Department
Berdyansk State Pedagogical University

**A RETROSPECTIVE ANALYSIS OF THE THIRD PERIOD OF FORMATION OF THE
SYSTEM OF PROFESSIONAL TRAINING FOR SCHOOL LEADERSHIP
(functional and administrative (1960 – 1990 rr.))**

A retrospective analysis of the third period of formation of the system of professional training for school leadership (functional and administrative (1960 – 1990 rr.)) the features of the system of training leaders. From the headmaster demanded implementation of its functions related primarily to the ideological component and strict implementation of decisions of the Party and government. The head of the institution had to demonstrate a high level of organizational culture executive. Study stages of the establishment of vocational training school leaders is important to identify those issues that continue to exert its influence in our time.

Keywords: training, the third period and its features, functions, control.

Актуальність і постановка проблеми. без ретроспективного аналізу попереднього розвитку системи управління навчальними закладами й системи підготовки керівників до цієї сучасна трансформація системи освіти в Україні не можлива, на наш погляд,

**РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ ТРЕТЬОГО ПЕРІОДУ СТАНОВЛЕННЯ СИСТЕМИ
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ КЕРІВНИКІВ НАВЧАЛЬНИМИ ЗАКЛАДАМИ
(функціонально-адміністративний (1960 – 1990 рр.)**

діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах.

Дослідження історії розвитку науки управління загальноосвітніми навчальними закладами і системи підготовки майбутніх керівників навчального закладу насамперед спрямоване на вивчення генези цього явища. До того ж становлення й розвиток управління навчальними закладами є одним з аспектів підготовки керівника в Україні, що відображає його динаміку й суперечності та пов'язаний з розвитком вищої школи й науки, системи управління в цілому, зв'язку історичної і суспільної думки із соціально-економічному та політичному устрою України. Тому подібні дослідження є основною для широкого порівняльно-історичного й типологічного вивчення загальних та специфічно-національних явищ у теорії та історії управління освітою, складовою частиною розвитку управління в Україні.

Аналіз досліджень і публікацій. Дослідження історії становлення системи управління освітою в Україні приділяється значна увага, серед дослідників цієї проблеми можливо виділити: Ю. Бугана, В. Береку, Т. Волобуєву, Р. Вдовиченко, І. Гришину, Г. Сльнікову, І. Мармазу, С. Крисюка, А. Кузьмінського, С. Майбороду, Г. Назаренко, І. Трилінського, Л. Урську та ін.

Мета статті полягає в проведенні ретроспективного аналізу розвитку системи підготовки керівників навчальних закладів у 60-х – 90-х роках.

Виклад основного матеріалу. Постанова ЦК КПРС і СМ СРСР від 10 листопада 1966 N 874 “Про заходи подальшого поліпшення роботи середньої загальноосвітньої школи” вимагала від органів народної освіти поліпшити роботу школи по вихованню свідомої дисципліни і культури поведінки школярів, вказувала на необхідність, щоб кожна школа стала організаційним центром виховної роботи з дітьми в районі своєї діяльності, а директори шкіл та вчителі, повинні пред'являти суворі вимоги до учнів та разом з тим, зобов'язувала виявляти глибоку повагу до школярів.

Згідно з О. Сухомлинською [21], на початку 1960-х років відбулося реформування змісту середньої освіти. Були зазначені її пріоритети: формування матеріалістичного погляду та високої комуністичної моральності, прищеплення міцних знань, коли шкільні предмети будувалися в логіці відповідної науки. Середня школа почала називатися середньою загальноосвітньою школою, вона відмовилась від професіоналізації і трудове навчання стало складовою предметів науково-

практичного циклу. Наукові та методичні розробки носили прагматичний характер і радянське, поза національне спрямування. До 60 – 70-х років характерними були постійна зміна навчальних планів та програм, їх удосконалення, перенасичення теоретичним матеріалом, надмірна політизація змісту, перевага репродуктивних методів навчання, авторитарний стиль внутрішкільного управління.

У цей період, згідно з дослідженням Л. Березівської [3], відбувається реалізація реформи, що підпорядковувалася партійно-державному керівництву, як і попередні роки, за такою схемою: на з'їздах КПРС, КП України підбивалися підсумки виконання тих чи інших завдань у галузі освіти й визначалися нові в контексті партійних документів, що узгоджувалися з Відділом шкіл ЦК КПУ, Радою Міністрів УРСР. Водночас, із послабленням командно-адміністративної системи, пошуку нових методів управління народним господарством відкрився простір для творчого пошуку шляхів підвищення ефективності навчальної та виховної роботи, нових методів і форм навчання. Крім того, у цей період державне реформування змісту шкільної освіти відбувається в руслі стимулювання педагогічних та психологічних досліджень. Відбувається виникнення окремих підходів до управлінської діяльності [2], виокремлюються основні соціально-рольові функції керівника школи – це керування і реалізація комплексного підходу до виховання учнів, наукове управління навчальним процесом, робота з громадськістю та батьками учнів, активний вплив на виховні процеси у місті, суспільно-політична, адміністративно-педагогічна, господарська діяльність та викладацька робота. Рівень професійної компетентності усвідомлювався як визначений ступінь сформованості професійних знань, умінь і деяких якостей особистості, що необхідні для роботи і реалізуються у ній [9; 10]. Наукові розробки з проблем діяльності та компетентності керівників освіти (Є.С. Березняк [4], Р.Х. Шакурова [28; 29] та ін. авторів).

У Постанову Ради Міністрів СРСР від 8 вересня 1970 N 749 “Про Статут середньої загальноосвітньої школи” визначаються наступні головні посадові функції директора школи: здійснює керівництво педагогічним колективом школи, забезпечує правильний підбір і розстановку кадрів, створює необхідні умови для підвищення ідейно-теоретичного рівня та кваліфікації працівників; здійснює контроль за ідейно-політичною спрямованістю викладання,

**РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ ТРЕТЬОГО ПЕРІОДУ СТАНОВЛЕННЯ СИСТЕМИ
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ КЕРІВНИКІВ НАВЧАЛЬНИМИ ЗАКЛАДАМИ
(функціонально-адміністративний (1960 – 1990 рр.))**

якістю знань і поведінкою учнів, змістом та організацією позакласної та позашкільної роботи; організовує роботу з професійної орієнтації учнів; спрямовує роботу учнівського самоврядування, надає допомогу і сприяння комсомольській, піонерській та іншим самодіяльним організаціям школи; організовує роботу школи з батьками учнів і громадськістю, спрямовує роботу батьківського комітету; встановлює відповідно до трудового законодавства, правилами внутрішнього трудового розпорядку та цим Статутом коло обов'язків працівників школи; забезпечує дотримання правил внутрішнього трудового розпорядку, санітарно-гігієнічного режиму, охорони праці та техніки безпеки в школі; звітує про роботу школи перед відповідними органами, виступає як її представника в громадських організаціях і перед населенням, є розпорядником кредитів школи; в установленому порядку приймає на роботу та звільняє з роботи навчально-допоміжний та обслуговуючий персонал школи, заохочує працівників школи та учнів і накладає на них стягнення; представляє вчителів та інших працівників школи, які особливо відзначилися в роботі, до заохочень і нагород.

У 60 – 70 роки школа стає центром роботи з молоддю, відбувся перехід до загальної середньої освіти та були визначені нові завдання щодо виховання дітей і підлітків. У зв'язку з цим зростає інтерес суспільства до школи та зокрема до проблеми школознавства. В. Маслов на цьому етапі розвитку теорії і практики управління школою визначив її основні риси. Головні соціально-рольові функції керівника (керівництво комплексним підходом до виховання учнів, наукове керівництво навчальним процесом, робота з батьками та громадськістю, суспільно-політична, адміністративно-педагогічна діяльність та ін.) відображено в роботах Є. Березняка, М. Захарова, І. Макаренка, Р. Шакурова й інших науковців [1]. У книзі “Організація праці директора школи”, М. Захаров, визначає, що управління школою забезпечується трьома чинниками, а саме вміння керівника чітко та об'єктивно отримати інформацію щодо основних показників навчально-виховного процесу, оцінкою цієї інформації та прийняттям рішень, а також професійною кваліфікацією вчителів [12]. Тобто важливою є не тільки управлінська компетентність керівника, але й вплив його на рівень виконання професійних обов'язків учителями. Обґрунтовано також деякі принципи управління школою, які зараз сприймаються як сучасні. Такими принципами він вважав

визначення перспективи та найближчої мети роботи школи, постійний аналіз проміжних, кінцевих і віддалених результатів роботи, планування, завершеність управлінських дій, участь усіх членів колективу в управлінні школою, створення сприятливої психологічної атмосфери в колективі. Автор підкреслював, що найважливіший показник ефективного управління – це здатність колективу до самоорганізації [12]. Почався новий етап розвитку теорії та практики управління його основні риси: інтенсивний пошук нових форм та методів управління, широке і всебічне втручання науки у практику управління, подальший розвиток демократичних тенденцій, комплексний підхід до розв'язання, системний аналіз об'єктів управління. Виокремлюються основні соціально-рольові функції керівника – це керівництво реалізацією комплексного підходу до виховання учнів, наукове управління навчально-виховним процесом, робота з громадськістю та батьками учнів, активний вплив на процеси за місцем проживання, суспільно-політична, адміністративно-педагогічна, господарська та викладацька діяльність [25].

У вступі до книги “Керівництво школою”, наприкінці 70-их років, Є. Березняк підкреслює необхідність наукових підходів до управління школою, всебічного наукового аналізу діяльності школи: “Директор школи має бути людиною високої педагогічної культури, всебічно компетентною в питаннях педагогіки і психології, теорії та практики, глибоко знати зміст предметів, які вивчаються в шкільному курсі, вміти згуртувати колектив і вести його за собою, всебічно розвивати ініціативу, впроваджувати позитивний досвід у практику” [23, 65 – 66]. Увагу на необхідність постійного, цілеспрямованого професійного спілкування керівників школи з учителями, уважного ставлення до їхнього теоретичного та методичного зростання, заохочення до опанування основ педагогічної майстерності, звертає у цей же період Г. Горська. На необхідності взаємодії педагогічного колективу з науковцями, впровадження розробок учених у практику, вважає, що саме цей підхід набудуватиме все більшого значення, оскільки забезпечує активізацію суб'єктивного фактора в управлінні школою. Сутність діяльності керівника полягає у висуванні ідеї, опрацюванні творчого замислу [23].

У період з 60 – 80-х років до основних особливостей управління загальноосвітнім навчальним закладом можливо віднести наступні:

**РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ ТРЕТЬОГО ПЕРІОДУ СТАНОВЛЕННЯ СИСТЕМИ
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ КЕРІВНИКІВ НАВЧАЛЬНИМИ ЗАКЛАДАМИ
(функціонально-адміністративний (1960 – 1990 рр.))**

аналіз науково-методичних та організаційних основ управління; визначення змісту діяльності керівника навчального закладу [13]; використання прийомів наукової організації праці у процесі управління навчальним закладом [14]; застосування методів ефективного планування та контролю [3; 16; 33]; врахування дидактичних основ в процесі управління [17]; аналіз інформаційного забезпечення навчального закладу [18]; специфіці діяльності молодого директора [21] та ін. У цей час управління освітніми організаціями розглядалось без взаємозв'язку з організацією в цілому, як це робилося у західних традиціях, воно якби відокремлювалося з визначеного організаційного контексту, що зменшувало можливість ефективного аналізу процесу управління і організації взагалі.

Як період екстенсивного розвитку системи післядипломної педагогічної освіти, характеризує ці роки В. Швидун, з пріоритетними тенденціями: масове охоплення навчанням усіх учителів; формалізація державного управління галуззю (відсутність взаємозв'язку між підвищенням кваліфікації та видами педагогічної діяльності); адміністративно-командний стиль управління з орієнтацією на потреби органів управління освіти, а не вчителя; централізація управління, відсутність державно-громадських засад у прийнятті будь-яких рішень.

Згідно з дослідженнями Гришиної, до середини 70-х років керівники шкіл підвищували свою кваліфікацію у республіканських та обласних (міських) інститутах удосконалення кваліфікації вчителів. У 1974 році з метою підвищення теоретичного рівня та управлінської майстерності керівників у педагогічних інститутах та університетах були створені спеціальні факультети, що у подальшому, у зв'язку з розширенням функцій (підготовка резерву керівників шкіл, підвищенням кваліфікації управлінських кадрів інших ланок системи народної освіти) [25, 10].

У другій половині 70-х років у АПН СРСР були визначені рівні професійної компетенції директорів усіх типів шкіл, що склалися: аналізу, діагностики, виміру, та методики використання наданої диференціації керівників [19, 66]. Рівень професійної компетенції розуміли, як визначену ступень сформованості професійних знань, вмінь та якостей особистості, що необхідні для роботи [19, 67].

Починаючи з 70-х років дослідники все більш говорять про зростання кризи у освіті як сфері соціально-культурної дійсності. При цьому виокремлюють протиріччя між якістю освіти та її

соціальною ефективністю; між формальним отриманням людиною знань та бажаним становленням її як культурної, творчої та соціально відповідальної особистості. Особливо підкреслюється протиріччя між традиційною освітньою стратегією “підготовки”, що добре спрацьовує в відносно сталих умовах господарювання та освітою, що виявляє усе багатство потенціалів людини та здатною забезпечити щасливе, продуктивне життя людини у світі, що постійно змінюється [22, 19].

У 1977 р. були створені перші науково обґрунтовані навчально-тематичні плани підвищення кваліфікації керівників шкіл. Але вони відрізнялися надмірною ідеологізацією, про що свідчать їхні розділи: актуальні проблеми марксистсько-ленінської теорії, питання теорії і методики комуністичного виховання, питання марксистсько-ленінської естетики і т. ін. [7; 11]. Набирають силу тенденції щодо демократичного стилю керівництва та підвищення рівня професійної компетентності керівника школи [25, 7].

Розвиток гласності та демократичних тенденцій у суспільстві відбився на управлінні освітою та функціями керівника школи. Вперше керівник обирався колективом школи, його вивільняли від адміністративно-господарської діяльності, та зосереджували на педагогічній роботі, творчо-пошуковій діяльності, керівництві вчительським та учнівським колективами. Набирали силу тенденції щодо демократичного стилю керівництва та підвищення рівня професійної компетентності керівника школи.

У 70 – 80 роках ХХ століття широко відомими стають прізвища Ш. Амонашвілі, В. Шаталова, С. Лисенкової, Є. Ілліна, В. Караковського та інших педагогів-новаторів, що протиставляють свої педагогічні погляди, методи та знахідки офіційній педагогіці. Їх діяльності по можливості ставлять перепони міністерство та Академія педагогічних наук.

На початку 80-х років класифікацію особистісних професійно важливих якостей директора загальноосвітньої школи знайшли своє представлення у наступних: моральні (чесність, любов до дітей, потяг до самоудосконалення), компетентнісні (загальний світогляд, культура, професійне знання педагогіки, психології, теорії управління), організаційно-педагогічні (послідовність, гнучкість, вміння контролювати, витримка, організованість) управлінські (чіткість, енергійність, вміння бачити нове, рішучість, практичні вміння, творча спрямованість); комунікативні (вміння встановлювати контакти, слухати співрозмовника, інтерес до людини) [27, 12].

**РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ ТРЕТЬОГО ПЕРІОДУ СТАНОВЛЕННЯ СИСТЕМИ
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ КЕРІВНИКІВ НАВЧАЛЬНИМИ ЗАКЛАДАМИ
(функціонально-адміністративний (1960 – 1990 рр.))**

У наукових працях В. Бондаря, Б. Кобзаря, Ю. Конаржевського, М. Кондакова, В. Маслова, М. Портнова, Н. Сунцова, П. Фролова, П.В. Худомінського та інших вчених загострювалися проблеми теорії та практики шкільного управління.

На рубежі 1970 – 1980 років система освіти не була спроможна вирішувати завдання, що диктувало життя. Все більш стає помітним її відставання від сучасних вимог, як підсумок серед першочергових завдань суспільного розвитку, постає необхідність оновлення системи освіти та її реформування.

Негативні тенденції в освіті 30-х років починають проявлятися на початку 80-х років. Спочатку падає якість навчання, все більш проявляється уніфікація та зрівнялівка. Фактично ігноруються індивідуальні особливості учнів, увесь навчальний процес орієнтовано на не існуючого “середнього” учня. Школярі, що не встигають та обдаровані, опиняються у маргінальній позиції, у зоні ризику. Різко погіршується психічне та фізичне здоров’я учнів загальноосвітніх навчальних закладів. Замкнутість школи, її ізоляваність від суспільства призвели до зростання інфантилізму, втрати школою відповідальності перед суспільством та державою за долю покоління, що зростає. Впав престиж освіти. На всіх рівнях системи освіти не було право вибору та самостійних рішень. Директор школи стає звичайним держчиновником, він має можливість реалізувати тільки керівні вказівки від державних, партійних органів, головним критерієм його праці стає рівень формальної успішності учнів та “виховної роботи”. Вчителів було позбавлено права творчості, обмежено загальноосвітніми посібниками, уніфікованою програмою, дидактичними та методичними вимогами міністерства. Академія наук була де-факто у підпорядкуванні міністерства та фінансувалася з його бюджету. Фіктивною була і глобальна шкільна реформа 1984 року: вона лише загострила тенденції та протиріччя, що були загрозою існування школи.

Починаючи з 1986 року починають з’являтися праці у яких доволі глибоко аналізуються обґрунтування причин реформи, розкривають її зміст. Проте характерною рисою в оцінці реформи залишається жорстке слідування офіційному курсу, відсутність будь-яких сумнівів з приводу її основних напрямків, методів запровадження. Серед таких робіт можливо виокремити праці М. Хроменкова, Г. Веселова, Г. Асєєва, В. Юрова. Автори демонструють глобальні знання проблем школи, аналізують її конкретний зміст, основні

напрямки шкільної реформи, визначають шляхи її реалізації. Проте автори не помічають її односторонності, формалізм багатьох положень, песимізму в її реалізації.

1987 рік можна вважати переломним, в цей час досить відчутно проявляються всі недоліки цієї реформи, які призвели до її провалу. Так, у праці В. Плясовських [20] відзначає недосконалість механізму здійснення реформи, розрив слова і справи, недоліки організаторської роботи, взаємозв’язок негативних явищ в освіті з кризовими тенденціями в суспільстві. У більшості робіт даного періоду загальна оцінка реформи 1984 р. дається як недостатньо підготовленого і матеріально забезпеченого заходу. Так, В. Шадріков основні причини невдач реформи бачить у наступному: недооцінка глибини проблем у сфері освіти, звідси поверхневий, суто зовнішній характер проведених заходів; слабкість наукової бази перетворень, брак серйозних комплексних експериментальних напрацювань, науково обґрунтованих рекомендацій; відсутність опори при розробці документів реформи на педагогів-практиків, відірваність реформаційних ідей від реальної дійсності. В результаті – вичікувальна позиція, песимізм основної маси педагогів [30].

У 1988 році наказом тодішнього міністра (голови Держкомітету СРСР з народної освіти) Г. Ягодина при Держкомітеті був створений Тимчасовий науково-дослідний колектив “Школа” на чолі з відомим педагогом і публіцистом Е. Дніпровим. До нього увійшли, або так чи інакше співпрацювали з ним, багато педагогів та психологів країни. Метою створення цього колективу була розробка принципово нової освітньої політики, заснованої на ідеях розвитку особистості школяра, варіативності і вільного вибору на всіх рівнях освітньої системи, перетворення освіти на дієвий фактор розвитку суспільства.

Були розроблені і в грудні 1988 року схвалені Всесоюзним з’їздом працівників освіти наступні основні принципи: демократизація; плюралізм освіти, її багатоукладність, варіативність і альтернативність; народність і національний характер освіти; відкритість освіти; регіоналізація освіти; гуманізація освіти; гуманітаризація освіти; диференціація освіти; розвивальний, діяльнісний характер освіти; безперервність освіти.

Паралельно з реформою середньої освіти в кінці 80 – 90-х рр. здійснювалася і реформа вищої освіти. Її основним змістом були гуманізація і фундаменталізація освітніх програм, раціоналізація і децентралізація управління

**РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ ТРЕТЬОГО ПЕРІОДУ СТАНОВЛЕННЯ СИСТЕМИ
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ КЕРІВНИКІВ НАВЧАЛЬНИМИ ЗАКЛАДАМИ
(функціонально-адміністративний (1960 – 1990 рр.))**

вузами, диверсифікація освіти і введення його багаторівневої структури, подальший розвиток демократизації та самоврядування у вузах. Однак ця реформа залишилася не доведеною до логічного кінця; зокрема, не вирішені проблеми фінансування з різних джерел вищих навчальних закладів, залишилася майже без змін вища педагогічна освіта. Водночас, на що слід наголосити, у цей період починаються активні дослідження науковцями особистісних професійно значущих якостей директора загальноосвітнього навчального закладу та їх впливу на функціонування закладу. Наукові праці В. Бондаря [6], П. Фролова [28; 29] та інших учених висвітлюють проблеми теорії та практики шкільного управління та ролі особистості керівника навчального закладу, наголошується на тому, що оновлення і розвиток школи неможливий без сформованої компетентності та високого рівня керівника навчального закладу. Директора школи дозволяється обирати колективу навчального закладу. Положенням “Про загальноосвітню школу” було передбачено звільнення директора від адміністративно-господарської діяльності, цим передбачалося, що він отримає час, щоб зосередитися на педагогічній роботі, творчо пошукує діяльності, керівництві вчительським та учнівськими колективами [26, 7]. Але все це носило доволі формальний характер, управління освітніми закладами продовжувало бути орієнтовано на виконання вказівок, інструкцій, рекомендацій, наказів вищих органів управління, які потрібно було виконувати.

Паралельно з цими процесами у світовій науці відбувається становлення Нової школи управління, що характеризується розвитком сучасних кількісних методів обґрунтування рішень шляхом упровадження в науку управління точних наук і комп’ютерів. Послідовниками цієї школи були: Р. Акоф, Л. Берталані, С. Бір, Р. Люс, Д. Фостер та ін.

Отримує свій розвиток Емпірична школа управління, яка вбачала головним завданням у галузі управління одержання, обробку й аналіз практичних даних і формулювання на цій основі рекомендацій для управлінців.

Оскільки Україна входила до складу СРСР, то її управлінська наука розвивалася, виходячи з тогочасних підходів. На цей період припадає оформлення школознавства в самостійну галузь педагогічного знання, спроби систематизації і теоретичного осмислення накопиченого досвіду.

Основними проблемами, що вирішували школознавці, були: переведення внутрішкільного управління на наукову основу (М. Черпінський,

Є. Березняк, С. Полгородник, М. Красовицький, Б. Кобзар); раціоналізація та оптимізація управління педагогічним процесом (М. Черпінський та ін.); зв’язок між діловими якостями керівника й ефективністю навчально-виховного процесу; позиція керівника в системі міжособистісних взаємин у педагогічному колективі; обсяг знань і умінь, необхідних директору школи; оптимальні форми і методи керівництва професійним становленням молодих вчителів, прийоми передачі передового педагогічного досвіду, місце і роль у цьому процесі керівників школи; дидактичний аспект діяльності керівника школи (В. Бондар, В. Кучкіна, В. Маслов, Р. Шакуров, І. Чернокозов та інші); питання вивчення та розповсюдження передового педагогічного досвіду (Є. Березняк, Л. Васильков, Б. Тевлін та інші); аналіз і раціоналізація систем інформації школи (Б. Кобзар, Т. Рабченко, Ю. Табакова інші); контроль і аналіз діяльності вчителя (Є. Березняк, В. Бондар, Б. Кобзар та інші) тощо.

Ці проблеми вирішувалися, як правило, з позицій системно-функціонального підходу в межах існуючої парадигми управління. У цих же межах розроблявся і понятійний апарат теорії внутрішкільного управління.

Принципи внутрішкільного управління формулювалися переважно на основі принципів партійного та урядового управління. Використовувалися як емпіричні, так і емпірично-експериментальні та теоретичні методи. Застосовувались методи узагальнення та інтерпретації здобутої інформації. Основною формою відображення отриманої в результаті досліджень наукової інформації були статті в журналі “Радянська школа” та збірниках наукових праць, збільшилась кількість монографій з проблем внутрішкільного управління, було захищено певну кількість дисертацій.

Висновки. Аналіз періоду з 60-х до 90-х років дає всі підстави зробити висновок, що система підготовки керівників навчальних закладів розвивалася без врахування сучасних світових досягнень науки управління. Фактично дослідження були спрямовані на вдосконалення адміністративно-командної системи, від директора школи вимагали виконання своїх функцій, пов’язаних в першу чергу з ідеологічною складовою і строгим виконанням постанов партії та уряду. Не зважаючи на досягнення і становлення науки школознавства, директор загальноосвітнього навчального закладу мав обмежені права і при прийнятті рішень спирався на вказівки вищих органів управління. Таким

**РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ ТРЕТЬОГО ПЕРІОДУ СТАНОВЛЕННЯ СИСТЕМИ
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ КЕРІВНИКІВ НАВЧАЛЬНИМИ ЗАКЛАДАМИ
(функціонально-адміністративний (1960 – 1990 рр.))**

чином, можна зробити висновок, що керівник навчального закладу повинен був демонструвати високий рівень організаційно-виконавчої культури. Цей період розвитку системи підготовки керівних кадрів, може бути названо як функціонально-адміністративний.

Перспективи подальшого дослідження вбачаємо у подальшій роботі по знаходженню тих критичних моментів цього періоду розвитку, що заклали фундаментальні проблеми, які впливають і сьогодні, на процес розвитку і трансформації системи підготовки майбутніх керівників загальноосвітнього навчального закладу.

1. Барабаш Ю.Г. *Основи внутрішкільного управління [Текст] / Ю.Г. Барабаш, Р.М. Пріма, Ц.Й. Барабаш.* – Луцьк: РВВ Волин. нац. ун-ту ім. Лесі Українки “Вежа”, 2009. – 440 с.

2. Березівська Л.Д. *Реформування шкільної освіти в Україні у ХХ столітті: монографія / Л.Д. Березівська – К.: Богданова А. М., 2008. – 406 с.*

3. Березняк С.С. *Планування роботи школи наукову основу // Рад. школа. – 1978. – №8. – С. 75 – 82.*

4. Березняк С.С. *Керівництво роботою школи / С.С. Березняк, М.В. Черпінський. – К.: Рад. школа, 1970. – 262 с. – (Бібліотека директора школи).*

5. Берека В.Є. *Фахова підготовка магістрів з менеджменту освіти: теорія і методика: монографія / В.Є. Берека. – Хмельницький: ХГПА, 2008. – 482 с.*

6. Бондарь В.И. *Управленческая деятельность директора школы: дидактический аспект / Бондарь В.И. – К.: Рад. шк., 1987. – 160 с.*

7. Васильченко Л.В. *Професійна компетентність керівника школи / Л.В. Васильченко, І.В. Гришина. – Х.: Вид. група “Основа”, 2006. – 208 с.*

8. Васильченко Л.В. *Професійна компетентність керівника школи / Л.В. Васильченко, І.В. Гришина. – Х.: Вид. група “Основа”, 2006. – 208 с.*

9. Ващенко Г. *Твори. Праці з педагогіки та психології / Г. Ващенко. – К.: Школяр – Фада ЛТД, 2000. – 205 с. С. 30.*

10. Вітвицька С.С. *Основи педагогіки вищої школи: метод. посіб. для студентів магістратури / С.С. Вітвицька – Київ: Центр навчальної літератури, 2003. – 316 с.*

11. Влодарска-Зола Л. *Професійне навчання менеджерів з урахуванням сучасних вимог ринку / Л. Влодарска-Зола // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – Київ, 2003. – Вип. 1. – С. 47 – 54.*

12. Захаров М. *Организация труда директора школы. – М.: Просвещение, 1971. – 176 с.*

13. Зеер Э.Ф. *Психология становления личности инженера-педагога: Текст лекций. Свердловск: СИПИ, 1993. – 56 с.*

14. Казакова Е.И. *Педагогика успеха и развития (из опыта работы авторской школы (гимназии)*

№56 Санкт-Петербурга. – Ч. 2. СПб.: Образование, 1995. – С. 43 – 86.

15. *Керівництво школою / Упоряд. М. Анжівський. – К.: Рад. шк., 1978. – 118 с.*

16. *Конасова Н.Ю. Методика определения общекультурной компетентности учащихся // Образовательные результаты / Под ред. О.Е. Лебедева. СПб. Специальная литература, 1999. – С. 72 – 91.*

17. *Концепция структуры и содержания общего среднего образования в 12-летней школе. Проект / Управление школой. – 2000. – №1. – С. 4 – 6.*

18. *Куңц Г., О’Доннел, Управление: системный и ситуационный анализ управленческих функций: Пер. с англ. М.: Прогресс, 1981.*

19. *Майоров А.Н. Мониторинг и проблемы информационного обеспечения управления образованием // Школьные технологии. – 1999. – №1 – 2. – С. 46 – 60.*

20. *Плясовских В.С. Политика КПСС в области народного образования: Опыт разработки и реализации. М.: Мысль, 1987. – 221 с.*

21. *Прикот О.Г. Лекции по философии педагогики. СПб.: Изд-во ТВІП Пинк, 1998. – 163 с.*

22. *Симонов В.П. Педагогический менеджмент: 50 НОУ-ХАУ в области управления образовательным процессом. – М.: РПА, 1997. – 264 с.*

23. *Сорочан Т.М. Підготовка керівників шкіл до управлінської діяльності: теорія та практика. Монографія. – Луганськ: Знання, 2005. – С. 106.*

24. *Сухомлинська О.В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем. – К.: АПН, 2003. – 68 с.*

25. *Управление развитием школы: Пособие для руководителей образовательных учреждений / Под ред. М.М. Поташиника, В.С. Лазарева. – М.: Новая школа, 1995. – 464 с.*

26. *Управління навчальним закладом: навч.-метод. посіб.: у 2-х ч. / В.В. Григораш, О.М. Касьянова, О.І. Мармаза. – Х.: Ранок, 2004. – Ч. 1. – 160 с., – С. 8.*

27. *Ушаков К. От отрицания к включенности: Модель поведения организации, внедряющей инновации // Директор школы. – 1996. – №51. – С. 3 – 6.*

28. *Фролов П.Т. Системный поход в управлении педагогическим процессом в школе / Фролов П.Т. – Воронеж, 1984. – 217 с.*

29. *Фролов П.Т. Школа молодого директора: [учеб. пособие для студентов пед. ин-тов] / Фролов П. Т. – М.: Просвещение, 1988. – 224 с.*

30. *Шадриков В. Школа: время обновления // Народное образование. – 1988. – №9. – С. 7 – 12.*

31. *Шакуров Р.Х. Социально-психологические проблемы руководства педагогическим коллективом / Шакуров Р.Х. – М.: Педагогика, 1982. – 207 с.*

32. *Шакуров Р.Х. Социально-психологические основы управления: руководитель и педагогический коллектив / Шакуров Р.Х. – М.: Просвещение, 1990. – 208 с.*

33. *Шубинский В.С. Человек как цель воспитания // Педагогика. – 1992. – №3 – 4. – С. 37 – 43.*

Стаття надійшла до редакції 10.03.2015