

## ПРИНЦИПИ УПРАВЛІННЯ ПРОЦЕСОМ НАВЧАННЯ: КЛАСИФІКАЦІЯ ТА СУТНІСТЬ

Принципи вважаються основою, фундаментом будь-якої соціальної системи, вимоги яких поширюються на всі явища, що належать до цієї системи. Принципи не формулюють конкретних прав і обов'язків і не завжди забезпечені конкретними санкціями, однак від того, на яких принципах заснований правовий порядок, можна значною мірою визначити характер самого явища.

Суть і соціальне призначення управління процесом навчання розкриваються у його принципах – вихідних і визначальних ідеях. Принципи управління процесом навчання визначають шляхи вдосконалення управління освітнім процесом, виступають як керівні положення.

Питання освітнього менеджменту знайшли своє відображення в дослідженнях Г. Демиденка [6], Л. Кравченка [8], В. Крижка [9], Т. Шамової [19], І. Якиманської [20], які зробили спробу розкрити його сутність і складові, визначили його як самостійний вид управління.

Однак аспекти принципів освітнього менеджменту досліджені ще недостатньо та потребують глибокого вивчення.

Предметом дослідження нашої статті є характеристика принципів освітнього менеджменту.

Метою дослідження – аналіз сутності та класифікація принципів освітнього менеджменту.

Принципи управління процесом навчання – це вихідні, визначальні ідеї, положення, які складають організаційну основу управління процесом навчання. Принципи управління процесом навчання є те, на чому базуються його формування, динаміка та дія.

Відповідно до висловлених положень ми й формулюємо принципи управління процесом навчання.

**Принцип спрямованості процесу навчання на всебічний розвиток особистості школяра** покликаний формувати в особистості різноманітні знання (гуманітарні, природничо-математичні, історичні, правові тощо), які відповідають сучасному рівню науки та виробництва, дозволяють особистості орієнтуватися в основних сферах науки, виробництва, культури, мистецтва та брати участь у всіх видах діяльності. Процес навчання за умови реалізації принципу спрямованості покликаний формувати науковий світогляд школяра, інтелектуальну, волюву, емоційну сфери особистості.

**Принцип гуманізації та гуманітаризації освіти** забезпечує доступний однаковою мірою для кожної особистості вибір рівня, якості, характеру та форм її одержання, задоволення культурно-освітніх потреб особистості відповідно до індивідуальних ціннісних орієнтацій. Синергетичний підхід у навчанні, який передбачає врахування природодоцільної самоорганізації суб'єкта, практичне взяття до уваги всіх компонентів людського «само» в педагогічній системі робить процес навчання не лише продуктивним, а й взаємно цікавим і корисним у

підвищенні інтелектуального рівня учнів.

**Принцип диференціації й індивідуалізації** у навчанні передбачає різномірну підготовку учнів на основі діагностики реальних навчальних можливостей і надає право на одержання освіти, яка відповідає їхнім інтересам, потребам, здібностям і можливостям. З цією метою у практиці роботи освітніх установ використовуються методики вивчення особистості дітей, які вступають до першого класу, методики дослідження проблем школярів в освіті тощо. На підставі одержаних даних будується та коригується робота з учнями [9, 217].

Ураховуючи, що є учні талановиті та малоздатні до навчання, навчання вже упродовж декількох років здійснюється за індивідуальними планами та програмами. У перспективі – це зачин, прогноз індивідуалізації у навчанні. Сьогодні це завдання вирішується на основі базисного навчального плану та його модулів: інваріантного та варіативного.

**Принцип науковості** навчання вимагає, щоб його зміст був суто науковим, який об'єктивно відображає сучасний стан відповідної галузі наукового знання та враховує тенденції та перспективи її розвитку. Цей принцип забезпечує не тільки засвоєння наукових фактів, теорій, але й основних напрямів розвитку сучасної науки, орієнтує педагогів на формування справжнього наукового світогляду. Науковість у навчанні забезпечується державними стандартами в освіті, співдружністю педагога з психологічною службою освітньої установи та взаємозв'язком наукових знань з конкретного предмету з практичною психологією з таких питань: методики вивчення особистості школяра, урахування індивідуальних і вікових особливостей учнів, діагностики їхнього рівня знань і вихованості. Організація в освітніх установах психологічної служби дозволяє використовувати на практиці психологічні закономірності у вирішенні проблем диференціації, індивідуалізації й особистісно орієнтованого навчання та розвитку школярів.

Ураховуючи специфіку та проблематику наших досліджень, ми обережно підходимо до **принципу контролю та самоконтролю** у навчанні в нових умовах роботи шкіл, які працюють в інноваційному режимі. З нашої точки зору, функція контролю в будь-якій його формі має бути функцією сервісу, педагогічної допомоги та підтримки учнів, і тому контроль повинен бути гнучким і гуманним. Використання педагогічної підтримки, як правило, виражає сутність гуманістичної позиції вчителя стосовно учнів, це відповідь на природну довіру дітей, які шукають у вчителя допомоги та захисту, це розуміння їхньої беззахисності й усвідомлення власної відповідальності за дитяче життя, здоров'я та розвиток [2, 64].

У теорії та практиці засоби педагогічної підтримки умовно поділені на такі: що забезпечують загальну педагогічну підтримку всіх учнів, створюють необхідне емоційне тло доброзичливості, взаєморозуміння та співробітництва під час підготовки до уроку та у процесі його проведення; що спрямовані на індивідуально-особистісну підтримку та діагностику індивідуального розвитку, навченості, вихованості, виявлення особистих проблем дітей, відслідковування процесів розвитку кожного учня.

Система педагогічної підтримки заснована на знанні та розумінні реаль-

них навчальних і фізичних можливостей учнів, їхніх зацікавлень, схильностей і здібностей. Створення у навчальному процесі ситуацій успіху, умов у класі для самореалізації особистості підвищують статус учня в колективі та забезпечують успіх у навчально-виховній роботі.

У процесі управління навчально-пізнавальною діяльністю учнів на кожному етапі процесу навчання вчителю необхідна інформація про рівень засвоєння навчального матеріалу та процедур навчально-пізнавальної діяльності. Без компонента зворотного зв'язку в структурі процесу навчання неможливо забезпечити регулювання та коригування цього процесу, а отже, і проектування, і конкретизацію нової мети навчання [3, 41].

Більше того, контроль виконує у процесі навчання цілу низку функцій, що забезпечують підвищення результативності навчання школярів, зокрема: *функцію стимулювання* завдяки прийомам заохочення, *виховну функцію*, яка спричиняє формування в учнів відповідальності, свідомої дисципліни, *розвивальну* через характерну для нього властивість створювати ситуації пізнавальних труднощів, що вимагають для їхнього вирішення застосування комплексу мисленнєвих операцій, *освітню*, тісно пов'язану з *діагностичною* та реалізовану шляхом виявлення першопричин тих чи інших прогалин у знаннях учнів. Позитивну роль відіграє контроль і з точки зору формування в учнів навичок самоконтролю, самооцінки у навчанні. Однак переоцінювати функції контролю недоцільно, оскільки акцент на контролі у практиці навчання часто знижує ініціативу учнів і породжує зайву опіку. Усі педагогічні засоби треба використовувати в міру. Контроль в умовах особистісно орієнтованої освіти дуже важливий і під час коригування процесу навчання. Це одна з найважливіших управлінських функцій на рівні вчителя під час оперативного прийняття рішень щодо впровадження додаткових вправ, зміни темпу навчання тощо [16, 132].

Серед принципів, які характеризують процес навчання й управління ним у сучасних освітніх установах на цьому етапі розвитку освіти, виділяється ***принцип стандартизації***. Цей принцип передбачає дотримання стандартів якості освіти, впровадження таких стандартів, які враховують національні та інші особливості всіх регіонів України.

Названі принципи стають сьогодні керівництвом до дії в сучасних навчальних закладах, що розвивають і розвиваються. Їхнє комплексне застосування забезпечує оптимальність та ефективність освітнього процесу як цілісної педагогічної системи.

Досліджуючи процес навчання та реалізуючи у практичній діяльності освітньої установи його основні організаційні форми, методи, принципи, компоненти навчання й управління навчально-пізнавальною діяльністю на уроці, ми все більше заглиблювалися в освітній процес та управління ним як у відкриту діяльнісну керовану систему. Освітній процес та управління ним – це конкретна динамічна та певною мірою централізована система. Призначення навчального процесу в класі визначається тим, що він, як будь-яка соціальна система, має мету та цільовий характер (прагнення забезпечити якість освіти). Вирішувані завдання виховання, навчання та розвитку учнів, використання комплексу принципів, прийомів, методів, способів і нових технологій у навчанні й управ-

лінні навчально-виховною діяльністю учнів у своїй єдності, взаємозв'язку та взаємодії являють собою освітній менеджмент, тобто специфічну систему управління освітнім процесом [8, 259].

У судженнях із досліджуваної проблеми ми виходили з того, що в будь-якій освітній установі процес навчання – це система не стільки внутрішньошкільної діяльності адміністрації, скільки організаційно-педагогічна й управлінська діяльність учителя в конкретному класному колективі, спрямована на реалізацію змісту державної програми (держстандарту) та забезпечення підвищення якості освіти [5, 109].

Загальнофілософською основою дослідження процесу навчання як цілісної системи є принципи діалектики (універсальний зв'язок явищ, розвиток, суперечність тощо). Тому тут важливу роль відіграє *принцип системності*, до змісту якого входять філософські уявлення про цілісність об'єктів світу, про співвідношення цілого та частини та взаємозв'язки системи із середовищем, з тим освітнім простором, у якому формується та розвивається особистість. Спираючись на науково-методологічні положення в теорії систем, системності та виходячи з них, ми здійснюємо спробу обґрунтувати управлінську діяльність учителя в освітньому просторі як цілісну систему, показати її роль і значення у процесі навчання, враховуючи, що у сфері педагогічної діяльності вже давно здобули визнання такі поняття, як «класно-урочна система», «система внутрішньошкільного контролю».

У наших дослідженнях акцент робиться на аспектах менеджерської діяльності вчителя в освітньому процесі як цілісній дидактичній системі, що забезпечує менеджмент навчально-пізнавальною діяльністю. Поняття «система» є достатньо обґрунтованим у науковій літературі та не вимагає особливих доказів, хоч нова аббревіатура ОМ (освітній менеджмент), її сутність як системи управління процесом навчання у класі передбачають наявність у знаннях учителя філософських уявлень про цілісність об'єктів світу, про співвідношення частини та цілого, про сукупність об'єктів та їхні взаємозв'язки та взаємодії. Системна якість як невід'ємна ознака цілісної структури в ієрархії освіти дозволяє нам подати систему навчання й управління ним як цілісний освітній процес. У цьому, на наш погляд, передусім і полягає відмінність цілісної системи від простої сумативної системи, властивості якої являють собою просту сукупність відповідних властивостей її складників. Отже, під «системою розуміється сукупність елементів певного роду, взаємопов'язаних, що взаємодіють між собою та утворюють цілісність» [19, 18].

Сукупність пов'язаних між собою субординаційними та координаційними відношеннями елементів, що взаємодіють, утворює структуру навчального процесу, до якої входять такі компоненти: суб'єкти освітнього процесу (учитель і учень); цільовий (усвідомлення педагогом і прийняття учнем мети та завдань навчально-пізнавальної діяльності); стимуляційно-мотиваційний (педагог стимулює пізнавальний інтерес учнів, їхню мотивацію до навчально-пізнавальної діяльності); змістовий (зміст найчастіше висуває та регулює вчитель з урахуванням мети навчання, інтересів і схильностей учнів); операційно-діяльнісний (відображає процесуальний бік освітнього процесу: методи, засоби

навчання); контроль-регулювальний (містить поєднання самоконтролю, рефлексії та контролю вчителя); рефлексивний (самоаналіз, самооцінка з урахуванням оцінки інших і визначення подальшого рівня зв'язку навчально-пізнавальної діяльності між учнем і педагогічною діяльністю вчителя).

У практичній педагогічній діяльності освітній процес розвивається як зміна станів у певній логіці, в основі якої є зміна пізнавальних завдань для учня та педагогічних задач для вчителя. Навчальна діяльність педагога та навчально-пізнавальна діяльність учнів дуже вдало подані в роботі Т. Шамової [19]. Ми взяли її за основу, щоб чітко уявити навчальну діяльність педагога та навчально-пізнавальну діяльність учнів.

У ній наочно поданий двосторонній характер освітнього процесу – взаємопов'язана діяльність учителя й учня. Узагальнювальна схема освітнього процесу є простою та зручною. Вона може бути використана для будь-якого виду навчання. Розглядаючи на теоретичному рівні *освітній* процес, ми намагалися розкрити його особливості та відмінності від *навчального*.

Прогнозуючи реалізацію парадигми особистісно орієнтованої освіти, І. Якиманська порівнює ці процеси за низкою важливих параметрів: *за метою* – у навчального процесу домінуюча мета – засвоєння ЗУНів; в освітньому процесі на перший план висувається мета – розвиток пізнавальних здібностей, пізнавальної самостійності учня засобами ЗУНів; *за змістом* – у навчальному процесі зміст визначається єдиними для всіх навчальними програмами (державними стандартами); в освітньому процесі передбачається індивідуалізація змісту (з використанням рівневої диференціації); в нових умовах це інваріантний модуль базисного навчального плану та варіативний модуль держстандарту; *за процесом* – навчальний процес здійснюється через навчання за домінуючої ролі вчителя; в освітньому процесі навчання сполучається з урахуванням і засвоєнням процедур **навчально-пізнавальної діяльності** за домінуючої ролі учня [20, 8-9].

Для організації освітнього процесу, в якому пріоритетного значення набуває діяльність учня, вчителів, щоб керувати процесом, необхідно знати компоненти структури *навчання* учнів і функції управління цим процесом. У складі навчання як системи є такі компоненти: *мотиваційний* – потреби, зацікавлення, мотиви, що забезпечують включення того, хто навчається, до процесу активного навчання на всіх етапах навчально-пізнавальної діяльності; *орієнтувальний* – прийняття учнем мети навчально-пізнавальної діяльності, її планування та прогнозування; *змістовно-операційний* – система провідних знань (уявлення, факти, поняття, правила, закони, теорії) та способи навчання як інструмент одержання, переробки та зберігання інформації; *енергетичний* – увага, воля, емоції; *рефлексивний* – самоконтроль учня, самооцінка результату та перебігу виконання дій, оцінка своєї діяльності з урахуванням оцінки незалежних експертів (з учнів чи керівників освітніх установ), саморегулювання та корекція учня, самоуправління (самоменеджмент).

Таким чином, вибудована структура навчання як взаємозв'язку компонентів дає підстави сформулювати поняття «навчання», що існує, «...як цілеспрямована, рівнева, мотиваційна, керована, віддзеркалено-перетворювальна діяль-

ність того, хто навчається. Рушійною силою навчання є суперечність між перебігом освітнього процесу, його логікою, пізнавальними та практичними завданнями та наявним рівнем знань, умінь і розумового розвитку кожного учня» [19, 166].

Основи теоретичних знань про сутність освітнього процесу, його закономірності, рушійні сили є важливою умовою необхідної побудови на практиці освітнього процесу та конструкції модулів навчально-пізнавальної діяльності. Обов'язковою умовою, яка забезпечує навчально-пізнавальну діяльність, є розуміння учнем дій учителя та його готовність до здійснення власної навчально-пізнавальної діяльності в системі «вчитель – учень». Реалізація цієї умови забезпечує успішну спільну діяльність учителя та учня у процесі навчання.

*Перший рівень* теоретичного осмислення учителем освітнього процесу – це рівень матеріалізації навчального процесу, проектування навчального плану та робочої програми з предмета. На першому рівні освітнього процесу домінує роль учителя, який спеціально готується, аналізує стан навчальної діяльності, визначає невикористані резерви підвищення якості навчання, вивчає нормативні документи та положення [15, 82].

*Другий рівень* освітнього процесу – це рівень проекту навчального плану школи та програм з предметів. До навчального плану школи входять обов'язкові державний, регіональний і шкільний компоненти, останній з яких визначає сама школа. Через навчальний план освітніх установ здійснюється управління змістом шкільної освіти в цілому. Навчальний план школи наповнюється навчальними предметами, програми яких зараз подаються у вигляді основного змісту галузей знань і вимог до рівня освітньої підготовки учнів. На цьому рівні йде конкретизація першого (теоретичного) рівня, бо він наповнюється конкретним змістом навчального курсу у програмах, методичних і навчальних посібниках. Навчальний план освітніх установ є реальним, якщо він сформований адміністрацією освітніх установ на базі аналізу конкретної освітньої ситуації в освітніх установах з урахуванням потреб населення та передусім самих дітей, їх батьків, за активної участі вчителів у виробленні стратегії розвитку освітніх установ через диференціацію змісту освіти, розробку нових курсів, вивчення здібностей та інтересів дітей, діагностику ступеня їхньої навченості. Таким чином, на другому рівні менеджмент освітнього процесу здійснюється через його зміст і забезпечення умов для його реалізації.

*Третій рівень* – це створення проекту конструкції конкретного освітнього процесу у вигляді плану на навчальний рік, на навчальну тему та навчальне заняття. На цьому етапі в умовах особистісно орієнтованої освіти основну управлінську діяльність здійснює вчитель.

Прогнозуючи навчальний процес, учитель формує проект його структури й одночасно управлінської діяльності на уроці, в якому передбачає систему взаємодій з учнями як суб'єктами освітнього процесу та забезпечує їхню навчально-пізнавальну діяльність.

*Четвертий рівень* – це власне освітній процес, що відображає структуру уроку як цілісного процесу, який визначається характером зв'язку цих етапів і послідовністю їх реалізації на навчальному занятті, як своєрідний дидактичний п'ятикутник [18, 44].

Таким чином, у реалізації принципів управління освітнім процесом відбиваються найважливіші педагогічні закономірності: соціальної зумовленості процесу навчання; єдності викладання та навчання у навчальному процесі; єдності навчання та розвитку особистості; єдності планування, організації, регулювання та контролю діяльності учнів у циклі навчання тощо. Кожна з названих закономірностей відображає встановлену на основі багаторічного досвіду педагогічної практики та спеціально поставлених експериментів стійку, суттєву, необхідну залежність ефективності процесу навчання чи його окремих компонентів від тих чи інших факторів. Таких залежностей існує багато, і кожна висуває певні вимоги до структури процесу навчання.

Ми вважаємо, що принципи управління освітнім процесом повинні відбивати зміст і цільовий компонент процесу навчання. Це важливо в умовах болонського процесу, де організація й управління самостійною роботою студентів є важливою складовою їх професійної підготовки.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аузіна М.О. Інноваційні процеси в освіті. – Львів: ЛБІ НБУ, 2003. – 103 с.
2. Бенин В.Л. Педагогическая культура: философско-социологический анализ. – Уфа, 1997. – 131 с.
3. Васильев Ю.В. Научные способы управления школой: Теоретическое и методологическое исследование // Проблемы научной организации труда в школе / Под ред. И.П. Раченко. – М.: Педагогика, 1997. – С. 39-60.
4. Гвишиани Д.М. Организация и управление. – М.: Наука, 1972. – 536 с.
5. Де Калувэ Л., Маркс Э., Петри М. Развитие школы: модели и измерения. – Калуга, 1993. – 239 с.
6. Демиденко Г.А. Стратегический менеджмент в системе образования: Учеб. пос. – К.: МАУП, 1999. – 174 с.
7. Друкер П.Ф. Задачи менеджмента в XXI веке. – СПб.; Киев: Вильяме, 2000.
8. Кравченко Л.М. Неперервна педагогічна підготовка менеджера освіти. – Полтава: Техсервіс, 2006. – 418 с.
9. Крижко В. Теорія та практика менеджменту в освіті. – Запоріжжя: Просвіта. – 2003. – 272 с.
10. Мескон М.Х., Альберт М., Хедуори Ф. Основы менеджмента: Пер. с англ. – М.: Дело, 1996. – 704 с.
11. Попов Г.Х. Проблемы теории управления. – М.: Знание, 1970. – 129 с.
12. Розбудова менеджменту – освіти в Україні. – К.: Консорціум із удосконалення менеджмент-освіти в Україні, 2003. – 1 ел. опт. диск Pentium, 32 Mb RAM, SVGA, 4x CD-ROM, Sound Card, Mouse.
13. Сунцов Н.С. Управление общеобразовательной школой / Составитель Г.Д. Глейзер. – М.: Педагогика, 1982. – 143 с.
14. Управління навчальним закладом / О.І. Мармиза та ін. – Х.: Ранок, 2003. – 151 с.
15. Ушаков К.М. Управление школьной организацией: организационные и человеческие ресурсы. – М.: Сентябрь, 1995. – 128 с.
16. Федоров В.Д. Менеджмент закладу освіти, менеджер закладу освіти: пси-

- хологічні засади. – Кам'янець-Подільський: Абетка-Нова, 2004. – 223 с.
17. Фролов П.Т. Школа молодого директора. – М.: Просвещение, 1988. – 224 с.
  18. Шамова Т.И. Исследовательский подход в управлении школой // Педагогика. – 1984. – № 9. – С. 42-47.
  19. Шамова Т.И., Давыденко Т.М. Управление образовательным творчеством в адаптивной школе. – М., 2001. – 384 с.
  20. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. – М., 1996. – 95 с.