

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДЕРЖАВНИЙ ЗАКЛАД «ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ
ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ К. Д. УШИНСЬКОГО»

Кваліфікаційна наукова праця
на правах рукопису

СТАЦЕНКО НАТАЛІЯ ВІКТОРІВНА

УДК:378:351.851-027.512:005.336.5-027.56 (045)

ДИСЕРТАЦІЯ
ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТИ ДО
УПРАВЛІННЯ ЗМІНАМИ В ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ

011.Освітні, педагогічні науки

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії.

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

_____ Н. В. Стаценко

Науковий керівник: Черненко Наталія Миколаївна, доктор педагогічних наук,
професор

Одеса – 2026

АНОТАЦІЯ

Стаценко Н. В. Підготовка майбутніх менеджерів освіти до управління змінами в закладах освіти. Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії з педагогіки за спеціальністю 011. Освітні, педагогічні науки – Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Одеса, 2026.

У дисертації подано теоретичне узагальнення і нове вирішення наукової проблеми підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління змінами в закладах освіти, що дозволило обґрунтувати та побудувати модель забезпечення цього процесу, розробити й експериментально перевірити педагогічні умови зазначеного феномена в процесі професійної підготовки.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати й експериментально апробувати модель, педагогічні умови та методичку підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління змінами в закладах освіти.

Наукова новизна одержаних результатів наукового дослідження полягає в тому, що: *уперше* визначено й науково обґрунтовано педагогічні умови підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління змінами в закладах освіти (забезпечення мотивації майбутніх менеджерів освіти до управління змінами; використання в освітньому процесі інтерактивних технологій, спрямованих на підготовку майбутніх менеджерів освіти до управління змінами в закладах освіти; залучення майбутніх менеджерів освіти до самостійної творчої роботи, спрямованої на вдосконалення теоретичних знань і розвиток практичних умінь, необхідних в управлінні змінами.); *визначено* сутність поняття «готовність майбутніх менеджерів освіти до управління змінами»; *уточнено* поняття «менеджер освіти», «професійна підготовка майбутніх менеджерів освіти», «зміни в освіті», «управління змінами в закладах освіти», «виклики в системі освіти»; *розроблено* класифікацію змін у закладі загальної середньої освіти, яка містить такі

параметри і типи змін: за масштабом (глобальні, локальні, часткові); за терміном (довготривалі, короткотривалі, ситуативні); за ресурсами організації (соціальні, безпеково-організаційні, політико-правові) за напрямками діяльності (освітні, управлінські, здоров'язберезувальні, позакласні, наукові, методичні); *розглянуто* методологічні підходи у підготовці майбутніх менеджерів освіти до управління змінами в закладах освіти (системний, компетентнісний, функційний, інноваційний, інтегративний підходи); *виявлено* компонентну структуру готовності майбутніх менеджерів освіти до управління змінами (когнітивно-концептуальний, організаційно-діяльнісний, професійно-особистісний, рефлексивно-праксеологічний компоненти); *визначено* критерії та показники зазначеного феномена: інформаційно-пізнавальний (обізнаність з теоріями управління змінами, алгоритмом дій керівника в умовах змін, обізнаність із принципами та типами формування корпоративних команд; обізнаність із моделями організаційних змін та типами стратегій); стратегічно-управлінський (наявність умінь планувати розвиток закладу освіти в умовах змін, визначаючи пріоритети і ресурси, які необхідні для реалізації змін; уміння розробляти плани заходів відповідно до ситуації, прогнозувати ймовірні ризики та загрози, моделюючи наслідки змін; уміння застосовувати методи підвищення ефективності команди); психолого-операційний (наявність організаторських умінь; наявність толерантності до невизначеності; наявність умінь резильєнтності); аналітико-прогностичний (наявність умінь визначати готовність організації до змін; наявність умінь здійснювати аналіз управлінської діяльності, проєктуючи можливі сценарії змін; наявність умінь ухвалювати рішення в умовах невизначеності); *розроблено* модель підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління змінами в закладах освіти, що містить мету, етапи (інформаційно-мотиваційний, інтерактивно-діяльнісний, самостійно-творчий), педагогічні умови, форми, методи і засоби їх реалізації, компоненти, критерії і кінцевий результат. *Подальшого розвитку* набули теорія і методика професійної підготовки майбутніх менеджерів освіти в закладах вищої освіти.

У друкованих працях, опублікованих у співавторстві, автору дисертації належать: [3] – Скоробагатською О. І., Горобець Т. І розглянуто сутність процесу диджиталізації вищої педагогічної освіти в Україні, визначено основні цифрові інновації у секторі вищої педагогічної освіти; Стаценко Н. В. визначено поняття готовності педагога до цифрової трансформації освітнього процесу, розглянуто вектори підготовки майбутніх менеджерів освіти до використання цифрових технологій у закладах освіти. [5] – Самсоною В., Шевченко О, Прядун С, Петкун С. – розглянуто сучасні підходи в управлінні закладами освіти в Україні в умовах цифровізації, основні тенденції в управлінні навчальними закладами в умовах цифровізації, проаналізовано процес управління освітніми послугами крізь призму сучасних цифрових змін; Стаценко Н. описано основні тенденції в управлінні закладами освіти в умовах цифровізації. [6] – Воропаєвою Т, Ярвіс М, Толчієвою Г. розглянуто сутність інформаційних систем та інформаційних технологій у сучасному соціокультурному просторі; Стаценко Н. проаналізовано магістерську програму MBA підготовки магістрів менеджменту. [7] – Козаченко Т., Алюшина Н., Бойко О., Грабовський В,– дослідили проблеми управління змінами в соціально-економічних системах держав з обмеженими ресурсами та екстремальними геополітичними обставинами, Стаценко Н. розглянуто процеси трансформації у сфері державного управління в Україні. [10] – Цехмістером Я. В., Малацай І. В., Нечітайло І. С., Ємельяною О. В., Король О. М. проаналізовано проблему професійної підготовки фахівців у сфері освітнього менеджменту, здійснено фрагментарний аналіз окремих аспектів діяльності закладів вищої освіти в Україні, Великій Британії та Сполучених Штатах Америки, розроблено ієрархічну модель факторів-детермінантів підготовки освітніх менеджерів, Стаценко Н. В визначено виклики та проблеми процесу підготовки фахівців освітнього менеджменту, розглянуто базові особистісні якості керівника закладу освіти й схарактеризовано практичні вміння, необхідні для впровадження інновацій

У першому розділі **«Теоретичні засади підготовки майбутніх**

менеджерів освіти до управління змінами в закладах освіти» розглянуто теоретико-методологічні засади проблеми підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління змінами; визначено термінологічний апарат дослідження; проаналізовано освітньо-професійну програму «Управління закладом освіти» підготовки майбутніх менеджерів другого (магістерського) рівня вищої освіти за спеціальністю 073 Менеджмент; розглянуто роль педагогічної (виробничої) практики у професійній підготовці майбутніх менеджерів освіти; здійснено аналіз еволюції поглядів на феномени «управління» і «управління змінами» з розглядом конкретних моделей управління змінами, розроблених у рамках менеджменту; презентовано класифікацію управління змінами в закладах освіти.

Зазначено, що **менеджер освіти** – це керівник, який обізнаний із теорією управління закладом освіти, наділений відповідними повноваженнями в організації, зокрема в керуванні та контролі освітнього процесу, здатного у своїй професійній діяльності налагоджувати конструктивну педагогічну взаємодію й ухвалювати результативні управлінські рішення, зокрема пов'язані зі змінами в галузі освіти.

Установлено, що **професійна підготовка майбутніх менеджерів освіти** є цілісним, динамічним педагогічним процесом, що спрямований на опанування здобувачами вищої освіти необхідних психолого-педагогічних і фахових знань, формування практичних умінь і навичок управлінської діяльності, набуття необхідного досвіду практичної діяльності, що дозволить їм у подальшому виконувати професійну діяльність з управління змінами.

Визначено поняття «**управління**» як цілеспрямований, системний і науково обґрунтований процес впливу суб'єкта управління на об'єкт, що здійснюється з метою забезпечення ефективного функціонування, стабільності та розвитку організованих систем шляхом планування, організації, координації, регулювання, контролю й ухвалення управлінських рішень, а також раціонального використання матеріальних, людських та інших ресурсів в умовах змін внутрішнього та зовнішнього середовища.

Розглянуто сутність **управління змінами** в закладах освіти як цілеспрямований процес, що адаптує заклад освіти до нових викликів реформування системи освіти відповідно до потреб суспільства і передбачає планування, впровадження та моніторинг змін, забезпечуючи його розвиток і враховуючи наявність відповідних ресурсів для реалізації запланованих змін відповідно до типології.

Зазначено, що **зміни в освіті** є процесом переходу з одного стану в інший, що передбачає модернізацію чи трансформацію структур, процесів, підходів, спрямованих на підвищення якості освіти, впровадження нових методик і технологій в освітній процес, з метою адаптації до нових умов.

Установлено, що **викликами в системі освіти** є зміни в закладі освіти, зумовлені як реформуванням системи освіти в Україні в умовах глобалізації (цифровізація, інклюзивне навчання, освіта впродовж життя тощо), так і соціально-політичними чинниками, що впливають на організацію освітнього процесу (Covid, військові дії тощо).

Здійснено аналіз еволюції поглядів на феномени «управління» і «управління змінами» з розглядом конкретних моделей управління змінами, розроблених у рамках менеджменту. З'ясовано, що важливим аспектом зарубіжних досліджень є розгляд різних моделей та підходів до управління змінами. Такі моделі є важливим інструментарієм для менеджерів, допомагаючи їм структурувати процес змін і зменшувати опір з боку персоналу. У контексті порівняння українського та зарубіжного наукового підходу, зроблено висновок, що українські дослідження часто підкреслюють необхідність адаптації західних моделей до місцевих умов, враховуючи специфіку української освітньої системи та культури управління. Однак, загальна тенденція як в українській, так і в міжнародній літературі свідчить про визнання ключової ролі менеджерів у процесі змін та необхідність їхньої підготовки через відповідні освітні та тренінгові програми.

Розроблено класифікацію змін у закладах загальної середньої освіти, яка містить параметри, типи, характеристику змін і приклади їх реалізації.

Установлено, що підготовці майбутніх менеджерів освіти до управління змінами сприятиме використання системного, компетентнісного, функційного, інноваційного, інтегративного підходів із дотриманням відповідних принципів.

У другому розділі **«Організаційно-педагогічні основи підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління змінами»** визначено структуру готовності майбутніх менеджерів освіти до управління змінами в закладах освіти (когнітивно-концептуальний, організаційно-діяльнісний, професійно-особистісний, рефлексивно-праксеологічний компоненти), обґрунтовано педагогічні умови (забезпечення мотивації майбутніх менеджерів освіти до управління змінами; використання в освітньому процесі інтерактивних технологій, спрямованих на підготовку майбутніх менеджерів освіти до управління змінами в закладах освіти; залучення майбутніх менеджерів освіти до самостійної творчої роботи, спрямованої на вдосконалення теоретичних знань і розвиток практичних умінь, необхідних в управлінні змінами майбутніх менеджерів освіти); побудовано модель підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління змінами, реалізація якої передбачає поетапне (інформаційно-мотиваційний, інтерактивно-діяльнісний і самостійно-творчий етапи) впровадження визначених педагогічних умов. Модель підготовки майбутніх менеджерів освіти є схематичним зображенням структурних елементів освітнього процесу (мета, методологічні підходи, педагогічні умови, засоби і форми їх реалізації, компоненти і критерії, кінцевий результат), спрямованого на формування готовності здобувачів освіти до управління змінами.

У третьому розділі **«Експериментальна робота з підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління змінами в закладах освіти»** описано критерії і показники готовності майбутніх менеджерів освіти до управління змінами в закладах освіти, розроблено діагностичний інструментарій для з'ясування стану сформованості зазначеного конструкту, схарактеризовано рівні готовності майбутніх менеджерів освіти до управління

змінами в закладах освіти, висвітлено результати констатувального етапу експерименту, розроблено експериментальну методичку підготовки магістрантів до управління змінами, здійснено порівняльний аналіз одержаних результатів на констатувальному та прикінцевому етапах експерименту.

Для визначення стану сформованості готовності майбутніх менеджерів освіти до управління змінами, для кожного компонента було дібрано критерії оцінювання з відповідними показниками. Для діагностики когнітивно-концептуального компонента було обрано інформаційно-пізнавальний критерій з такими показниками: обізнаність з теоріями управління змінами, алгоритмом дій керівника в умовах змін; обізнаність із принципами та типами формування корпоративних команд; обізнаність із моделями організаційних змін та типами стратегій. Стан сформованості організаційно-діяльнісного компонента оцінювався за *стратегічно-управлінським критерієм* з показниками: наявність умінь планувати розвиток закладу освіти в умовах змін, визначаючи пріоритети і ресурси, які необхідні для реалізації змін; уміння розробляти плани заходів відповідно до ситуації, прогнозувати ймовірні ризики та загрози, моделюючи наслідки змін; уміння застосовувати методи підвищення ефективності команди. Для діагностики професійно-особистісного компонента обрано *психолого-операційний* критерій з такими показниками: наявність організаторських умінь; наявність толерантності до невизначеності; наявність умінь резильєнтності (відновлення). Рефлексивно-праксеологічний компонент оцінювався за *аналітико-прогностичним* критерієм, показниками якого виступили: наявність умінь визначати готовність організації до змін; наявність умінь здійснювати аналіз управлінської діяльності, проєктуючи можливі сценарії змін; наявність умінь ухвалювати рішення в умовах невизначеності). Надано якісні характеристики рівнів сформованості готовності майбутніх менеджерів освіти до управління змінами в закладах освіти (достатній, задовільний, низький).

З'ясовано, що на констатувальному етапі експерименту стан сформованості досліджуваного конструкту виявився таким: на низькому рівні

було виявлено 53,92% магістрантів ЕГ і 55,77% – КГ; задовільний рівень показали 35,29% респондентів ЕГ та 32,69% – КГ; на достатньому рівні зафіксовано 10,79% майбутніх менеджерів ЕГ і 11,54% – КГ.

Розроблено експериментальну методику підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління змінами, яка передбачала реалізацію розробленої моделі майбутніх менеджерів освіти до професійної діяльності в умовах змін з поетапним упровадженням визначених педагогічних умов.

На першому – інформаційно-мотиваційному – етапі провідною педагогічною умовою виступала «забезпечення мотивації майбутніх менеджерів освіти до управління змінами», метою якої було набуття майбутніми менеджерами освіти знань щодо сутності змін в освітньому процесі, ознайомлення їх з теорією управління змінами, інноваційними технологіями, які виступають рушійною силою для змін в освітньому процесі, нормативно-правовою базою в галузі освіти як чинника, що зумовлює зміни. У межах етапу описано лекційні заняття спецкурсу «Управління змінами в закладах освіти», які сприяли набуттю магістрантами теоретичних знань із проблеми управління змінами.

На другому – інтерактивно-діяльнісному – етапі домінуючою виступала педагогічна умова «використання в освітньому процесі інтерактивних технологій, спрямованих на підготовку майбутніх менеджерів освіти до управління змінами в закладах освіти». Метою цього етапу було набуття майбутніми менеджерами освіти практичних умінь і навичок щодо управління змінами під час викладання вибіркової дисципліни «Управління змінами в закладі освіти», а також освітніх компонент: «Нормативне регулювання у сфері освіти», «Менеджмент освіти», «Управління освітньою та інноваційною діяльністю», «Психологія управління», «Ризик-менеджмент у закладах освіти». З викладачами обраних освітніх компонент було проведено семінар, на якому їх було ознайомлено із метою і завданнями педагогічного експерименту, обговорено питання, форми і методи роботи, що сприятимуть поглибленню теоретичних знань і формуванню практичних умінь з управління

змінами в межах освітніх компонент, які вони викладають. Наведено приклади деяких практичних занять під час викладання спецкурсу і зазначених освітніх компонент.

Третій – самостійно-творчий – етап передбачав реалізацію педагогічної умови «залучення майбутніх менеджерів освіти до самостійної творчої роботи, спрямованої на вдосконалення теоретичних знань і розвиток практичних умінь, необхідних в управлінні змінами». На зазначеному етапі здобувачами освіти виконувалися творчі самостійні завдання в межах спецкурсу і обраних для проведення педагогічного експерименту освітніх компонент, що сприяли формуванню їхньої готовності до управління змінами в подальшій професійній діяльності.

Статистично доведено (за λ -критерієм Колмогорова-Смирнова), що проведення експериментальної роботи з реалізації моделі підготовки майбутніх менеджерів освіти з поетапним упровадженням визначених педагогічних умов є ефективною. Результати експериментальної групи значно покращилися порівняно з контрольною групою, де така робота не проводилася. Так, в експериментальній групі результати виявилися такими: достатнього рівня досягли 33,3% магістрантів (було 10,79%), на задовільному рівні виявлено 54,90% респондентів (було 35,29%), на низькому рівні залишилося 11,77% майбутніх менеджерів (було 53,92%). У контрольній групі було одержано такі результати: достатнього рівня досягли 14,38% магістрантів (було 11,54%), на задовільному рівні виявлено 66,35% респондентів (було 32,69%), на низькому рівні залишилося 18,27% майбутніх менеджерів (було 55,77%).

Ключові слова: майбутні менеджери освіти; здобувачі вищої освіти; керівник закладу освіти; професійна підготовка; професійно-педагогічна освіта; управлінська, професійна, інноваційна діяльність; функції управлінської діяльності; ухвалення рішень; освітньо-професійна програма; управління, управління змінами, готовність до управління змінами; заклади вищої освіти; системний, компетентнісний, функційний, інноваційний,

інтегративний методологічні підходи; інновації, освітні інновації; інноваційні, інформаційні, інтерактивні технології; педагогічна практика

ABSTRACT

Statsenko N. V. Preparing future education managers to manage change in educational institutions. – Qualification scientific work on the rights of the manuscript.

Thesis for the degree of Doctor of Philosophy in Pedagogy, specialization 011. Educational and Pedagogical Sciences – State Institution ‘South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynskiy, Odesa, 2026.

The dissertation presents a theoretical generalization and a new solution of the scientific problem of preparing future education managers for change management in educational institutions. That made it possible to substantiate and build a model for ensuring this process, develop and experimentally test the pedagogical conditions of this phenomenon in the process of professional training.

The aim of the study is to theoretically substantiate and experimentally test the model, pedagogical conditions and methodology of training future education managers to run changes in educational institutions.

The scientific novelty of the research results lies in the fact that: for the first time, the pedagogical conditions of training future education managers to run changes in educational institutions have been identified and scientifically substantiated (ensuring the motivation of future education managers to manage change; using interactive technologies in the educational process aimed at preparing future education managers to run changes in educational institutions; involving students in creative work aimed at improving theoretical knowledge and developing practical skills that are necessary for managing changes of future education managers); the essence of the concept ‘readiness of future education managers for change management’ has been defined; the concepts of ‘education manager’, ‘professional training of future education managers’, ‘changes in education’, ‘change management in educational institutions’, ‘challenges in the education

system' have been clarified; a classification of changes in general secondary education institutions has been developed, which includes the following parameters and types of changes: by scale (global, local, partial); by duration (long-term, short-term, situational); by organizational resources (social, security and organizational, political and legal) by areas of activity (educational, managerial, health-saving, extracurricular, scientific, methodological); methodological approaches to preparing future education managers for change management in educational institutions (systemic, competency-based, functional, innovative, integrative approaches) were considered; the component structure of the readiness of future education managers to run changes is identified (cognitive-conceptual, organizational-activity, professional-personal, reflective-praxeological components); criteria and indicators of this phenomenon were determined: informational and cognitive (awareness of change management theories, the algorithm of actions of a manager in conditions of change, awareness of the principles and types of corporate team formation; awareness of organizational change models and types of strategies); strategic and managerial (ability to plan the development of an educational institution in conditions of change, determining the priorities and resources necessary for the implementation of change; ability to develop action plans in accordance with the situation, predict probable risks and threats, modelling the consequences of change; ability to apply methods to improve team effectiveness); psychological and operational (possession of organizational skills; tolerance for uncertainty; possession of resilience skills); analytical and prognostic (possession of skills to determine an organization's readiness for changes; possession of skills to analyse management activities, projecting possible scenarios for changes; possession of skills to make decisions in conditions of uncertainty); a model for training future education managers to run changes in educational institutions has been developed, which includes goals, stages (informational and motivational, interactive and activity-based, independent and creative), pedagogical conditions, forms, methods and means of implementation, components, criteria and final results; The theory and

methodology of professional training of future education managers in higher pedagogical education institutions have been further developed.

Personal contribution of the applicant. In co-authored printed works, the author of the dissertation is credited with: [3] – O. I. Skorobogatskaya, T. I. Gorobets examined the essence of the process of digitisation of higher pedagogical education in Ukraine and identified the main digital innovations in the higher pedagogical education sector; N. V. Statsenko defines the concept of a teacher's readiness for the digital transformation of the educational process and examines the vectors of training future education managers to use digital technologies in educational institutions. [5] – V. Samsonova, O. Shevchenko, S. Pryadun, S. Petkun – examined modern approaches to the management of educational institutions in Ukraine in the context of digitalisation, the main trends in the management of educational institutions in the context of digitalisation, and analysed the process of managing educational services through the prism of modern digital changes; N. Statsenko describes the main trends in the management of educational institutions in the context of digitalisation. [6] – T. Voropaeva, M. Yarvis, G. Tolchieva examine the essence of information systems and information technologies in the modern socio-cultural space; N. Statsenko analyses the MBA programme for training management masters. [7] – T. Kozachenko, N. Alyushina, O. Boiko, V. Grabovsky – investigated the problems of change management in the socio-economic systems of states with limited resources and extreme geopolitical circumstances; Statsenko N. examined the processes of transformation in the field of public administration in Ukraine. [10] – Y. V. Tsekhmister, I. V. Malatsay, I. S. Nechitailo, O. V. Yemelianova, O. M. Korol analysed the problem of professional training of specialists in the field of educational management, carried out a fragmentary analysis of certain aspects of activities in higher education institutions in Ukraine, Great Britain and the United States of America. A hierarchical model of determinant factors of the educational managers training were developed; N. V. Statsenko identifies the key problems in the process of training specialists in educational management, examines the basic

personal qualities of an educational institution manager, and characterises the practical skills that are necessary for the implementation of innovations.

The first chapter 'Theoretical foundations of training future education managers to run changes in educational institutions,' examines the theoretical and methodological foundations of the problem of training future education managers to manage change; defines the terminology of the study, reveals the genesis and classification of change management in educational institutions, and highlights methodological approaches of training future education managers to run changes.

It is noted that an education manager is a leader who is familiar with the theory of educational institution management, has the appropriate powers in the organization, particularly in the running of the educational process, and is capable of establishing constructive pedagogical interaction and making effective management decisions in their professional activities which are closely related to changes in the field of education, and is characterized by such professional qualities as leadership, optimism, erudition, stress resistance, critical thinking, the ability to rethink the surrounding world, etc.

It has been established that the professional training of future education managers is a comprehensive, dynamic pedagogical process aimed at helping higher education students acquire the necessary psychological, pedagogical and professional knowledge, develop practical management skills and abilities, and gain the necessary practical experience that will enable them to perform their professional activities at a high level in the future.

The essence of change management in educational institutions is considered as a purposeful process that adapts the educational institution to the new challenges of reforming the education system in accordance with the needs of society and involves planning, implementing and monitoring changes, ensuring its development and taking into account the availability of appropriate resources for the implementation of planned changes in accordance with the typology.

An analysis of the evolution of views on the phenomenon of change management is carried out, considering specific change management models

developed within the framework of management. An important aspect of foreign research is the consideration of different models and approaches to change management. Such models are an important tool for managers, helping them to structure the change process and reduce resistance from staff. In the context of comparing the Ukrainian and foreign scientific approaches, it was concluded that Ukrainian studies often emphasise the necessity to adapt Western models to local conditions, taking into account the specifics of the Ukrainian education system and management culture. However, the general trend in both Ukrainian and international literature indicates recognition of the key role of managers in the change process and the necessity for their training through appropriate educational and training programmes.

It is noted that changes in education are the process of transition from one state to another, which involves the modernization or transformation of structures, processes and approaches aimed at improving the quality of education and introducing new methods and technologies into the educational process in order to adapt to new conditions.

A classification of changes in general secondary education institutions has been developed, which contains parameters, types, characteristics of changes and examples of their implementation. The classification parameters are as follows: by scale (global, local, partial); by duration (long-term, short-term, situational); by organizational resources (information and technology, financial, human resources); by sphere of origin (social, cultural, security and organizational, political and legal); by area of activity (educational, managerial, health-saving, developmental and educational, scientific, methodological).

It has been established that the training of future education managers in change management will be facilitated by the using of systemic, competence-based, functional, innovative and integrative approaches in accordance with the relevant principles.

The second section, 'Organisational and pedagogical foundations for preparing future education managers for change management,' defines the structure

of future education managers' readiness for change management in educational institutions (cognitive-conceptual, organisational-activity, professional-personal, reflective-praxeological components) justifies pedagogical conditions (ensuring the motivation of future education managers to run changes; the using of interactive technologies in the educational process aimed at preparing future education managers to run changes in educational institutions; involvement of students in independent creative work aimed at improving theoretical knowledge and developing practical skills necessary for change management by future education managers); a model has been developed for training future education managers to run changes, the implementation of which involves the phased (informational-motivational, interactive-activity and independent-creative stages) introduction of specific pedagogical conditions. The model for training future education managers is a schematic representation of the structural elements of the educational process (goal, methodological approaches, pedagogical conditions, means and forms of their implementation, components and criteria, final result) aimed at preparing students for change management.

The third section, 'Experimental work on preparing future education managers to run changes in educational institutions,' describes the criteria and indicators of future education managers' readiness to manage change in educational institutions, develops diagnostic tools to determine the state of formation of this construct, characterises the levels of readiness of future education managers to run changes in educational institutions, highlights the results of the ascertaining stage of the experiment, develops an experimental methodology for preparing master's students to run changes, and conducts a comparative analysis of the results obtained at the final stage of the experiment.

To determine the state of readiness of future education managers to run changes, assessment criteria with corresponding indicators were selected for each component. To diagnose the cognitive-conceptual component, an informational-cognitive criterion was selected with the following indicators: awareness of change management theories, the algorithm of actions of a manager in conditions of change;

awareness of the principles and types of corporate team formation; awareness of organizational change models and types of strategies. The state of formation of the organizational and activity component was assessed using a strategic management criterion with the following indicators: the ability to plan the development of an educational institution in conditions of change, determining the priorities and resources necessary to implement changes; the ability to develop action plans in accordance with the situation, predict probable risks and threats, modelling the consequences of changes; the ability to apply methods to improve team effectiveness. To diagnose the professional and personal component, a psychological and operational criterion was selected with the following indicators: the ability to organise; tolerance for uncertainty; the ability to be resilient (recovery). The reflexive-praxeological component was assessed using an analytical-prognostic criterion, the indicators of which were: the ability to determine the readiness of organisations for change; the ability to analyse management activities, projecting possible scenarios of change; the ability to make decisions in conditions of uncertainty. Qualitative characteristics of the levels of readiness of future education managers to run changes in educational institutions (sufficient, satisfactory, low) are provided.

It was found that at the ascertaining stage of the experiment, the state of formation of the studied construct was as follows: 53.92% of EG master's students and 55.77% of CG master's students were found to have a low level; 35.29% of EG respondents and 32.69% of CG respondents showed a satisfactory level; 10.79% of future managers in the EG and 11.54% in the CG were at a sufficient level.

An experimental methodology was developed to prepare future education managers for change management, which involved the implementation of a model for future education managers to engage in professional activities in conditions of change with the phased introduction of specific pedagogical conditions.

At the first stage – informational and motivational – the leading pedagogical condition was ‘Ensuring the motivation of future education managers to manage change’, the aim of which was for future education managers to acquire knowledge

about the essence of change in the educational process, familiarizing them with the theory of change management, innovative technologies that are the driving force for change in the educational process, and the regulatory and legal framework in the field of education as a factor that determines change. This stage describes the lectures of the selective discipline 'Change Management in Educational Institutions,' which helped master's students gain theoretical knowledge on the issue of change management.

The second stage, which was interactive and activity-based, dominated by the pedagogical condition 'The use of interactive technologies in the educational process aimed at preparing future education managers to manage change in educational institutions.' The aim of this stage was for future education managers to acquire practical skills and abilities in change management while teaching the selective discipline 'Change Management in Educational Institutions,' as well as the educational components: 'Regulatory Framework in Education,' 'Education Management,' 'Management of Educational and Innovative Activities,' 'Psychology of Management,' 'Risk Management in Educational Institutions.' A seminar was held with the teachers of the selected educational components, at which they were familiarised with the aims and objectives of the pedagogical experiment, and discussed issues, forms and methods of work that would contribute to the deepening of theoretical knowledge and the formation of practical skills in change management within the educational components they teach. Examples of some practical classes during the teaching of the special course and the specified educational components are given.

The third stage, independent and creative, involved the implementation of the pedagogical condition 'Involvement of students in independent creative work aimed at improving theoretical knowledge and developing practical skills necessary for change management.' At this stage, future education managers performed creative independent tasks within the special course and the educational components selected for the pedagogical experiment, which contributed to the formation of their readiness to manage change in their future professional activities.

It has been statistically proven (according to the Kolmogorov-Smirnov λ -test) that conducting experimental work on the implementation of a model for training future education managers with the phased introduction of specific pedagogical conditions significantly improved the results of the experimental group compared to the control group, where such work was not carried out. Thus, in the experimental group, the results were as follows: 33.3% of master's students achieved a sufficient level (compared to 10.79%), 54.90% of respondents achieved a satisfactory level (compared to 35.29%), 11.77% of future managers remained at a low level (previously 53.92%). The control group showed the following results: 14.38% of master's students achieved a sufficient level (previously 11.54%), 66.35% of respondents achieved a satisfactory level (previously 32.69%), 18.27% of future managers remained at a low level (previously 55.77%).

Keywords: future education managers; training, professional training, changes, change management, classification of changes, readiness for change, higher education institutions, methodological approaches, pedagogical conditions, training model, motivation, interactive teaching methods, independent creative activity.

СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА ЗА ТЕМОЮ ДОСЛІДЖЕННЯ

Опубліковані праці у фахових виданнях України

1. Стаценко Н. В. Система підготовки фахівців із менеджменту освіти в Україні та зарубіжних країнах. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2021. Вип. 79, Т. 2. С. 115-119. DOI: <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.79.2.21>. URL: http://pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2021/79/part_2/21.pdf
2. Стаценко Н. В. Управління змінами як ключовий аспект підготовки менеджерів освітніх закладів. *Інноваційна педагогіка*. 2021. Вип. 39. С. 243-247. DOI : <https://doi.org/10.24919/2308-4863/81-2-43> URL : <http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2021/39/51.pdf>.

3. Стаценко Н. В., Скоробагатська О. І., Горобець Т. І. Діджиталізація вищої педагогічної освіти України: вектори розвитку підготовки менеджерів освіти. *Академічні візії*. 2023. Вип. 17. DOI : <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.7793220> URL : <https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/276/243>.
4. Стаценко Наталя. Професійна підготовка майбутніх менеджерів освіти до управління змінами на сучасному етапі. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2024. Вип.81. С.294–298. DOI : <https://doi.org/10.24919/2308-4863/81-2-43>. URL : https://aphn-journal.in.ua/archive/81_2024/part_2/45.pdf

Публікації в зарубіжних виданнях

5. Samsonova, Y., Shevchenko, O., Priadun, S., Petkun, S., & Statsenko, N. . Academia, diversidad y virtualidad. Analysis of modern approaches to the management of educational institutions in conditions of digitization (Ukrainian case). *Revista Eduweb*. 2022. № 16 (4), P. 89–100. URL : <https://doi.org/10.46502/issn.1856-7576/2022.16.04.8>
6. Voropayeva Tatiana, Jarvis Marina, Boiko Svitlana, Tolchieva Hanna, Statsenko Nataliia. European Experience in Implementing. *International Journal of Computer Science and Network Security*. 2022. Vol. 22. № 7. P. 294–300. URL : <https://koreascience.kr/article/JAKO202221643435554.pdf>
7. Kozachenko Tetiana, Aliushyna Nataliia, Boiko Olena, Statsenko Nataliia, Grabovskiy Viacheslav,. Strategic changes in the public sphere: modern prerequisites for effective management. *Journal of Public Finance and Publik Choice*. 2023. vol. XX № XX. P. 1–16. URL : <https://doi.org/10.1332/25156918Y2023D000000004> Accepted for publication 20 September 2023 First published online)

Публікації апробаційного характеру

8. Стаценко Н. В. Характеристика сучасного менеджера освіти: основні вимоги. *Сучасні тренди розвитку освіти: Перспективи і здобутки*: матеріали міжнародної науково-практичної конференції. м. Одеса, 27–28

- жовт. 2020 р. Одеса : Видавець Букаєв Вадим Вікторович, 2020. Ч. II. С. 48–54.
9. Стаценко Н. В. Вітчизняний та зарубіжний досвід підготовки менеджерів освіти. *Управління та інновації в освіті: досвід, проблеми та перспективи: міжнародної науково-практичної конференції*. м. Одеса, 28–29 жовт. 2021 р. Одеса : Видавець Букаєв Вадим Вікторович, 2021. С. 65–69.
10. Стаценко Н. В., Цехмістер Я. В., Малацай І. В., Нечітайло І. С., Ємельянова О. В., Король О. М. Сучасні тенденції та актуальні проблеми підготовки менеджерів освіти. *Фінансово-кредитна діяльність: проблеми теорії і практики*. 2021. № 6 (41). С. 556–563. URL : <https://fkd.net.ua/index.php/fkd/article/view/3639>.
11. Стаценко Н. В. Професійне зростання менеджерів освіти в реаліях сьогодення. *Використання технологій менеджменту якості в управлінні закладами освіти: матеріали III Всеукраїнської науково-практичної конференції*. м. Тернопіль, 15 лист. 2024 року. Тернопіль, 2024. С. 231–233.
12. Стаценко Н. В. Соціально-психологічні проблеми управління людськими ресурсами в процесі змін. *The Impact of Globalization on Pedagogy and Psychology as Sciences: міжнародної науково-практичної конференції*. м. Рига. Латвія. 25-26 груд. 2024. Riga. Latvia. 2024. Р. 59–62.
13. Стаценко Н. В. Компонентна структура готовності освітніх менеджерів до управління в умовах викликів сьогодення. *Scientific achievements of contemporary society: матеріали VIII міжнародної науково-практичної конференції*. м. Лондон. Великобританія. 6–8 березня 2025 р. London, United Kingdom. 2025. Р. 365–373.
14. Statsenko N. Formation of Managerial Competence of Future Education Management Technologies in the Face of Today's Challengers: матеріали міжнародної науково-практичної конференції. 1– 31 July. 2024. Lodz, Poland. 2024. URL : <https://futura-publishing.com/wp-content/uploads/2024/07/Statsenko-N.-2024.pdf>

15. Стаценко Н. В. Діагностичний інструментарій для визначення готовності освітніх менеджерів до змін. *Science and education: synergy of innovation: матеріали I Міжнародної науково-практичної конференції*. Berlin, Germany. 1-3.09.2025. С.122-129. URL : <https://sci-conf.com.ua/i-mizhnarodna-naukovo-praktichna-konferentsiya-science-and-education-synergy-of-innovation-1-3-09-2025-berlin-nimechchina-arhiv/>.

ПЕРЕЛІК СКОРОЧЕНЬ

ОПП – освітньо-професійна програма

ЗК – загальні компетентності

СК – спеціальні компетентності

ПРН – програмні результати навчання

ЗВО – заклад вищої освіти

ЗЗСО – заклад загальної середньої освіти

ЕГ – експериментальна група

КГ – контрольна група

КЕ – констатувальний етап

ПЕ – прикінцевий етап

ЗМІСТ

АНОТАЦІЯ.....	2
ПЕРЕЛІК СКОРОЧЕНЬ.....	23
ВСТУП.....	26
Розділ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТИ ДО УПРАВЛІННЯ ЗМІНАМИ В ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ	36
1.1. Підготовка майбутніх менеджерів освіти до управління змінами як об'єкт наукових досліджень.....	36
1.2 Генеза управління змінами та класифікація змін в освіті	54
1.3. Методологічний вектор підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління змінами в закладах освіти	75
Висновки з розділу 1.....	91
Список використаних джерел до розділу 1.....	93
Розділ 2. ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТИ ДО УПРАВЛІННЯ ЗМІНАМИ В ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ	113
2.1. Компонентна структура готовності майбутніх менеджерів до управління змінами у закладах освіти	113
2.2. Педагогічні умови підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління змінами в закладах освіти.....	130
2.3. Модель підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління змінами в закладах освіти.....	144
Висновки з розділу 2.....	149
Список використаних джерел до розділу 2.....	150
Розділ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТИ ДО УПРАВЛІННЯ ЗМІНАМИ В ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ	161
3.1. Стан готовності майбутніх менеджерів освіти до управління	

змiнами в закладах освіти на констатувальному етапi дослiдження.....	161
3.2. Експериментальна методика пiдготовки майбутнiх менеджерiв освіти до управлiння змiнами в закладах освіти.....	195
3.3. Порiвняльний аналіз результатiв експериментальної роботи на констатувальному i прикінцевому етапах дослiдження.....	221
Висновки з роздiлу 3.....	240
Список використаних джерел до роздiлу 3.....	242
ВИСНОВКИ.....	245
ДОДАТКИ.....	250

ВСТУП

Актуальність дослідження. Сьогодення характеризується суттєвими змінами, що відбуваються як у суспільстві загалом, так і в системі освіти, що зумовлено трансформаційними процесами політичного, економічного, соціального характеру і відображають європейський вектор розвитку нашої країни. Управління змінами в закладах освіти передбачає цілеспрямований вплив на організаційні процеси, структуру, культуру, кадрову політику та стратегію розвитку з метою підвищення ефективності діяльності й забезпечення стійкого розвитку інституції.

Підготовка майбутніх менеджерів освіти повинна бути спрямована на формування цілісної системи знань про теорії та моделі управління змінами, типологію змін і механізми їх реалізації, а також на розвиток практичних умінь і навичок стратегічного планування, ресурсного забезпечення, управління ризиками та ухвалення управлінських рішень в умовах невизначеності. Важливого значення набуває здатність майбутнього менеджера визначати рівень готовності закладу освіти до змін, здійснювати діагностику внутрішнього й зовнішнього середовища, прогнозувати можливі наслідки трансформацій, моделювати альтернативні сценарії розвитку та здійснювати рефлексивний аналіз управлінської діяльності.

Отже, проблема підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління змінами є науково й практично значущою, оскільки від рівня сформованості відповідної готовності залежить ефективність модернізаційних процесів у системі освіти та її здатність адекватно реагувати на сучасні виклики.

Відзначимо, що на підвищенні вимог до педагогічних працівників загалом і керівників закладів освіти як менеджерів зокрема, наголошено в нормативно-правових актах українського законодавства: Закони України «Про професійний розвиток працівників» (2012); «Про освіту» (2017), «Про повну загальну середню освіту» (2020), Розпорядження Кабінету Міністрів України «Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері

реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року» (2016) та інших документах, які є підґрунтям для впровадження змін в освітньому процесі закладів освіти.

На необхідності впровадження змін і їх реалізації акцентовано увагу у Професійному стандарті «Керівник (директор) закладу загальної середньої освіти» (2021), в якому визначені трудові функції керівника закладу освіти, а саме: здатність управляти змінами (А.2.5), що передбачає наявність знань щодо управління змінами, підходів до стратегічних завдань і ухвалення управлінських рішень, чинників, що сприяють змінам і перешкоджають їм, стратегії, що зменшують опір змінам серед персонал та інших стейкхолдерів; уміти управляти змінами, креативно підходити до вирішення стратегічних завдань і ухвалення управлінських рішень тощо.

Студіювання наукового фонду засвідчило, що предметом наукових розвідок дослідників виступають: професійна підготовка майбутніх менеджерів засобами акмеологічного підходу (В. Іванова, Л. Служинська, М. Швардак); проблеми підготовки майбутніх менеджерів до ефективного використання цифрових технологій у керуванні виробничими процесами (О. Кірдан, А. Косов); вимоги до професійної підготовки сучасного менеджера освіти (В. Жигірь); особливості розвитку професіоналізму управлінської діяльності керівників загальноосвітніх навчальних закладів у системі післядипломної педагогічної освіти (О. Кірдан, Т. Сорочан); проблеми підготовки майбутніх менеджерів до професійної комунікативної взаємодії (М. Коваль, Л. Руденко); питання підготовки майбутніх менеджерів освіти до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища (Н. Романенко, О. Цюняк); теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками в навчальних закладах (Н.Черненко); різні аспекти управління змінами (Т. Березюк, А. Білоус, О. Боднар, В. Бочелюк, О. Бондарчук, Л. Ващенко, Л. Вознюк, О. Гайдей, Л. Гончар, О. Горішна, Г. Граціотова, О. Доброгорський, І.Жорова, Л. Карамушка, Г. Кравченко, Л. Марталішвілі, А. Мельник, М. Ручкіна, Т. Пічугіна, О. Скобіцький,

С. Ткачова, О. Ткаченко, Т. Сич та ін.).

Останнім часом з'явилися дисертаційні дослідження, які є дотичними до започаткованого дослідження і в яких приділяється увага: теоретичним і методичним засадам підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах (Н. Черненко, 2016 [130]), у якій науково обґрунтовано концепцію підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками в навчальних закладах, що складається із трьох взаємозалежних концептів (методологічний, теоретичний, методичний); розроблено модель зазначеного процесу; теоретичні та методичні основи формування готовності майбутнього керівника загальноосвітнього навчального закладу до стратегічного управління в умовах магістратури (О. Лебідь, 2018 [72]), в якому обґрунтовано систему формування готовності майбутнього керівника загальноосвітнього навчального закладу до стратегічного управління, розкрито сутність готовності майбутнього керівника загальноосвітнього навчального закладу до стратегічного управління, визначено її структурні компоненти, розроблено технологічне забезпечення системи формування готовності майбутнього керівника загальноосвітнього закладу до стратегічного управління в умовах магістратури, яке включає сукупність технологій навчання (діалогічно-дискусійних, імітаційних, інформаційно-дистанційних), особливостей їх реалізації, корекцію, що гарантують успішне формування в магістрантів готовності до стратегічного управління; теоретичним і методичним засадам підготовки менеджерів освіти до рефлексивного управління (С. Немченко, 2021 [84]), в якій теоретично обґрунтовано та розроблено концепцію спрямованої самоорганізації магістранта, концепцію створення рефлексивного освітнього середовища, модель рефлексивного управління закладом освіти, модель розвитку рефлексивної компетентності як головного чинника готовності менеджера освіти до рефлексивного управління; формуванню управлінської компетентності майбутнього керівника закладу освіти в процесі навчання фахових дисциплін (Л. Марталішвілі, 2023 [76]), в

якому презентовано авторську модель формування управлінської компетентності майбутніх керівників освітніх закладів; управлінню змінами в освітньому процесі закладу загальної середньої освіти (О. Горішна, 2023 [26]), в якій розроблено, теоретично обґрунтовано й експериментально перевірено модель системи управління змінами в освітньому процесі закладу загальної середньої освіти, запропоновано технологію управління змінами в освітньому процесі закладу загальної середньої освіти.

Незважаючи на наявність наукових досліджень щодо різних аспектів підготовки майбутніх менеджерів освіти, проблема підготовки майбутніх менеджерів освіти саме до управління змінами в науковій літературі висвітлена недостатньо.

Проблема підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління змінами в закладах освіти підсилюється наявними суперечностями між: постійним розвитком педагогічної науки і практики з управління змінами в освітньому процесі та домінуванням традиційних форм і методів навчання, закладених в чинних освітніх програмах підготовки менеджерів освіти в закладах вищої освіти; неперервними змінами в освітній галузі та недостатнім рівнем готовності майбутніх менеджерів освіти до управління змінами відповідно до завдань реформування освіти; підвищеними вимогами до професійної діяльності менеджера освіти, здатного до управління закладом освіти в умовах змін і недостатнім теоретико-методологічним забезпеченням процесу управління змінами в закладах освіти.

Необхідність подолання виокремлених суперечностей зумовила вибір теми дисертаційного дослідження **«Підготовка майбутніх менеджерів освіти до управління змінами в закладах освіти»**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами Дисертаційна робота виконана відповідно до наукових тем кафедри освітнього менеджменту та публічного управління «Науково-педагогічне забезпечення освітнього менеджменту та публічного управління у контексті сучасних управлінських парадигм» (№ 0122U000074) і кафедри педагогіки

«Проектування професійного становлення майбутніх фахівців в умовах університетської освіти» (№ 0120U002014), що входять до тематичного плану науково-дослідних робіт Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського». Тему дисертації затверджено вченою радою Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (протокол № 9 від 30 березня 2023 року).

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати й експериментально апробувати модель, педагогічні умови та методика підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління змінами в закладах освіти.

З метою досягнення мети дослідження визначено такі **завдання**:

1. Науково обґрунтувати сутність феномена «готовність майбутніх менеджерів освіти до управління змінами», уточнити поняття «менеджер освіти», «професійна підготовка майбутніх менеджерів освіти», «зміни в освіті», «управління», «управління змінами в закладах освіти», «виклики в системі освіти».
2. Дослідити генезу управління змінами та розробити класифікацію змін у закладах освіти.
3. Визначити методологічні підходи підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління змінами в закладах освіти.
4. Виявити компоненти, критерії, показники і схарактеризувати рівні сформованості готовності майбутніх менеджерів освіти до управління змінами.
5. Розробити й експериментально апробувати модель, педагогічні умови та методика підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління змінами в закладах освіти.

Об'єкт дослідження – професійна підготовка майбутніх менеджерів освіти в закладах вищої освіти.

Предмет дослідження – зміст і методика підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління змінами в закладах освіти.

Гіпотеза дослідження: підготовка майбутніх менеджерів освіти до управління змінами в закладах освіти буде ефективною, якщо в освітньому процесі реалізувати такі педагогічні умови: забезпечення мотивації майбутніх менеджерів освіти до управління змінами; використання в освітньому процесі інтерактивних технологій, спрямованих на підготовку майбутніх менеджерів освіти до управління змінами в закладах освіти; залучення майбутніх менеджерів освіти до самостійної творчої роботи, спрямованої на вдосконалення теоретичних знань і розвиток практичних умінь, необхідних в управлінні змінами.

Методи дослідження: з метою вирішення завдань, досягнення мети, перевірки гіпотези дослідження використано загальнонаукові *теоретичні методи*: вивчення й аналіз філософської, соціальної, психолого-педагогічної, методичної літератури з проблеми підготовки майбутніх менеджерів освіти для обґрунтування педагогічних умов підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління змінами в закладах освіти, узагальнення передового досвіду; *емпіричні методи дослідження* (спостереження, бесіди, вивчення діяльності здобувачів освіти під час аудиторної та позааудиторної роботи, тестування, самооцінка тощо) з метою розроблення моделі підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління змінами в закладах освіти; *педагогічний експеримент* (констатувальний, формувальний і прикінцевий етапи) застосовано з метою перевірки дієвості моделі та експериментальної методики підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління змінами в закладах освіти; кількісний та якісний аналіз результатів дослідження з використанням методів математичної статистики (λ -критерій Колмогорова-Смирнова) – для визначення ефективності експериментальної методики формування готовності майбутніх менеджерів освіти до управління змінами в закладах освіти.

Наукова новизна одержаних результатів наукового дослідження полягає в тому, що: *вперше* визначено й науково обґрунтовано педагогічні умови підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління змінами в

зкладах освіти (забезпечення мотивації майбутніх менеджерів освіти до управління змінами; використання в освітньому процесі інтерактивних технологій, спрямованих на підготовку майбутніх менеджерів освіти до управління змінами в закладах освіти; залучення майбутніх менеджерів освіти до самостійної творчої роботи, спрямованої на вдосконалення теоретичних знань і розвиток практичних умінь, необхідних в управлінні змінами); *визначено* сутність поняття «готовність майбутніх менеджерів освіти до управління змінами»; *уточнено* поняття «менеджер освіти», «професійна підготовка майбутніх менеджерів освіти», «управління», «зміни в освіті», «управління змінами в закладах освіти», «виклики в системі освіти»; *розроблено* класифікацію змін у закладі загальної середньої освіти, яка містить такі параметри і типи змін: за масштабом (глобальні, локальні, часткові); за терміном (довготривалі, короткотривалі, ситуативні); за ресурсами організації (соціальні, безпеково-організаційні, політико-правові) за напрямками діяльності (освітні, управлінські, здоров'язберезувальні, позакласні, наукові, методичні); *розглянуто* методологічні підходи у підготовці майбутніх менеджерів освіти до управління змінами в закладах освіти (системний, компетентнісний, функційний, інноваційний, інтегративний); *виявлено* компонентну структуру готовності майбутніх менеджерів освіти до управління змінами (когнітивно-концептуальний, організаційно-діяльнісний, професійно-особистісний, рефлексивно-праксеологічний компоненти); *визначено* критерії та показники зазначеного феномена: інформаційно-пізнавальний (обізнаність з теоріями управління змінами, алгоритмом дій керівника в умовах змін, обізнаність із принципами та типами формування корпоративних команд; обізнаність із моделями організаційних змін та типами стратегій); стратегічно-управлінський (наявність умінь планувати розвиток закладу освіти в умовах змін, визначаючи пріоритети і ресурси, які необхідні для реалізації змін; уміння розробляти плани заходів відповідно до ситуації, прогнозувати ймовірні ризики та загрози, моделюючи наслідки змін; уміння застосовувати методи підвищення ефективності команди); психолого-

операційний (наявність організаторських умінь; наявність толерантності до невизначеності; наявність умінь резильєнтності); аналітико-прогностичний (наявність умінь визначати готовність організації до змін; наявність умінь здійснювати аналіз управлінської діяльності, проектуючи можливі сценарії змін; наявність умінь ухвалювати рішення в умовах невизначеності); *розроблено* модель підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління змінами в закладах освіти, що містить мету, етапи (інформаційно-мотиваційний, інтерактивно-діяльнісний, самостійно-творчий), педагогічні умови, форми, методи і засоби їх реалізації, компоненти, критерії і кінцевий результат; *подальшого розвитку* набули теорія і методика професійної підготовки майбутніх менеджерів освіти в закладах вищої освіти.

Практичне значення результатів дослідження полягає в тому, що розроблено й апробовано діагностувальну й експериментальну методики формування готовності майбутніх менеджерів освіти до управління змінами, програму спецкурсу «Управління змінами в закладах освіти». Зміст і результати наукового дослідження можуть використовуватися викладачами закладів вищої освіти України, під час розроблення навчальних курсів і науково-методичного забезпечення, підготовки наукових статей, у післядипломній освіті під час підготовки та підвищення кваліфікації керівників освітніх закладів як менеджерів освіти, під час підготовки кваліфікаційних (магістерських) робіт.

Базою дослідження виступили Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» і Комунальний вищий навчальний заклад «Херсонська академія неперервної освіти». В експериментальній роботі задіяно 206 здобувачів.

Результати дослідження впроваджено в освітній процес Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (довідка про впровадження № 178/23/1 від 23.09.2025 р.), Комунального вищого навчального закладу «Херсонська академія

неперервної освіти Херсонської обласної ради» (Довідка про впровадження № 01-16/354 від 10.12.2025 р), Комунального закладу вищої освіти «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради» (довідка про впровадження № 494 від 11.12.2025 р.),

Достовірність результатів дослідження забезпечено доцільним поєднанням теоретичних та емпіричних методів дослідження, адекватних його меті, завданням, предмету і гіпотезі; порівняльним аналізом результатів, одержаних на констатувальному та прикінцевому етапах педагогічного експерименту.

Апробація результатів дослідження. Основні положення, висновки і результати дослідження викладено на всеукраїнських: «*Використання технологій менеджменту якості в управлінні закладами освіти*» (м.Тернопіль, 15 листопада 2024 р.) та міжнародних: «*Сучасні тренди розвитку освіти: перспективи і здобутки*» (м. Одеса. 27–28 жовтня 2020 р.), «*Управління та інновації в освіті: досвід, проблеми та перспективи*» (Одеса, 28–29 жовтня 2021 р.), «*Management Technologies in the Face of Today's Challengers*» (Lodz, Poland. 1– 31 July, 2024 р). «*The Impact of Globalization on Pedagogy and Psychology as Sciences*» (Riga. Latvia.25-26 грудня 2024 р.) «*Scientific achievements of contemporary society*» (London, United Kingdom. 6–8 березня 2025 р.), *Science and education: synergy of innovation* (Berlin, Germany. 1-3 вересня 2025 р.) науково-практичних конференціях; обговорювалися на засіданнях кафедри педагогіки, кафедри освітнього менеджменту та публічного управління, лабораторії кафедри педагогіки «Іновації в освіті», засіданнях наукового (фахового) семінару із попереднього захисту дисертаційних робіт у галузі педагогіки.

Основні положення викладено в 15 публікаціях автора, із них 4 одноосібних – у фахових виданнях України, 3 (у співавторстві) – у зарубіжних виданнях, 8 – апробаційного характеру.

Структура дисертації. Дисертаційна робота складається з анотації (українською і англійською мовами), вступу, трьох розділів, висновків до

розділів, списків використаних джерел до розділів, загальних висновків і додатків. Основний текст дисертації становить 214 сторінок. У тексті вміщено 13 таблиць, 7 рисунків, що займають 4 сторінки основного тексту. У списку використаних джерел 267 найменувань (із них 43 – іноземною мовою). 15 додатків викладено на 53 сторінках. Загальний обсяг дисертації становить 321 сторінку.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТИ ДО УПРАВЛІННЯ ЗМІНАМИ В ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ

1.1. Підготовка майбутніх менеджерів освіти до управління змінами як об'єкт наукових досліджень

Управління змінами відіграє ключову роль у сучасній освітній сфері, оскільки відповідає на динамічні виклики та потреби, що виникають внаслідок політичних, соціальних та економічних змін. Освітні інституції стикаються з необхідністю постійного оновлення освітніх програм, впровадження нових методик викладання та навчання, а також адаптації до вимог ринку праці [21, с. 181]. Ефективне управління змінами забезпечує здатність закладів освіти швидко реагувати на зовнішні впливи та впроваджувати інновації, що сприяють підвищенню якості освіти [101]. В умовах глобалізації та розвитку інформаційних технологій, управління змінами дозволяє інтегрувати сучасні технологічні рішення в освітній процес, що підвищує його ефективність та робить навчання більш доступним і гнучким [14, с. 185]. За О. Горішною, будь-який заклад освіти є живим і динамічним організмом, який у кожний момент свого існування перебуває на стадії прогресу або регресу. Заклади освіти, наголошує вчена, як організації відкритого типу, постійно підлягають зовнішнім впливам, що змушують їх реагувати на виклики, які відбуваються в суспільстві. З розвитком закладів освіти, продовжує авторка, відбувається й еволюція змін, які також піддаються впливу зовнішніх та внутрішніх чинників [26, с. 34]. За твердженням Л. Айзікової, в самій феноменології функціонування освітньої системи закладена тенденція до змін, які на управлінському рівні мають бути прогнозовані, усвідомлені, верифіковані та, найголовніше, керовані [2, с. 63].

Насамперед розглянемо, як у науково-педагогічній літературі трактується поняття «менеджер освіти». Так, науковцями зазначене поняття

визначається, як: особистість із спеціальною педагогічною підготовкою, яка володіє творчими й організаторськими здібностями лідера, є професіоналом у галузі управління, має відповідні владні повноваження від держави чи власника; керує педагогічним колективом закладу відповідно до мети, освітнього стандарту й суспільно значущих педагогічних вимог; забезпечує рентабельність і конкурентоспроможність надання освітніх послуг; здійснює моніторинг зовнішнього та внутрішнього педагогічного середовища; встановлює ефективні зв'язки з громадськістю; впроваджує інновації в діяльність закладу освіти (Л. Кравченко [67, с. 68]); високого рівня професіонал, освітній лідер, талановитий організатор педагогічної взаємодії, який вирізняється конвергентним мисленням, творчими й організаторськими здібностями, професійно керує педагогічним колективом відповідно до мети, місії, освітніх стандартів та соціально значущих педагогічних вимог, забезпечує рентабельність і конкурентоздатність освіти, здійснює моніторинг внутрішнього і зовнішнього педагогічного середовища, проводить маркетинг освітніх послуг, налагоджує ефективні зв'язки з громадськістю, як креативна особистість займається оперативним упровадженням інновацій у практику діяльності закладу (Н. Черненко [130, с. 26]); керівник, який володіє професійними знаннями та вміннями для реалізації ефективного управління в освіті, професіонал, який має спеціальну підготовку, володіє креативними і організаторськими здібностями лідера у сфері управління, наділений владними повноваженнями з боку держави чи власника (О. Сакалюк [100, с. 31]).

Дещо інше розуміння, яке, на нашу думку не суперечить, а доповнює подані вище визначення, знаходимо в наукових розвідках інших науковців (О. Кірдан, О. Кірдан, В. Литвиненко), які наголошують на тому, що для галузі педагогіки доцільно вживати поняття «менеджери у сфері педагогічної освіти», які ними розглядаються як управлінські кадри в закладах освіти (загальної, вищої, післядипломної), діяльність яких визначається забезпеченням ефективності організації освітнього процесу, реалізації

формального і неформального навчання, налагодження партнерства з установами, організаціями тощо. При цьому менеджерами у сфері педагогічної освіти, на їхню думку, виступають насамперед керівники закладів середньої, вищої, фахової (передвищої), вищої педагогічної і післядипломної освіти, а також керівники структурних підрозділів у цих закладах [54, с. 118].

Послуговуючись вищезазначеним, **під менеджером освіти** будемо розуміти керівника, який обізнаний із теорією управління закладом освіти, наділений відповідними повноваженнями в організації, зокрема в керуванні та контролі освітнього процесу, здатного у своїй професійній діяльності налагоджувати конструктивну педагогічну взаємодію й ухвалювати результативні управлінські рішення, зокрема пов'язані зі змінами в галузі освіти.

Підготовка майбутніх менеджерів освіти до здійснення професійної діяльності є важливим завданням закладів освіти. За логікою дослідження, розглянемо сутність понять «підготовка» і «професійна підготовка».

Зазначимо, що в науково-освітньому контексті термін «підготовка» зазвичай розуміється як: сукупність знань, умінь та навичок, а також досвід, які особистість здобуває під час навчання та практичної роботи [19, с. 952]; формування та збагачення настанов, знань та вмінь, які необхідні індивіду для адекватного виконання специфічних завдань [88, с. 396].

За визначенням науковців (Б. Жебровський, В. Федоров, О. Цюняк та ін.), які досліджують проблему підготовки майбутніх менеджерів освіти, поняття «підготовка» розглядається по-різному, зокрема, як: дії, що спрямовані на здобуття навичок, трансляцію знань та побудову життєвої позиції, необхідних для ефективної роботи в межах тієї чи тієї спеціальності або групи споріднених спеціальностей (О. Цюняк [129, с. 50]); поетапний процес розвитку свідомості й професійної компетенції, корекції, компенсації психологічних ресурсів для успішного формування конкретних професійних функцій (В. Федоров [125, с. 153]); кінцевий результат процесу навчання та

адаптації, який відображає досягнення індивідом певного рівня професійної майстерності та готовності до виконання професійних обов'язків (Б. Жебровський [40, с. 144]).

На думку інших учених (О. Долженков, Н. Черненко, М. Ручкіна, О. Сакалюк), проблема підготовки майбутніх менеджерів освіти з високим рівнем професіоналізму, інноваційним стилем мислення, готовністю до ухвалення творчих рішень є важливою й нагальною потребою для сучасних закладів освіти. Сучасний менеджер освіти, стверджують науковці, і ми повністю поділяємо їхню думку, повинен не лише вміти критично осмислювати, обирати й використовувати необхідний науковий, методичний та аналітичний інструментарій для управління в закладах освіти в умовах змін, а й вміти прогнозувати ризики та намічати перспективи реалізації державної політики в галузі освіти відповідно до нормативно-правових, фінансово-економічних, соціально-екологічних, інформаційно-комунікаційних та інших показників [35, с. 68]

Щодо поняття «професійна підготовка», то дослідниками (Т. Десятов, В. Кобаль, Ю. Киричков, І. Клецун, О. Коберник, Б. Тевлін Н. Черненко, Н. Чепурна, М. Чобітько та ін.) зазначене поняття розглядається, як: система організаційних та педагогічних заходів, які забезпечують формування в особистості професійної спрямованості, системи знань, навичок, умінь (М. Чобітько [133, с. 40]). процес, у якому перетинаються професійний та індивідуальний розвиток особистості (Н. Черненко [130, с. 63]); цілеспрямований процес, що передбачає опанування необхідних для майбутньої професійної діяльності теоретичних знань, набуття практичних умінь і навичок, а також формування професійних рис особистості, що є важливими для до обраної спеціальності, і які є достатніми для успішного виконання майбутніми фахівцями покладених на них професійних обов'язків (Т. Десятов, Ю. Киричков, О. Коберник, Б. Тевлін, Н. Чепурна [31, с. 153]); цілеспрямований процес, що забезпечує формування важливих для управлінської діяльності компетентностей, а також професійних рис

особистості, необхідних для успішного виконання управлінських функцій (І. Клецун, В. Кобаль [55]).

Отже, на підставі вищезазначеного, **професійну підготовку майбутніх менеджерів освіти** визначаємо як цілісний, динамічний педагогічний процес, що спрямований на опанування здобувачами вищої освіти необхідних психолого-педагогічних і фахових знань, формування практичних умінь і навичок управлінської діяльності, набуття необхідного досвіду практичної діяльності, що дозволить їм у подальшому ефективно виконувати професійну діяльність з управління змінами в закладах освіти.

Зважаючи на тему започаткованого дослідження необхідно розглянути такі поняття, як «управління» та «управління змінами».

На підставі аналізу наукового фонду щодо сутності поняття «управління», зазначимо, що науковцями зазначене поняття трактується по-різному. Зокрема Г. Тимошко [120] зазначає, що в загальному розумінні «управління» визначається передусім як елемент, функція організованих систем (біологічних, соціальних, технічних), яка забезпечує збереження їх певної структури, підтримку режиму діяльності, реалізацію їх програм і цілей. При цьому, уточнюючи поняття «управління освітніми організаціями», науковець тлумачить його як сучасний напрям управлінської діяльності, що спрямований на досягнення установами освіти, які діють у ринкових умовах визначених цілей шляхом раціонального використання матеріальних, людських та інших ресурсів із застосуванням науково обґрунтованих форм, принципів, функцій і методів.

За визначенням О. Сакалюк [100, с. 19], у діяльності менеджера освіти «управління» розглядається як процес цілеспрямованого впливу менеджера освіти (суб'єкт управління) на відкриту соціально-педагогічну систему (об'єкт управління), у результаті чого відбувається її (системи) якісна зміна.

Небезпідставно О. Кірдан [52, с. 46] зосереджує свою увагу на понятті «управління освітою», розглядаючи його як один із видів соціального управління, яке, на думку науковиці, регулює та впливає на формування

соціально-економічної, політичної та духовної сфери життя суспільства. Саме управління освітою, наголошує вчена, є складним соціальним феноменом, який покликаний формувати та регулювати духовну сферу, сприяти її впорядкуванню, збереженню та відтворенню духовності, формуванню національної та ментальної самоідентифікації; долучати спільноту до суспільно-історичних та культурно-національних цінностей; сприяти самоактуалізації кожної особистості; удосконалювати та розвивати культуру суспільства.

Розглядаючи теорію управління науковцями (І. Грузіна, І. Кінас, І. Перерва та ін. [30]) на підставі аналізу наукових розвідок узагальнено сутність поняття «управління» у трактуванні різних дослідників зазначеної проблеми, які визначають його, як: процес впливу суб'єкта управління на об'єкт управління для забезпечення його ефективного функціонування і розвитку (М. Бублій, А. Дегтяр); процес планування, організації, координації, аналізу, контролю та ухвалення управлінських рішень, необхідних для досягнення цілей організації (Г. Осовська); керівництво людьми та використання коштів, що дозволяє виконувати поставлені завдання економним і раціональним способом (П. Кохно); система різних класів і видів управлінської діяльності соціальних організованих систем, що включає до свого складу стратегічне, поточне управління й оперативне регулювання, або керівництво (О. Мармаза).

За визначенням інших науковців (В. Кравченко, С. Михайлов, В. Шатун) «управління» є: цілеспрямованою дією на об'єкт з метою змінити його стан або поведінку у зв'язку зі зміною обставин (В. Кравченко [65, с. 6]); цілеспрямованою діяльністю людини, за допомогою якої вона впорядковує і підкоряє своїм інтересам елементи внутрішнього і зовнішнього середовища об'єкта управління (С. Михайлов [80, с. 3]); осмисленим впливом людини на процеси, об'єкти, а також на людей для надання необхідної спрямованості їхній діяльності й одержання бажаного результату (В. Шатун [135, с. 8]).

Узагальнюючи наукові підходи до трактування поняття «управління», доцільно визначити його як цілеспрямований, системний і науково обґрунтований процес впливу суб'єкта управління на об'єкт, що здійснюється з метою забезпечення ефективного функціонування, стабільності та розвитку організованих систем шляхом планування, організації, координації, регулювання, контролю й ухвалення управлінських рішень, а також раціонального використання матеріальних, людських та інших ресурсів в умовах змін внутрішнього та зовнішнього середовища.

Щодо поняття «управління змінами», то слід зазначити, що на сьогодні в українській теорії менеджменту відсутнє однозначне тлумачення дефініції «управління змінами», дослідники під час формулювання відповідного визначення акцентують увагу на різних аспектах цього багатогранного явища. Зокрема О. Гайдей, вивчаючи механізми управління змінами на підприємстві, трактує феномен «управління змінами» як елемент управлінського процесу для постійного коригування напрямку діяльності та функціонування організації з метою якісного задоволення потреб споживачів [22, с. 71].

Управління змінами, наголошує Л. Вознюк, і ми цілком поділяємо її думку, відіграє ключову роль у сучасній освітній сфері, оскільки відповідає на динамічні виклики та потреби, що виникають унаслідок швидких технологічних, соціальних та економічних змін. Освітні інституції стикаються з необхідністю постійного оновлення освітніх програм, упровадження нових методик викладання та навчання, а також адаптації до вимог ринку праці [21, с. 183].

Т. Пічугіна [90, с. 6] розглядає «управління змінами» як галузь знань, що вивчає специфічні закономірності та особливості еволюційних трансформацій в організації, методи адаптації організаційних структур, функцій і процесів до постійно змінюваних умов існування. О. Михайловська [81, с. 119], обґрунтовуючи модель збалансованої системи менеджменту, під «управлінням змінами» розуміє системи заходів, що спрямовані на впровадження більш відповідних часу, продуктивності підприємства, а також

з метою досягнення порозуміння між споживачем та зацікавленими в певних змінах сторонами організаційної поведінки, цінностей, норм, відносин тощо.

За визначенням науковців (І. Петрова, В. Поліщук, В. Печенізький), управління змінами в організації є вмінням досягати поставлених цілей шляхом використання праці, інтелекту та мотивів поведінки інших людей [89, с. 11]. На думку інших дослідників (Т. Пічугіна, С. Ткачова, О. Ткаченко), «управління змінами» є процесом постійного коригування напрямів діяльності організації, оновлення її структури і пошуку нових можливостей відповідно до вимог і запитів суб'єктів вітчизняних та зарубіжних ринків, які постійно і швидко змінюються. Як вид професійної діяльності, зазначають науковці, цей термін означає вплив управляючої системи на організацію, у зв'язку зі змінами у внутрішньому та в зовнішньому середовищі. При цьому, завдання управління змінами полягає в тому, щоб адекватно оцінити сутність процесів, які відбуваються у зовнішньому середовищі організації, відібрати та впровадити нововведення, які дозволять урахувати всі зовнішні та внутрішні види впливу до єдиної лінії поведінки, зберегти або підвищити ефективність діяльності [91, с. 6].

Управління змінами в освіті сприяє створенню сприятливого середовища для неперервного професійного розвитку викладачів та адміністрації, що, у свою чергу, покращує якість викладання і сприяє підвищенню мотивації та задоволеності здобувачів освіти. Зважаючи на висловлене, важливим аспектом в управлінні змінами є здатність освітніх установ до стратегічного планування та реалізації реформ, що враховують інтереси всіх зацікавлених сторін (здобувачів освіти та їхніх батьків, педагогічних працівників, а також роботодавців) [151].

Термін «управління змінами» в зарубіжному менеджменті інтерпретується досить по-різному, зокрема, як: системний підхід до вирішення завдань переходу чи трансформації цілей, процесів або технологій установи/організації (М. Роуз Ю. Делленбах [171]); цілеспрямоване забезпечення відсутності опору змінам шляхом управлінської роботи з

ключовими учасниками та зацікавленими сторонами (М. Грін, Е. Кемерон [142]); цілеспрямоване та планомірне застосування методів планування, перевірки та впровадження змін, що передбачають використання спеціальних інструментів та методик (Р. Дафт [147]); системно-комплексний підхід до дрейфу організації того чи того типу з поточного стану до бажаного (Д. Кірхгоф, А. Кумар, М. Лутц, Р. Мессенбьок, Г. Мейдінг [174]).

Ефективне управління змінами передбачає відкриту комунікацію, навчання та підтримку всіх учасників процесу, що сприяє зменшенню опору змінам та підвищенню їх ефективності [145].

Розглядаючи сутність управління змінами з позиції професійного розвитку педагогічних працівників у закладах загальної середньої освіти (ЗЗСО), Г. Кравченко доходить висновку, що це неперервний процес реалізації та регулювання єдиної лінії поведінки педагогів щодо сприйняття змін із застосуванням тактики підтримки та залучення до постійного професійного розвитку в активному мотиваційному освітньому середовищі [64, с. 70]. В умовах професійної діяльності, продовжує науковиця, управління змінами є цілеспрямованою і скоординованою діяльністю педагога, яка відбувається на основі використання новітніх методів, форм та технологій із метою пошуку швидких шляхів адаптації до змін у динамічному освітньому середовищі, тому, зазначає Г. Кравченко, сьогодні надзвичайно актуальною є концепція управління змінами, яка охоплює ідеї швидкої адаптації та прийняття педагогічним колективом змін [66, с. 4]. Дослідниця доходить висновку, що управління змінами є процесом постійного коригування напрямів діяльності організації, оновлення її структури і пошуку нових можливостей впровадження необхідних змін, які відповідають вимогам та запитам суб'єктів вітчизняних і зарубіжних ринків, що постійно і швидко змінюються [66, с. 13].

Отже, неоднозначність розуміння феномена «управління змінами» свідчить про його складність, що містить у собі як спеціально організовані заходи, спрямовані на впровадження бажаних інновацій у функціонування організації, так і недостатньо організовані дії, що пов'язані зі стихійними

процесами, недостатніми вміннями ухвалення результативних рішень, а також виступають реакцією на несподівані зміни.

Зазначену думку підтверджують О. Боднар та О. Горішна, які розглядають управління змінами як цілеспрямовану та скоординовану роботу всіх суб'єктів освітнього процесу спрямовану на пошук ефективних шляхів адаптації до змін у динамічному освітньому середовищі [11, с. 7]. Погоджуємось із твердженням О. Горішної, що на сучасному етапі розвитку українського суспільства процес управління змінами в освіті тісно пов'язаний із такими явищами, як: упровадження нових інструментів оцінювання, оптимізація освітнього процесу, інформатизація суспільства, інтегративні процеси у змісті навчальних дисциплін тощо [26, с. 46]. Суголосну думку виголошують І. Жорова й А. Мельник, які зазначають, що управління змінами в закладі загальної середньої освіти є складним і багатоаспектним процесом, який вимагає активної участі всіх суб'єктів освітнього середовища, чіткого планування та керівництва, а також систематичного моніторингу та оцінки результатів [42, с. 6]; процесом, спрямованим на впровадження змін в освітніх установах з метою досягнення кращих результатів навчання та розвитку, що передбачає систематичний підхід до планування, організації, впровадження та контролю змін з метою забезпечення позитивних результатів імплементації нових технологій і методів навчання [79, с. 75].

Підсумовуючи, **управління змінами в закладах освіти** будемо розглядати як цілеспрямований процес, що адаптує заклад освіти до нових викликів у системі освіти відповідно до потреб суспільства і передбачає планування, впровадження та моніторинг змін, забезпечуючи його розвиток і враховуючи наявність відповідних ресурсів для реалізації запланованих змін відповідно до типології. Під **викликами в системі освіти** розуміємо зміни в закладі освіти, зумовлені як реформуванням системи освіти в Україні в умовах глобалізації (цифровізація, інклюзивне навчання, освіта впродовж життя тощо), так і соціально-політичними чинниками, що впливають на організацію освітнього процесу (Covid, військові дії тощо).

Наголосимо на тому, що значна увага до підготовки майбутніх менеджерів освіти за кордоном приділяється магістерськими освітніми програмами. Слід зазначити, що система підготовки в них більш гнучка, ніж вітчизняна, що дає змогу здобувачам, які часто працюють, легко інтегруватися в освітній процес. Терміни здобуття ступеня магістра чітко не регламентовані і залежать від форми організації навчання – від 12 до 24 місяців. У межах програм професійної підготовки обсяг навчальних дисциплін становить від 30–36 кредитів ЄКТС у закладах вищої освіти США, до 180 кредитів в європейських закладах освіти. Здобувачі освіти прослуховують навчальні курси, що стосуються управління людськими ресурсами, лідерства, наукових досліджень, економіки освіти, правового аспекту освітнього процесу. Варто також зазначити, що назви спеціальності не обмежується поняттями «management» або «administration», часто зустрічаються програми підготовки «Educational Leadership» «Educational Leadership And Management». Такий підхід дає розуміння, що освітня програма спрямована на підготовку не просто адміністратора, керівника, управителя, а насамперед професіонала-лідера, компетентного та авторитетного. Як показує практика, така стратегія цілком виправдана, адже запорукою успішного розвитку будь-якої організації є сприятливий мікроклімат всередині її колективу, а стрижнем є саме авторитет лідера [114, с. 117].

Розглянемо окремі аспекти підготовки фахівців із менеджменту освіти за кордоном. Так, університет у Портсмуті (University of Portsmouth, UK) пропонує магістерську програму «Лідерство в галузі освіти». Освітні цілі курсу: підтримувати студентів у вдосконаленні власних професійних знань та практичних навичок; забезпечити принцип послідовності у навчанні; стимулювати під час навчання до набуття досвіду; надати студентам навички та знання для проведення досліджень у професійній практиці. Варто зауважити, що університет після завершення навчання надає випускникам підтримку в працевлаштуванні та професійному кар'єрному зростанні [177].

Заслуговує уваги спільна міжнародна магістерська програма

INEMA«International Education Management» («Міжнародний освітній менеджмент»), яку реалізують такі заклади вищої освіти, як: Департамент міжнародного освітнього лідерства та менеджменту Людвігзбурзького університету освіти (Німеччина) та Університет Гельван (Єгипет), підґрунтям якої є студентозорієнтований підхід. Метою освітньої програми є розвиток та надання управлінських навичок та компетенцій для вирішення крос-культурних викликів в освіті. Програма враховує інноваційні аспекти менеджменту та науки, будучи значущою як у національному, так і в міжнародному освітньому просторі [158].

Одним із закладів освіти Сполучених Штатів, що готує освітніх менеджерів, є Університет Конкордія в Чикаго (Concordia University Chicago). Мета магістерської програми «Educational Administration» – підготувати потенційних лідерів до адміністративних посад, які вимагають знань та навичок керівництва, вміння ефективно адмініструвати в освітніх умовах та різних освітніх середовищах. Теоретичний елемент навчання через викладання таких навчальних дисциплін, як: «Школа, батьки, соціальне партнерство», «Шкільне право», «Етика шкільного керівництва» дає здобувача освіти базові знання для ефективно, що не виходить за межі етики та норм закону, взаємодії закладу освіти з батьками, місцевою громадою та соціальними інститутами [146].

Онлайн-підготовку для здобуття ступеню магістра з освітнього менеджменту пропонує Приватний університет у Дейтоні, штат Огайо (University of Dayton, Ohio), який надає здобувачам освіти такі можливості для навчання, як: заняття з професорами та однокурсниками в онлайн-форматі; інтерактивні курсові роботи; польовий досвід роботи в місцевій громаді з можливістю поєднати одержані теоретичні знання з практичним досвідом. Програмою передбачено два види стажування: мета першого – дати здобувачам освіти змогу відчути адміністративні обов’язки (акцент робиться на відпрацюванні навичок, засвоєних у програмі), мета другого – дати учасникам змогу пов’язати свої курсові роботи, дослідження, моделювання та

незалежне навчання з актуальними проблемами, що виникають під час адміністрування освітнього закладу [176].

Заслуговує на увагу магістерська програма за спеціальністю «Educational Leadership» Державного університету Пенсільванії (PennState World Campus). Підготовка фахівців здійснюється за трьома напрямками: вчитель-керівник, керівник школи, керівник школи (без атестації директора). Програма орієнтована насамперед на учителів та директорів освітніх закладів. Емпіричний компонент підготовки для студентів за напрямом керівник школи передбачає стажування тривалістю 1 календарний рік під наглядом затвердженого директора-наставника безпосередньо в закладі освіти [166].

На підставі аналізу системи магістерських програм підготовки майбутніх менеджерів освіти, Т. Сич дійшла висновку, що всі магістерські програми «Управління освітою» університетів зарубіжних країн спрямовані на підготовку висококваліфікованих спеціалістів у галузі освіти для задоволення регіональних та державних потреб. Спільними рисами розглянутих магістерських програм є: розвиток комунікаційних та лідерських навичок, новаторського мислення у здобувачів освіти та вмінь застосовувати власні дослідницькі досягнення та досвід у практичній діяльності [105, с. 107]. Погоджуючись із Т. Сич, додамо, що, хоча за кордоном і накопичено певний досвід підготовки майбутніх менеджерів освіти, натомість підготовці таких менеджерів саме до управління змінами не приділено достатньої уваги.

Вітчизняними науковцями (О. Кірдан, М. Кудла, С. Прищеп) було проаналізовано магістерські освітні програми підготовки майбутніх керівників закладів освіти як менеджерів освіти. Зазначений аналіз виявив, що в закладах вищої освіти України професійна підготовка майбутніх керівників (менеджерів) закладів освіти на другому (магістерському) рівні реалізовується переважно в межах спеціальностей 011. Освітні педагогічні науки (галузь знань 01 Освіта/Педагогіка) та 073. Менеджмент (галузь знань 07 Управління та адміністрування). Згідно із даними Єдиної державної електронної бази з питань освіти було з'ясовано, що 55 закладів вищої освіти провадять освітню

діяльність на другому (магістерському) рівні зі спеціальності 011. Освітні, педагогічні науки, а 179 – зі спеціальності 073. Менеджмент. У межах цих спеціальностей заклади вищої освіти та наукові установи реалізують освітні програми підготовки майбутніх керівників закладів освіти. На підставі проведеного аналізу науковцями виокремлено такі особливості освітніх програм: залежність програмних результатів навчання від галузевої специфіки та спеціальності; спрямованість на формування компетентностей, що сприяють самореалізації та подальшому професійному розвитку майбутніх керівників закладів освіти; урахування регіонального контексту та тенденцій розвитку спеціальності [53, с. 296–298].

З метою з'ясування стану підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління змінами, нами було проаналізовано освітньо-професійну програму (далі – ОПП) «Управління закладом освіти (за типом)», за якою здійснюється підготовка здобувачів освіти другого (магістерського) рівня вищої освіти в Державному закладі «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського», а також робочі програми освітніх компонент, які забезпечують реалізацію зазначеної ОПП [85].

За визначенням розробників ОПП «Управління закладом освіти (за типом)», програма враховує сучасні вимоги реформування, виклики освіти та інновації, а випускники спеціальності 073. «Менеджмент» підтверджують свою готовність компетентно виконувати посадові обов'язки на керівних посадах в освітній закладах різних рівнів акредитації та форм власності. Крім того, ними наголошується на використанні практико-зорієнтованого підходу в підготовці майбутніх менеджерів освіти, що сприяє формуванню професійної компетентності; вдосконаленню змісту й вибору тактики їхньої підготовки до управлінської діяльності, враховуючи відповідні форми, методи й засоби навчання, що забезпечить здатність автономно ухвалювати рішення в умовах невизначеності, ідентифікуючи ризики, визначаючи вплив внутрішніх і зовнішніх факторів на розвиток закладу освіти в умовах змін [35, с. 70]

Зазначимо, що ОПП містить 90 кредитів і передбачає навчання

здобувачів упродовж 1 року і 4 місяців. Метою ОПП є: підготовка конкурентоздатних фахівців з урахуванням потреб регіонального ринку, здатних інтегрувати знання та розв'язувати складні задачі в широких та мультидисциплінарних контекстах, проводити дослідження та впроваджувати інновації в умовах неповної та обмеженої інформації з урахуванням аспектів соціальної та етичної відповідальності.

Особливістю аналізованої ОПП «Управління закладом освіти (за типом)» є підготовка менеджерів саме для закладів загальної середньої та вищої освіти, здатних ефективно здійснювати управління якістю освіти, ідентифікуючи ризики в складних плинних зовнішніх та внутрішніх умовах.

За результатами навчання магістранти мають набути загальних (ЗК) і спеціальних (СК) компетентностей, а також досягти певних програмних результатів навчання (ПРН). Проаналізуємо, які загальні, спеціальні компетентності та програмні результати навчання є дотичними до управління змінами, що є важливим для започаткованого дослідження.

Зазначимо, що інтегральною компетентністю в ОПП «Управління закладом освіти (за типом)» підготовки майбутніх менеджерів освіти є: здатність розв'язувати складні задачі і проблеми у сфері менеджменту освіти, що передбачають проведення досліджень, зокрема на межі галузей, формулювання стратегій та впровадження інновацій за невизначеності умов і вимог. Зазначене свідчить про те, що мета ОПП й інтегральна компетентність певним чином спрямовані на підготовку магістрантів до управління змінами, оскільки вони мають навчитися діяти в умовах змін.

Щодо загальних компетентностей, то в аспекті дослідження можемо виокремити такі з них, як: здатність мотивувати людей та рухатися до спільної мети; здатність діяти на основі етичних міркувань (мотивів); здатність генерувати нові ідеї (креативність), оригінальність мислення. Зазначені компетентності, на нашу думку, є важливими в готовності майбутніх менеджерів освіти до управління змінами.

Стосовно спеціальних компетентностей, то сприятимуть готовності до

управління змінами такі з них, як-от: здатність до ефективного використання та розвитку ресурсів організації; здатність створювати та організовувати ефективні комунікації в процесі управління; здатність аналізувати й структурувати проблеми організації, ухвалювати ефективні управлінські рішення, необхідні для провадження інноваційної діяльності з метою розвитку нових знань та процедур, та забезпечувати їх реалізацію; здатність до управління організацією та її розвитком.

Аналізуючи програмні результати навчання, закладені в ОПП «Управління закладом освіти (за типом)», нами також було відзначено ті з них, які є дотичними до теми дослідження, а саме: критично осмислювати проблеми у галузі та на межі галузей знань, вибирати та використовувати необхідний науковий, методичний і аналітичний інструментарій для управління складними робочими або навчальними процесами, які є непередбачуваними; ідентифікувати проблеми в організації та обґрунтовувати методи їх вирішення; планувати діяльність організації в стратегічному та тактичному розрізах; мати навички прийняття, обґрунтування та забезпечення реалізації управлінських рішень у непередбачуваних умовах, враховуючи вимоги чинного законодавства, етичні міркування та соціальну відповідальність; вміти ідентифікувати ризики в закладах освіти та розробляти шляхи їх запобігання і подолання.

Як бачимо, лише деякі із зазначених ЗК, СК і ПРН є дотичними до формування готовності майбутніх менеджерів освіти до управління змінами, оскільки вони спрямовані на підготовку здобувачів до професійної діяльності загалом, натомість вони не відображають готовності діяти саме в умовах змін, які є характерною ознакою сьогодення і до них також необхідно бути готовими.

Аналіз робочих програм освітніх компонентів, які забезпечують реалізацію ОПП, засвідчив, що лише в деяких з них розглядаються теми, що є важливими для підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління змінами. Так, під час вивчення освітнього компонента «Нормативне

регулювання у сфері освіти», в межах теми «Освіта і державна освітня політика України: теорія і історія» розглядаються такі питання, як: вплив радикальних політичних і соціально-економічних трансформацій українського суспільства на освіту; вплив зовнішніх і внутрішніх, суб'єктивних і об'єктивних чинників на формування освітньої політики, що певним чином характеризують зміни в освіті.

Під час вивчення освітнього компонента «Менеджмент освіти», дотичними до започаткованого дослідження є такі теми, як: «Управління організаційними змінами в закладах освіти»; «Механізм реалізації змін», які лише частково розглядають зміни, оскільки акцентовано увагу лише на організаційних змінах.

У межах освітнього компонента «Ризик-менеджмент у галузі освіти», розглядаються такі теми, як: «Управління закладом освіти на засадах ризик-менеджменту»; «Особливості управління ризиками в закладах освіти»; «Роль менеджера освіти в управлінні ризиками в закладах освіти»; «Методи реагування на ризики», важливість вивчення яких зумовлена необхідністю врахування ризиків, які виникають саме внаслідок упровадження змін в освітній процес, водночас розгляд лише зазначених тем є недостатнім для підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління змінами.

Не менш важливою в підготовці майбутніх менеджерів освіти є виробнича (управлінська) практика, під час якої здобувачі виконують такі завдання, що є важливими в аспекті дослідження, як: ознайомлення з законодавчими та нормативними документами освітнього закладу (Статут, правила внутрішнього трудового розпорядку, охорона праці та техніки безпеки тощо); визначення організаційної структури управління установи або структурного підрозділу бази практики та визначення її компонентів, обґрунтування переваг та недоліків; ознайомлення з посадовими обов'язками керівника бази практики та його заступників; ознайомлення зі стратегічним планом розвитку та річним планом роботи освітнього закладу.

Організація виробничої (управлінської) практики майбутніх менеджерів освіти, за твердженням розробників ОПП «Управління закладом освіти (за типом)», дозволяє використовувати набуті ними знання та вміння на практиці, формувати необхідні загальні та фахові компетентності безпосередньо під час практичної діяльності, засвоювати використання інструментів в управлінні, набуваючи професійного досвіду. Виробнича (управлінська) практика є обов'язковим компонентом освітньо-професійної програми, під час якої здобувачі ознайомлюються з нормативно-правовою базою, що регламентує діяльність закладу освіти; із веденням документації; відвідують наради, засідання педагогічної ради, уроки, виховні заходи; аналізують методи та форми здійснення контролю, річний план роботи та стратегічний план розвитку закладу освіти; проводять емпіричне дослідження в межах теми кваліфікаційної (магістерської) роботи та розроблюють відповідні рекомендації щодо вдосконалення діяльності закладу освіти, які обговорюються з керівником закладу. У такий спосіб, проходження управлінської практики дозволяє майбутнім менеджерам освіти навчитися застосовувати у професійній діяльності знання та вміння, отримані на навчальних заняттях [35, с. 70]

Відтак, на підставі аналізу освітньо-професійної програми і робочих програм освітніх компонент ОПП «Управління закладом освіти (за типом)», доходимо висновку, що в них відображено лише деякі аспекти, які спрямовані на підготовку майбутніх менеджерів освіти до управління змінами, тобто формуванню їхньої готовності саме до управління змінами в освіті приділено недостатньо уваги.

У контексті дослідження і на підставі вищезазначеного, вважаємо за необхідне розглянути генезу управління змінами і класифікацію змін в освіті.

1.2. Генеза управління змінами та класифікація змін в освіті

Досліджуючи еволюцію становлення управління змінами вважаємо доцільним розглянути історію становлення і розвитку поняття «управління». За твердженням дослідників (Н. Безлюдна, В. Бойченко, О. Бялик, М. Гагарін, Н. Дудник, О. Кірдан, О. Коберник, С. Котловий, М. Кудла, С. Прищеп, Н. Стеценко, Л. Ткачук, М. Ткачук та ін.) історичними передумовами сучасного педагогічного менеджменту можна вважати, з одного боку, надбання загальної теорії менеджменту, яка ґрунтовно викладена в багатьох класичних працях зарубіжних науковців, з іншого – досягнення вітчизняної теорії школознавства як складової загальної педагогічної теорії у ХХ ст.

На підставі аналізу фонду сучасної наукової літератури науковцями з'ясовано, що історія виникнення, становлення і розвитку управління як науки, налічує близько семи тисячоліть і охоплює п'ять управлінських революцій, що радикально змінювали роль і значення цього феномену в житті суспільства.

- 1) релігійно-комерційна революція, яка розпочалася близько V тис. р. до н. е., у зв'язку із зародженням писемності і виникненням особливого прошарку жерців-бізнесменів, які займалися різними торгівельними операціями шляхом ділового листування і реалізації комерційних розрахунків;
- 2) світсько-адміністративна революція, що пов'язана із виданням вавилонським царем Хаммурапі (1792–1750 рр. до н. е.) 282 законів щодо управління державою для регулювання різноманіття суспільних відносин між різними соціальними групами населення. Зазначеними законами запроваджувався світський стиль управління, підсилювалися контроль і відповідальність за виконання певних робіт;
- 3) виробничо-будівельна революція, яка відбулася за часів правління Навуходоносора II (605–562 рр. до н. е.) і передбачала поєднання державних методів управління з контролем за діяльністю у сфері виробництва і будівництва;
- 4) управлінська революція (XVII–XVIII ст.) пов'язується із зародженням капіталізму і початком індустріального прогресу європейської цивілізації. Її результатом стало відокремлення менеджменту від власності

(капіталу) і зародження професійного управління); 5) бюрократична революція (кінець XIX – початок XX ст.) теоретичною платформою якої стала концепція «раціональної бюрократії». Основні результати цієї управлінської революції, за твердженням дослідників, виявилися через формування великих ієрархічних структур, розподіл функцій управлінської праці, введення норм і стандартів, установлення посадових обов'язків і відповідальності менеджерів [122, с. 4-10].

Аналізуючи сучасні теоретичні дослідження щодо трансформації традиційної моделі управління закладами освіти, О. Кірдан наголошує на кількох напрямках її вдосконалення на сучасному етапі. Першим напрямом учена вважає підвищення ефективності внутрішньої системи управління, що має сприяти реалізації провідної ідеї – розвитку потужного ЗВО як інтегратора в системі науково-освітньої і соціокультурної взаємодії через надання першорядного значення ефективності управління на інституційному рівні та стратегічним орієнтирам розвитку ЗВО: місії, антикорупційної політики, освітньої політики щодо забезпечення якості, трансферу знань та технологій тощо. Другим важливим напрямом, на думку вченої, є створення на інституційному рівні у ЗВО дієвого механізму підтримки, навчання та професійного розвитку лідерів закладу вищої освіти, що обіймають адміністративно-управлінські посади різних рівнів і кадрів резерву; зокрема через їхню участь у різноманітних формах підвищення адміністративно-управлінської кваліфікації на загальнодержавному рівні; а також через стажування управлінського персоналу ЗВО за міжнародними програмами. При цьому, наголошує науковиця, одним із головних завдань реалізації пропонованого напрямку на рівні сучасного закладу вищої освіти полягає в усвідомленні потреби професійного розвитку керівників (менеджерів) різних структурних підрозділів. Третім напрямком, за О. Кірдан, виступає врахування національних пріоритетів і розроблення власної стратегії управління закладами вищої освіти й ефективного професійного розвитку їх керівників [51, с. 47-48].

Порушуючи завдання висвітлення генези управління змінами, необхідно усвідомлювати, що це питання пов'язано із становленням поглядів науковців на феномен управління змінами в історичному ракурсі. Саме за умови дотримання такого підходу буде можливість простежити генезу уявлень про управління змінами з урахуванням їх специфікації в галузі освіти. Для конкретизації генези концепту «управління змінами» в складній організації соціальної сфери, до яких можна віднести будь-який освітній заклад, необхідно спиратися на комплексні теоретичні концепції, які б могли з різних позицій пояснити динаміку змін в освітніх організаціях і їх сучасний стан, а також виникнення типових труднощів впровадження змін в освітні системи.

Управління змінами як наукова дисципліна та практична діяльність виникла у відповідь на динамічні зміни в бізнес-середовищі, зокрема на потребу організацій адаптуватися до нових умов ринку, технологічних нововведень та змін у зовнішньому середовищі. Його генеза бере початок у 20-х роках ХХ ст., коли Ф. Тейлор та інші дослідники почали вивчати ефективність управління та організації праці. Протягом десятиліть концепція управління змінами еволюціонувала, інтегруючи психологічні, соціальні та економічні аспекти, що сприяло розробці теорій, моделей та методологій, таких як моделі К. Левіна, Дж. Коттера та багатьох інших [36; 48].

Усі теорії управління змінами в організації, зазначає Г. Граціотова, можна розділити на два великі кластери. У межах першого кластеру під час побудови теорій та моделей управління змінами дослідники (У. Барнет, І. Грибик, Т. Гринько, А. Грищук, М. Грін, Ф. Гуїяр, Д. Келлі, Е. Кемерон, Д. Коттер, М. Ташман, Дж. Харрінгтон, Г. Хубер) виходять з того, що за замовчуванням зміни є стихійним та малоконтрольованим явищем, яким практично неможливо керувати, що вносить дисбаланс у функціонування організації, має шкідливі наслідки для нього. Представники другого кластеру теорій управління змінами на підприємствах та організаціях (І. Адісес, Л. Грейнер, Дж. Дак, Г. Дорошук, Г. Захарчин, Г. Керролл, К. Левін, Дж. Пфєффер, П. Сенге, Дж. Фрімен, М. Хеннон) виходять з того

принципового положення, що управляти змінами можливо та потрібно, а самі зміни не завжди мають деструктивний характер, а можуть мати низку позитивних ефектів впливу на функціонування організації [27, с. 44].

Більш детальну класифікацію *теорій управління змінами в організації* запропонували М. Хеннон і Дж. Фрімен, яка побудована на такому критерії як механізм структурної зміни організації. Зазначена класифікація включає такі класи теорій, як-от: 1) *теорії випадкового розвитку* – зміни описуються як результат впливу множини чинників, що практично не піддаються контролю, а результати цього процесу мало пов'язані з поставленими завданнями та вимогами зовнішнього середовища; 2) *теорії природного розвитку* – зміни в організації розглядаються як внутрішньо запрограмований процес; 3) *селекційні теорії* – зміни в організації підпорядковуються закономірностям природного відбору, а також селекції соціокультурних моделей функціонування установ та організацій; 4) *теорії рівноваги* (балансові концепції) – пояснюють природу та джерела організаційних змін у контексті необхідності забезпечення та збереження рівноваги організації із зовнішнім середовищем [155].

Розглянемо теорії управління змінами у хронологічній послідовності їх появи. Найбільший внесок у розвиток *селекційних теорій організаційних змін* внесли засновники *організаційної екології* – американські дослідники Д. Бріттен, Дж. Керрол, О. Уоллі, Дж. Фрімен, М. Хеннон (1977) [140; 141; 143; 154; 155; 156]. З погляду організаційної екології будь-які зміни незалежно від масштабів і складності структури організації є наслідком відбору, який відбувається в організаційній популяції під впливом динамічного зовнішнього середовища [142; 156]. Популяція володіє обмеженим набором моделей поведінки організацій, які підтвердили свою ефективність. Відбір зразків поведінки і організацій здійснюється за допомогою селективного механізму [140; 141]. Таким чином, з точки зору *селекційної теорії організаційних змін*, основою розвитку спільноти та її складових організацій є створення інновацій будь-якої якості, природний добір ефективних зразків і природне засвоєння

цих зразків суспільством.

Опис процесу змін з погляду *трансформації організації* надає матрична модель Д. Данфі та Д. Стейса (1993), основна увага в якій зосереджена на чинниках зовнішнього середовища та лідерських здібностях керівників. У структурі моделі виокремлено чотири типи середовищних ситуацій змін: партисипативна еволюція; харизматична трансформація; примусова еволюція; авторитарна трансформація. Зміни можуть бути як радикальними, так і примусовими, та відбуваються поступово через такі етапи: тонке налаштування, модульна трансформація, поступова корекція та корпоративна трансформація. Особливою перевагою моделі є виділення кількох стилів управління: стиль спільної роботи, консультативний стиль, директивний стиль, стиль примусу [151].

Балансові раціональні теорії розвитку організації представлені в такому концептуальному напрямі як *стратегічний розвиток організації* (І. Ансофф, Дж. Томпсон, Д. Чайлд, А. Чандлер) (1965) [139; 144; 175], а також в *теорії ресурсної залежності* (Дж.Пфеффер, Дж.Саланчик) (1974) [167; 168], *неоінституційні теорії* (П. Ді Маджіо, Дж. Мейер, У. Пауелл та ін.) (1983) [148; 169]. Зазначені теорії, на думку О. Горішної, об'єднані двома загальними принципами: розвиток або виживання організації відбувається через досягнення рівноваги із зовнішнім середовищем, а процес розвитку є раціональним, усвідомленим і прогнозованим. Збалансованість організації із зовнішнім середовищем передбачає забезпечення відповідності стану внутрішнього середовища організації вимогам її динамічного зовнішнього середовища. Досягнення рівноваги між організацією і зовнішнім середовищем зумовлено необхідністю виконання однієї з чотирьох універсальних функцій соціальної системи – функції адаптації до зовнішнього середовища, що є умовою виживання організації або її ефективного розвитку [26, с. 34].

Концепція стратегічного розвитку передбачає, що стратегія, розроблена та впроваджена керівниками, є головним механізмом розвитку організації. Стратегія включає розробку довгострокових цілей, системи

допоміжних цілей, методів розподілу ресурсів та правил, які визначають роботу всіх функціональних сфер і підрозділів організації [150].

Теорія залежності від ресурсів передбачає не тільки можливість активної та раціональної адаптації організації до зовнішнього оточення, але й здатність організації змінювати власне середовище. За означеною теорією організація розглядається як залежна від зовнішніх умов, особливо від постачальників та споживачів. У системі освіти була застосована стратегія управління змінами, розроблена теорією залежності від ресурсів. Відповідно до цієї теорії, менеджер організації, здатний зрозуміти розподіл невизначеності та встановити над ним контроль, також є ресурсом для зменшення невизначеності [167; 168].

Неоінституційна теорія з'явилася на початку 80-х років XX століття на перетині соціології організацій та економічної теорії і базується на передумові, що організація адаптується до свого культурного оточення, тобто до соціальних норм, правил і інститутів, що існують у зоні її безпосереднього контакту [148].

З позицій балансових теорій, обмежений вплив зовнішніх інститутів на еволюцію системи навчання можна пояснити тільки в результаті закритого і автономного характеру цієї системи від зовнішніх установ або дефіцитуванням самого інституту. Оскільки балансові теорії розглядають еволюцію організацій як систематичний і осмислений процес, то питання пошуку стратегії та керування змінами на рівні організації розвинені в них значно краще, ніж в інших теоріях. Таким чином, *теорія стратегічного розвитку* пропонує безліч методів до формулювання стратегії: формально-аналітичний, політичний, освітній тощо [138; 139]. Сучасна теорія стратегічного керування вважає формально-аналітичні підходи до розробки стратегії застарілими і переважно розглядає стратегічний процес як ітеративний, політичний і динамічний у часі [175]. Зважаючи на це, з позиції *теорії стратегічного розвитку* складності розробки стратегії реформативних змін системи освіти цілком деталізовані, оскільки неможливо сформулювати

стратегію на початковому етапі, процес займає час, менеджери змін повільно навчаються, процес ускладнюється частою зміною державних службовців, які визначають процес.

У *теоретичних підходах балансу* детально викладено принципи керування модифікаціями поведінки в межах індивідуальних установ. Основні напрацювання в цій сфері пов'язані з ім'ям К. Левіна [163]. Науковцем експериментальним шляхом було розроблено дві моделі організації, що дозволяють розкрити суть опору до змін та поетапний процес модифікації поведінки в колективах. Перша модель аналізує організацію та будь-яку соціальну структуру як арену силових взаємодій, котрі формують поведінку її учасників – збереження квазістаціонарного балансу. Друга модель вивчає процес поведінкових змін як послідовність трьох фаз: знищення старих інституціональних відносин в організації, запровадження інновацій та відповідних змін, стабілізація нових відносин і форм поведінки. На думку вченого, для успішного впровадження змін необхідно реалізувати три етапи: розморожування, зміна та заморожування. Першим кроком у зміні поведінки є «розморожування». Другим – рух, де змінюється баланс рушійних сил. Завершальним етапом є процес повторного «заморожування», який передбачає закріплення змін і підтримку нових стандартів [163].

Відповідно до концепції Дж. Коттера, успішна реалізація змін в організації є тривалим і складним процесом, що вимагає послідовного проходження восьми етапів: 1) створення почуття терміновості; 2) формування сильної керівної коаліції; 3) формулювання стратегічного бачення змін; 4) поширення нового бачення; 5) усунення перешкод; 6) досягнення короткострокових перемог; 7) консолідація результатів змін; 8) підтримка змін в організаційній культурі у всіх аспектах. Відсутність реалізації хоча б одного з перерахованих етапів створить тільки ілюзію швидких змін, що не будуть мати стратегічного довготривалого ефекту. В моделі замість зосередження на самому процесі змін здебільшого акцентовано увагу на успіху всього колективу та швидкій адаптації до змін [149, 150].

У межах теорії випадкових змін (1975) стверджується, що організації трансформуються не через виконання раціонально спланованих проєктів, планів чи стратегій, а хаотично – внаслідок сукупності несинхронізованих дій усіх учасників управління на різних рівнях. Теорія була розроблена Дж. Марчем, Дж. Олсеном і К. Вейком [149; 164], яка передбачає, що зміни можуть бути викликані будь-яким чинником або їх сукупністю, часто без урахування зв'язку між вимогами зовнішнього і внутрішнього середовища, а свідомий вибір може не мати прямого зв'язку з провокуючими чинниками. Стратегія, в кращому випадку, фіксує слабо взаємопов'язані події та пояснює, що відбувається, тим самим допомагаючи персоналу зрозуміти ситуацію та забезпечувати соціальний порядок в організації. Згідно з теорією, організація не може мати високу чи низьку здатність до адаптації, оскільки адаптація є випадковим процесом. Дослідниками організації розглядаються як анархічні, а не консервативні системи. Складність і динамічність середовища підвищують імовірність змін. Згідно з теорією випадкових змін, керувати процесом змін в організаціях практично неможливо, єдиним аспектом управління є збереження соціальної стабільності в організації при збільшенні кількості випадкових змін [149; 164].

У теорії природного розвитку (1980) «організація» розглядається як соціальний організм, що слідує вбудованій логіці і траєкторії розвитку, яка розгортається через еволюційні та поступові зміни і спрямована на виживання. Концепції природного розвитку організації були представлені у наукових працях І. Адізеса, К. Барнарда, К. Боулдінга, Ф. Селезніка [1]. У сучасних моделях природного розвитку враховується двоїстість організаційної природи. Зокрема, в теорії життєвих циклів І. Адізеса розвиток організації розглядається не лише як послідовність заданих циклів, а й як череда еволюційних та революційних етапів. Революційні періоди виникають у перехідних фазах, де організаційні зміни керовані бажаннями керівництва. Процес інноваційних трансформацій у організації описується як етапи кумуляції природної інноваційної активності та концентрації влади у руках

керівництва, а також раціонально спланованої перебудови всієї структури [1].

У контексті започаткованого дослідження заслуговує уваги розроблена Л. Грейнером *модель управління змінами*, в якій розглядаються шість стадій розвитку організації у процесі впровадження змін та інновацій: 1) *креативність* – період накопичення корисних ідей щодо організації функціонування організації, можлива криза лідерства через нестачу необхідних компетенцій керівника; 2) *напря́м* – криза автономії, коли керівникам потрібно делегувати свої повноваження іншим; 3) *делегування* – під час зростання чисельності колективу можлива криза контролю, коли кожна підструктура дбає про свій розвиток, що може призвести до розпаду організації; 4) *координація і контроль* – ймовірна бюрократична криза через запровадження нових правил, стандартів і норм поведінки; 5) *співпраця* – надмірна кількість виробничих консультацій може викликати кризу думок; керівникам потрібно залучати зовнішніх експертів і шукати нові можливості за межами організації; 6) *об'єднання* – необхідність налагодженої комунікації з різними експертами, підприємствами тощо, що може призвести до кризи власної ідентичності та поглинання іншими організаціями [153].

Визначаючи наукові основи управління в системі освіти, А. Прокопенко на підставі аналізу наукового фонду з використання теорії природного розвитку для управління змінами в освітній сфері доходить таких висновків: високий консерватизм в освітній галузі пояснюється тривалим існуванням більшості освітніх організацій з точки зору теорії життєвого циклу; процес змін може бути активізований за рахунок збільшення динаміки навколо системи освіти, але процеси змін будуть дуже нерівномірними – частина системи почне активно генерувати інновації і адаптуватися, в іншій частині системи буде відбуватися зростання конфліктності і процесів саморуйнування; стратегія управління змінами формується шляхом пошуку успішних моделей та експериментів; сучасний стан загальної системи освіти на рівні окремих організацій і їх реакцію на реформаційні зміни можна охарактеризувати за допомогою теорії природного розвитку; управління

змінами цілком можливе зсередини освітньої організації [94].

Результати генетичного аналізу теорій та концепцій управління змінами з урахуванням специфіки функціонування закладів освіти викладено в Додатку А.1.

Розкриваючи специфікацію генези процесу управління в галузі освіти, необхідно зазначити, що процес управління змінами в ній передбачає реалізацію декількох обов'язкових етапів. Перший етап передбачає здійснення діагностики та визначення необхідності змін, тобто необхідно проаналізувати поточний стану освітньої системи та виявити проблеми та ухвалювати рішення щодо подальших дій. На другому етапі здійснюється планування змін, де розробляється стратегія впровадження нововведень, включаючи визначення цілей, завдань, ресурсів та термінів. Важливим аспектом цього етапу є залучення всіх зацікавлених сторін, що забезпечує підтримку та розуміння необхідності змін. На третьому етапі відбувається реалізація змін, де основна увага приділяється практичному впровадженню запланованих заходів. Зазначений етап включає навчання та підготовку персоналу, адаптацію освітніх програм, впровадження нових технологій та методик, а також моніторинг і контроль за виконанням. Успішне впровадження змін залежить від ефективної комунікаційної взаємодії, що сприяє подоланню опору та створенню позитивного ставлення до змін серед учасників освітнього процесу. На завершальному етапі здійснюється оцінка та корекція змін, аналізуються результати впроваджених заходів, визначаються успіхи та невдачі, а також вносяться необхідні корективи. Оцінка дозволяє визначити ефективність змін та їх вплив на якість освіти, а також надає можливість для подальшого вдосконалення процесу управління змінами.

Уважаємо, що розглянуті теорії управління змінами мають важливе значення для підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління змінами в закладах освіти.

За логікою дослідження необхідно розглянути сутність поняття «зміни». Так, у довідниковій літературі зазначене поняття тлумачиться, як: перехід,

перетворення чогось у щось якісно інше [19, с. 373].

Аналіз наукових розвідок дослідників щодо тлумачення поняття «зміни» дозволив визначити кілька підходів. По-перше, категорії змін *як переміщення* з одного пункту до іншого (С. Клепко, В. Крижко, В. Радул [70, с. 91]). По-друге, зміни *як нові етапи* у прогресивному або регресивному розвитку, які трансформують структуру і зміст певного об'єкта управління, що загалом впливає на загальні якості певного стану або процесу функціонування об'єкта (О. Горішна [26, с. 54]). По-третє, *як процес освоєння нової ідеї*, типу поведінки або як будь-яку відносно самостійна видозміну будь-якого її елемента (Т. Пічугіна, С. Ткачова, О. Ткаченко [91]). По-четверте, *як природний феномен*, який відбувається безперервно з метою забезпечення існування та розвитку організації, який залежить від швидкої адаптації до динамічного зовнішнього середовища в процесі змін; при цьому діяльність організації вплив на процеси змін у довколишньому середовищі (О. Косіюк, Т. Назарчук [83, с. 62]). Водночас О. Скібицький ототожнює поняття «зміни» з «інноваціями» та наголошує, що зазначене впливає на зміни саме цілей організації [107, с.2].

Зарубіжними дослідниками поняття «зміни» розглядаються як динамічний розвиток від поточного до певного іншого стану (Х. Харрінгтон [157]); рух до мети, ідеалізованого стану або бачення того, що повинно бути (А. Забальєро, Ю. Кім [180]); загальний перехід чогось або певної фази в інший стан (З. Озтюрк [165]); нескінченний процес, перебудову та адаптацію (С. Річардсон [170]).

В аспекті дослідження, важливо розглянути сутність змін саме в освіті (освітніх змін) у трактуванні науковців. Так, Г. Кравченко зазначає, що зміни є стабільною характеристикою освіти, яка перебуває в постійному стані модернізації, адаптуючись до змін у технологіях, соціальних умовах, наукових знахідках та педагогічних методах. Такий стан постійної модернізації освіти вимагає від педагогічного персоналу гнучкості, креативності, неперервного професійного розвитку та готовності до навчання протягом усього життя [64,

с. 69].

Освітні зміни відносяться до процесу впровадження нововведень у систему освіти з метою підвищення її ефективності, якості та реагування на сучасні виклики та потреби суспільства. Сутність своєчасних змін полягає у проєктуванні майбутніх потреб. За такої умови зміна є ретельно розрахованим ризиком, із детально продуманим планом переходу системи з одного стану в інший [87, с. 48]. Також актуальними є роботи щодо розрізнення зміни освітньої парадигми від управління соціальними зв'язками й розвитком інтелектуального капіталу, обґрунтування специфіки управління освітньою екосистемою закладу освіти з урахуванням фінансових можливостей на засадах забезпечення якості навчання [93].

Досліджуючи проблему професійного розвитку менеджерів освіти, І. Жорова наголошує на тому, що освітні зміни спрямовані насамперед на впровадження в сучасну систему освіти нових ідей, концепцій і практик, які, у свою чергу, можуть включати трансформації у зміст навчання, організацію освітнього процесу, методик навчання, використання технологій, оцінювання тощо. «Зміни», на думку науковиці, є викликом і можливістю розвитку ЗЗСО та передбачають залученість усіх учасників освітнього процесу. Успішне запровадження змін в освітньому процесі, продовжує авторка, вимагає ефективного менеджменту, що підвищує вимоги до професіоналізму керівника ЗЗСО, який має володіти ґрунтовними теоретичними знаннями й практичними вміннями, продукувати та реалізовувати інновації, бути професійно компетентним [42, с. 6]. За М. Фулланом, «освітні зміни» є серією динамічних, нелінійних, складних явищ, що пов'язані між собою та накладаються один на одного [128].

Зазначимо, що доцільно диференціювати досить широку філософську категорію «зміни» зі спорідненими, але менш вузькими поняттями – «трансформація», «розвиток», «інновація».

За І. Балабух, Л. Осецькою, дефініція «трансформація» використовується в різних галузях науки для фіксації зміни форми, структури,

властивостей, функцій або характеристик об'єкта чи системи [6, с. 2]. При цьому, продовжує цю думку О. Громико, трансформація може бути результатом зовнішніх впливів (зміна умов життєдіяльності, стресогенні, травматичні події тощо) або ж внутрішніх природних процесів, що зсередини перебудовують систему (наприклад, поступова перебудова освітньої по мірі її природного розвитку) [29, с. 126].

Використовуючи термін «трансформація», науковці (І. Балабух, О. Дніпрова, Л. Осецька) підкреслюють, що зміни мають глибинний характер, торкаються усієї системи в цілому та характеризуються незворотністю. Трансформація освітньої системи є її сутнісною перебудовою та модифікацією, в результаті яких «старі» різновиди взаємодій між учасниками освітнього процесу повністю оновлюються, кардинально змінюються їх базові елементи, а також вони набувають таких новітніх рис, яких раніше не спостерігалось.

На важливості трансформації в освіті зосереджують увагу й інші науковці (П. Кинєва, І. Княжева, Т. Койчева, О. Ноздрова), наголошуючи на тому, що сучасна система освіти перебуває в умовах динамічних трансформацій, що спричинені як глобальними процесами (цифровізація, воєнні загрози, зміни у трудовому ринку), так і внутрішніми потребами суспільного розвитку, що потребує нових підходів до організації освітнього процесу [56, с. 540].

Важливо також розрізнити поняття «зміни» та «розвитку» (еволюції). Еволюція характеризується не кількісними змінами, а якісними, що перетворюють систему освітнього процесу. Еволюція є процесом, унаслідок якого відбувається зміна якості чого-небудь, перехід від одного якісного стану до іншого, вищого [19, с. 1043]. У процесі розвитку, зазначає О. Горішна, відбуваються численні організаційні трансформації, що викликають появу нових властивостей, які формуються під час розвитку, та поступове зникнення старих, що призводить до переходу за межі певного рівня і стрибкоподібного переходу до нової якості [26, с. 35].

Можна також констатувати наявність принципових розбіжностей понять «зміни» та «інновації». Інновації мають своїм джерелом навмисний та організований пошук нових ідей, а також інструментарію для подолання певних проблемних, неординарних ситуацій [3, с.34–35]. Інноваційні процеси в освіті, наголошують науковці (П. Кинєва, І. Княжева, Т. Койчева, О. Ноздрова), стають необхідною умовою підвищення ефективності діяльності закладів освіти, оновлення змісту, форм і методів навчання. Особливої значущості набуває організаційний аспект педагогічної інноватики, що передбачає створення інституційних, управлінських і методологічних умов для впровадження освітніх новацій [57, с. 541].

Відтак, послуговуючись вищезазначеним, **зміни в освіті** будемо розглядати як процес переходу з одного стану в інший, що передбачає модернізацію чи трансформацію структур, процесів, підходів, спрямованих на підвищення якості освіти, впровадження нових методик і технологій в освітній процес, з метою адаптації до нових умов, ураховуючи наявні ресурси.

Зазначимо, що стосовно класифікації змін в освіті, то ми знайшли лише кілька наукових праць, присвячених їх розгляду. Так, на підставі аналізу законодавчої бази України у сфері освіти дослідники (Л. Вознюк, О. Доброгорський) доходять висновку, що основними напрямками змін в освітньому менеджменті виступають: цілеспрямована управлінська діяльність щодо створення безпечного освітнього середовища для всіх суб'єктів освітнього процесу; розвиток закладу освіти на засадах інноваційності, конкурентоспроможності та демократизму; оптимізація кадрового потенціалу закладу освіти; забезпечення ефективної внутрішньої системи якості шкільної освіти; управління шкільною організацією на основі партнерства та продуктивної взаємодії; належне ресурсне забезпечення шкільної організації [20, с. 37].

Розглядаючи особливості формування системи управління змінами в закладах вищої освіти України, А. Сербенівська та О. Ігнат'єв виокремлюють *часткові зміни* (окремі зміни в будь-яких сферах діяльності ЗВО (покращення

інфраструктурної частини забезпечення освітнього процесу, удосконалення освітнього процесу, оптимізація структури персоналу, диверсифікація фінансових ресурсів тощо); *локальні зміни* (які відбуваються лише в певних підрозділах: удосконалення організаційної структури управління ЗВО, оптимізація освітніх програм, диференціація форм і методів освітньої діяльності, що є відповіддю на зміну політики фінансування освітнього процесу з боку держави, кон'юнктури на ринку щодо попиту на певні спеціальності, контингенту студентів, вплив зовнішніх вимог щодо форм і методів навчання (COVID-19, воєнні дії); *глобальні зміни* (зумовлені особливостями становлення суспільства). Науковці також наголошують на тому, що провідну роль відіграють такі напрями: цифрова підприємницька діяльність та особливості навчання в інноваційному університеті цифрового підприємництва (в умовах віртуальної реальності) [102, с. 128].

За твердженням О. Горішної, освітній галузі притаманні такі типи змін, як: *зміни розвитку* (будь-які зміни, метою яких є покращення стратегічного розвитку закладу освіти, введення інновацій та їх апробація, що спрямована на вдосконалення освітнього середовища, підґрунтям яких є ухвалені рішення у процесі корегування), *перехідні зміни* (зміни, що забезпечують покращення та перетворення, а також на впровадження нового напрямку здійснення освітнього процесу в закладах освіти, *трансформаційні зміни*, (довготривалі та цілеспрямовані зміни, що спрямовані на якісні перетворення та запровадження інновацій у системі освіти, наприклад, профільне навчання, реструктуризація закладів освіти). При цьому науковиця наголошує на тому, що в закладах освіти зміни відбуваються щодня, зокрема ті, що спричинені зовнішніми та внутрішніми чинниками [25, с. 34–35].

Продовжуючи думку О. Горішної, М. Ручкіна зазначає, що традиційно всі зміни поділяють на *кількісні* та *якісні*. На думку дослідниці, особливістю *кількісних змін* є те, що вони пов'язані із щоденними процесами (управлінські, освітні) у закладі освіти, якщо часто ухвалюються подібні рішення, а керівник при цьому більше уваги приділяє режиму дня та усталеному порядку.

Кількісні зміни не спрямовані на впровадження інновацій чи покращення ситуації у закладі освіти, проте *якісні зміни* в закладі освіти визначають, чи є можливість закладу відмовитись від неактуального та спробувати зовсім інші інноваційні рішення. Саме якісні зміни, зазначає науковиця, вимагають від менеджера освіти вміння гнучко реагувати на ситуацію, залучати колег до обговорення потенційних змін тощо [99, с. 8].

Дещо іншу класифікацію змін в освіті пропонує Н. Краснокутська, за якою, важлива роль у змінах відводиться освітнім інноваціям і класифікує їх за предметним змістом, а саме: *педагогічні і техніко-технологічні зміни в освіті* (підручники, програми технології, методи, засоби тощо); *економічні зміни в освіті* (фінансування, інвестування, ціноутворення на освітні послуги тощо); *соціальні зміни в освіті* (новації в кадровому складі, форми, методи оплати праці і мотивації); *інституціональні зміни в освіті* (відкриття нових закладів освіти, центрів, нові освітні стандарти тощо); *політико-управлінські зміни в освіті* (новації в освітній політиці, розробленні стратегій управління освітою, у структурах управління тощо) [68]. Отже, лише деякими дослідниками робиться спроба класифікації освітніх змін. Відсутність єдиного погляду пояснюємо розмаїттям параметрів класифікації, мети та напрямів змін в освіті.

Не заперечуючи важливість розглянутих наукових доробок дослідників, на підставі проведеного експертного оцінювання (менеджери ліцеїв м. Одеси № 1, 2, 9, 84, 117 з багаторічним досвідом управління закладом освіти) було розроблено класифікацію змін в загальній середній освіті за визначеними параметрами, типами змін у ЗЗСО, а також надано їх характеристику (див. таблицю 1.2.1.).

Таблиця 1.2.1

Класифікація змін у закладах загальної середньої освіти

Параметри	Типи змін	Характеристика змін
За масштабом	глобальні	Відбуваються в масштабах освіти країни, закладу освіти, зміни можливі у структурі закладу та руху в усіх компонентах освітньої системи із залученням усіх учасників освітнього процесу
	локальні	Відбуваються на рівнях освіти в ЗЗСО (початкова, базова середня; профільна (повна) освіта); на рівні кількох класів або структурних підрозділів, методичних об'єднань
	часткові	Відбуваються на рівні класу, вчителя, навчального предмета
За терміном	довготривалі	Зміни, що впроваджують 3 і більше років
	короткотривалі	Зміни, що впроваджуються протягом 1–2 років
	ситуативні	Зміни, які є незапланованими, залежать від ситуації, наприклад, як реакція на кризу
За ресурсами організації	інформаційно-технологічні	Зміни, пов'язані з упровадженням цифровізації освіти
	фінансові	Зміни, пов'язані зі змінами фінансових ресурсів
	кадрові	Зміни, пов'язані з плинністю педагогічних кадрів, зовнішніх та внутрішніх чинників

Продовж. табл. 1.2.1

За сферою походження	соціальні	Зміни, пов'язані з непередбачуваними подіями (Covid, воєнні дії), що спричинили значну міграцію населення
	культурні	Зміни, пов'язані зі зміною корпоративної культури закладу освіти, що базується на принципах толерантності та полікультурності
	безпеково-організаційні	Пов'язані з організацією безпечного середовища для учасників освітнього процесу
	політико-правові	Пов'язані зі змінами державної політики в галузі освіти
За напрямками діяльності	освітні	Зміни, пов'язані з організацією освітнього процесу з урахуванням викликів сьогодення
	управлінські	Зміни, метою яких є покращення стратегічного розвитку закладу освіти, введення інновацій та їх апробація, що спрямована на вдосконалення освітнього середовища
	здоров'я-збережувальні	Зміни, що пов'язані з організацією умов, які сприяють збереженню фізичного і психічного здоров'я учасників освітнього процесу
	розвивально-виховні	Пов'язані з організацією дозвілєвої діяльності, спрямованої на розвиток пізнавальних здібностей і талантів учнів і забезпечення їхнього активного відпочинку
	наукові	спрямовані на залучення учасників освітнього процесу до науково-дослідницької діяльності
	методичні	Забезпечує внесення змін в організацію методичного забезпечення освітнього процесу на засадах компетентнісного підходу

Як бачимо з таблиці 1.2.1, Класифікація змін у закладі загальної середньої освіти містить параметри, типи і характеристику змін, які відбуваються на сучасному етапі.

Наведемо приклади реалізації виокремлених типів змін за параметрами.

1) *за масштабом*: глобальні (реформування освіти; ухвалення нових законів та підзаконних актів в галузі освіти; перехід до компетентнісного

навчання; зміна статусу закладу освіти (ЗОШ – гімназія – ліцей); зміна стратегії і місії закладу освіти; впровадження цифрових технологій); *локальні* (упровадження концепції НУШ у початковій школі закладу освіти; нових підходів до навчання у базовій середній школі, інноваційних технологій навчання; оновлення освітнього середовища; впровадження нових програм та курсів; розвиток позакласної та позашкільної роботи; корпоративне навчання педагогічних працівників; організацію інклюзивного навчання в закладі освіти); *часткові* (перебудова цільових установок і ціннісних орієнтацій педагогічної діяльності; побудова нового типу стосунків і спілкування між педагогами та учнями, в основі яких лежать стосунки партнерської взаємодії, взаєморегуляції, взаємодопомоги рівних; впровадження інноваційних методик навчання; організація інклюзивного навчання в класі; участь педагогічних працівників у роботі предметної кафедри; творчого об'єднання).

2) *за терміном: довготривалі* (поступове введення в дію Законів України «Про освіту», «Про загальну середню освіту»; впровадження Концепції Нової української школи; оновлення державних стандартів підготовки здобувачів освіти); *короткотривалі* (упровадження онлайн навчання; українознавчого компонента; в модельних програм за предметами); *ситуативні* (зміна графіку та режиму освітнього процесу; заміна вчителя; відміна кабінетної системи; організація змішаного навчання через масові захворювання тощо).

3) *за ресурсами організації: інформаційно-технологічні* (використання електронних засобів, програмного забезпечення та онлайн-ресурсів, використання електронних підручників і посібників; користування електронною бібліотекою); *фінансові* (зміни в штатному розписі закладу освіти; у фінансовому розподілі коштів на підставі автономії закладів освіти; збільшення розподілу фінансів на шкільні потреби шляхом залучення франдрайзингу, стейхолдерів, соціальних партнерів; виплати матеріального заохочення співробітникам закладу освіти); *кадрові* (оновлення кадрів закладу освіти шляхом запрошення нових працівників із вищою педагогічною

освітою; підвищення кваліфікації педагогічних працівників; створення умов для професійного розвитку педагогічних працівників шляхом організації інформальної освіти (проведення семінарів, вебінарів тощо); від'їзд учителів і учнів за кордон у зв'язку з воєнними діями в Україні; термінова організація онлайн навчання).

4) *за сферою походження: соціальні* (трансформація освітніх систем під впливом суспільних потреб та викликів; зміна змісту освіти; реорганізація освітнього процесу; впровадження онлайн та змішаного навчання; впровадження інклюзивного навчання; організація індивідуального підходу до учнів, які є переміщеними особами); *культурні* (створення культурних цінностей і традицій закладу освіти; адаптація освітнього процесу до культурних та мовних потреб представників етнічних груп; які навчаються в закладі освіти; відкриття школи «Конфуція»; поширення зв'язків із закордонними школами, з метою обміну досвідом; протидія проявам булінгу, що виникає на національному/етнічному або релігійному ґрунті); *безпеково-організаційні* (забезпечення санітарно-гігієнічних норм; побудова бомбосховищ та їх належне обладнання; дотримання правил пожежної безпеки; налагодження безпечного електропостачання; забезпечення раціонального харчування; забезпечення належного функціонування медичного пункту; забезпечення рівного доступу до навчання учнів з обмеженими освітніми потребами (зокрема побудова пандусів для учнів, які мають обмеження, пов'язані з інвалідністю); *політико-правові* (прийняття і введення в дію нормативно-правових актів (законів, концепцій тощо); прийняття державних стандартів; оновлення статуту закладу освіти; оновлення внутрішнього розпорядку закладу освіти; прийняття професійного стандарту «Вчитель закладу загальної середньої освіти» та «Керівник закладу загальної середньої освіти»).

5) *за напрямками діяльності: освітні* (реалізація положень типової освітньої програми для закладів загальної середньої освіти; впровадження інноваційних технологій навчання; організація інклюзивного навчання;

цифровізація освіти; створення умов для освіти впродовж життя; розроблення інваріантної складової навчального плану закладу освіти з урахуванням особливостей інфраструктури відповідного регіону); *управлінські* (урахування особливостей закладу освіти, його стратегії, місії та профілю; створення/зміцнення/підвищення ефективності команди однодумців; планування розвитку закладу освіти в умовах змін; забезпечення толерантності в умовах невизначеності; забезпечення моніторингу якості надання освітніх послуг); *здоров'язбережувальні* (створення безпечного середовища в закладі освіти; створення служби психологічної підтримки; організація інклюзивного навчання); *розвивально-виховні* (організація роботи різноманітних гуртків за інтересами учнів; проведення загальношкільних турнірів, вікторин, інтелектуальних змагань тощо; залучення учнів до участі в олімпіадах і конкурсах різного рівня); *наукові* (участь у розробленні наукової теми закладу освіти з метою покращення освітнього процесу; підготовка і публікація наукових статей, з метою обміну досвідом щодо розроблення уроків, виховних заходів, які сприяють оптимізації і підвищенню мотивації учнів до навчання; залучення педагогічних працівників і учнів до проєктної діяльності, організація роботи Малої академії наук); *методичні* (участь у роботі предметних методичних об'єднань; постійне оновлення конспектів уроків, розроблення презентацій до уроків; використання засобів мультимедіа під час уроків і виховних заходів; розроблення інтегративних навчальних курсів; використання передового педагогічного досвіду в організації освітнього процесу).

Акцентуємо увагу на тому, що за розробленою класифікацією, всі зміни в освіті взаємопов'язані і спрямовані насамперед на створення умов, необхідних для покращення освітнього процесу (впровадження і оновлення навчальних програм, планів, інноваційних методів навчання і викладання тощо) і надання якісних освітніх послуг здобувачам освіти в умовах невизначеності, які відбуваються сьогодні в освітній системі України (ведення повномасштабної війни, входження системи освіти України в європейський і

світовий освітній простір), що й зумовлюють впровадження необхідних змін в освітній процес закладів освіти і потребують відповідної підготовки майбутніх менеджерів освіти до їх реалізації в подальшій професійній діяльності.

В аспекті дослідження необхідно розглянути методологічний вектор підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління змінами.

1.3. Методологічний вектор підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління змінами в закладах освіти

Будь-яке педагогічне дослідження передбачає використання певних методологічних підходів, які виступають науковим підґрунтям підготовки фахівців. З огляду на це важливим є розкриття сутності понять «методологія» і «методологічний підхід».

У довідникових джерелах поняття «методологія» трактується як:

- 1) сукупність прийомів дослідження, що застосовуються в якійсь науці;
- 2) вчення про методи пізнання та перетворення дійсності. При цьому С. Гончаренко наголошує на тому, що розрізняють: а) часткову методологію як сукупність методів у кожній конкретній науці; б) загальну методологію як сукупність більш загальних методів; в) філософську методологію як систему діалектичних методів, які є найзагальнішими і діють на всьому полі наукового пізнання, конкретизуючись і через загальнонаукову, і через часткову методологію [23, с. 207].

Методологія, наголошує І. Княжева, забезпечує точність і порядок у застосуванні і продуціюванні наукової термінології, сприяє отриманню всебічної інформації про об'єкт дослідження, ініціює впровадження нової інформації до теренів науки, розширює горизонти наукового пізнання, впливає на стимулювання нових досліджень, сприяє формуванню системи наукової інформації, що ґрунтується на об'єктивних явищах, а також слугує інструментом логічного й аналітичного розширення меж наукового пізнання. [159, с. 593].

Щодо поняття «методологічний підхід», то науковцями воно також трактується по-різному, зокрема як: напрям вивчення предмета дослідження (історичний, логічний, змістовий, формальний тощо), а з іншого – певний вихідний принцип, вихідну позицію, основне положення чи переконання (цілісний, комплексний, системний, синергетичний тощо) (Н. Черненко [130, с. 67]).

На основі аналізу наукової літератури, Н. Грицай доходить цілком справедливого висновку, що в наукових дослідженнях використовуються різні методологічні підходи, які створюють умови для вивчення досліджуваних явищ з різних позицій, виходячи з окремого аспекту. Така різноманітність, наголошує авторка, і ми не можемо з нею не погодитись, дає змогу науковцям обирати той чи той підхід, що зумовлено насамперед тим, що з позицій лише одного підходу важко зрозуміти сутність предмета дослідження, саме тому, найчастіше вчені спираються на поєднання декількох підходів [28, с. 106].

Проаналізуємо методологічні підходи, які використовують у своїх дослідженнях сучасні вітчизняні дослідники. Так, розробляючи модель управління процесом формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів, Т. Погорєлова [92] виокремлює аксіологічний, діалогічний, особистісно-орієнтований, діяльнісний, синергетичний підходи.

Вирішуючи проблему підготовки майбутніх менеджерів освіти до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища, Н. Романенко [92, с. 39] вважає важливими системний, комплексний, ситуаційний, маркетинговий, антикризовий, синергетичний підходи.

Методологічною основою підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками в освітніх закладах Н. Черненко [130, с. 67] обрано: системний, діяльнісний та особистісний підходи.

Досліджуючи проблеми психологічної підготовки керівників освітніх організацій до діяльності в умовах змін, О. Бондарчук [14] виділив цілу низку методологічних підходів, а саме: діяльнісний, особистісно-діяльнісний, суб'єктний, раціогуманістичний, андрагогічний, компетентнісний,

процесуально-технологічний, акмеологічний, рефлексивно-інноваційний підходи.

Досить ґрунтовний аналіз методологічних підходів у професійній підготовці майбутніх педагогів до інноваційної діяльності було здійснено О. Цюняк [129, с. 137]. У межах підготовки до інноваційної діяльності, що тісно корелює з готовністю до керування змінами, дослідниця відзначає низку методологічних підходів: акмеологічний, андрагогічний, діяльнісний, інноваційний, компетентнісний, особистісно-орієнтований, синергетичний, системний. М. Швардак, досліджуючи систему підготовки майбутніх керівників закладів загальної середньої освіти до застосування технологій педагогічного менеджменту, доповнює перелік методологічних підходів, що наводиться О. Цюняк, ще такими підходами як праксеологічний, рефлексивний ситуаційний, студентоцентрований, технологічний, цифровий [136, с. 137].

На підставі аналізу науково-педагогічної літератури нами було узагальнено методологічні підходи, що є найбільш уживаними науковцями, які розглядають проблему підготовки майбутніх менеджерів (див. Додаток А.3).

Найбільш важливими методологічними підходами, що сприятимуть підготовці майбутніх менеджерів освіти до управління змінами, на нашу думку, виступають: системний, компетентнісний, функціональний, інноваційний підходи та інтегративний підходи. Розкриємо їх сутність.

Системний підхід. У науковій літературі поняття «система» потрактовано як: порядок, що зумовлений планомірним розташуванням і взаємним зв'язком частин чого-небудь [19, с. 1126]. сукупність принципів, які виступають підґрунтям для будь-якого навчання [86, с. 7]; сукупність елементів, що перебувають у відношеннях і зв'язках один із одним та утворюють певну цілісність, єдність [134, с. 14].

Трактування системного підходу в педагогіці знаходимо в наукових розвідках І. Корольової [62, с. 232], яка, розглядаючи сутність системного

підходу в підготовці майбутніх менеджерів освітньої галузі, зазначає, що він спрямований на розкриття цілісності педагогічних об'єктів, виявлення в них різноманітних типів зв'язків та зведення їх у єдину теоретичну картину. Системний підхід, продовжує науковиця, орієнтований на виявлення специфіки процесу професійної підготовки майбутнього менеджера освітньої галузі; особливостей взаємодії її складових; умов, що забезпечують цілісність такого процесу підготовки. Застосування системного методу, на думку вченої, дає змогу виокремити системні властивості процесу формування майбутніх менеджерів освітньої галузі, а саме: мету, відповідні їй функції і завдання системи; складові системи; структуру та ранжовані зв'язки між складовими системи за значенням; взаємозв'язок системи із іншими системами.

До основних принципів системного підходу, за визначенням дослідників (Т. Белкова, І. Корольова, Ю. Шабанова), належать: *цілісність* (дає змогу розглядати систему одночасно як єдине ціле і як підсистему вищих рівнів; *ієрархічність будови* (наявність не менше двох елементів, які розташовані на основі підпорядкування елементів нижчого рівня елементам вищого рівня; *взаємозалежність системи і середовища* (система формує і проявляє свої властивості в процесі взаємодії з середовищем); *множинність* (побудова безлічі різних моделей, кожна з яких описує лише певний аспект системи) [8; 62; 134].

Отже, на підставі вищезазначеного, вважаємо, що системний підхід у підготовці майбутніх менеджерів освіти забезпечує організацію цілеспрямованих системних дій, які впливають на формування їхньої професійної готовності до управління змінами в освітньому процесі.

Компетентнісний підхід. Перед тим як визначити роль компетентнісного підходу в підготовці майбутніх менеджерів освіти до управління змінами, розглянемо поняття «компетентність», яка науковцями трактується по-різному. Так, О. Рогульська і О. Тарасов розглядають «компетентність» як результат особистісної підготовки студента, що дозволяє найбільш ефективно й адекватно здійснювати професійну діяльність і

забезпечує його розвиток. На думку дослідників, «компетентність» є здатністю особистості успішно задовольняти індивідуальні й соціальні потреби, діяти та виконувати поставлені завдання. Професійно компетентний фахівець, наголошують автори, може і повинен бути підготовлений за час навчання у закладі вищої освіти, в нього мають бути сформовані всі необхідні для майбутнього фахівця складові професійної компетентності, що дозволять йому успішно здійснювати професійну діяльність [96, с. 366].

Дещо інакше тлумачать поняття компетентності Л. Василенко та І. Гришина, розглядаючи його як інтегративну характеристику особистості, що відображає готовність і здатність людини мобілізувати набуті знання, вміння, досвід і способи діяльності та поведінки для ефективного вирішення завдань, які виникають перед нею в процесі діяльності [16].

Під компетентнісним підходом М. Швардак розуміє наскрізну спрямованість освітнього процесу на формування та розвиток у майбутніх керівників освітніх закладів загальних та фахових компетенцій. Компетентнісний підхід в умовах сьогодення, продовжує дослідник, і ми цілком поділяємо цю позицію, зміщує акценти з процесу накопичення знань, умінь і навичок у площину формування та розвитку здатностей практично діяти в різних життєвих і професійних ситуаціях, застосовувати набутий у процесі фахової підготовки практичний досвід управлінської діяльності [136, с. 202].

Компетентнісний підхід, зазначає О. Дубасенюк, відображає інтегральний прояв професіоналізму, в якому поєднуються елементи професійної і загальної культури, досвіду фахової діяльності та творчості, що конкретизується в певній системі знань, умінь, готовності до професійного вирішення поставлених завдань та проблем [38, с.76].

Суголосні із твердженням К. Рудніцької, що компетентнісний підхід передбачає не лише трансляцію знань, умінь і навичок від викладача до студента, а формування у майбутніх фахівців професійної компетентності. Реалізація такого підходу, на думку науковиці, передбачає використання в

освітньому процесі інноваційних освітніх технологій, а також рефлексію здобувачів освіти, їхню самостійність під час застосування під час навчання теоретичних знань, професійних умінь і навичок у практичній діяльності [98, с. 241].

Застосування компетентнісного підходу в освітньому процесі, зазначає Т. Березюк, передбачає дотримання певних принципів організації навчання. Зокрема таких, як-от: *науковості* (зміст освітнього процесу має бути насиченим об'єктивними фактами, поняттями, теоріями, які відповідають сучасному рівню й розвитку технологій; знання, одержані у виші, повинні мати наукове підґрунтя); *системності* (знання мають бути впорядкованими та послідовно включеними в систему вже набутих знань); *послідовності* (організація навчального матеріалу від простого до складного із повторенням попередньо вивченого); *гуманізму* (розвиток особистості із найповнішим розкриттям її здібностей та задоволенням її пізнавальних потреб; формування розуміння необхідності гуманної педагогічної взаємодії зі здобувачами); *активності* (засвоєння студентами інформації, її активне обміркування, а також активна участь в освітньому процесі); *зв'язку теорії з практикою* (поєднання теоретичної та практичної підготовки здобувачів); *індивідуалізації навчання* (урахування досвіду, психофізіологічних і когнітивних особливостей і рівня розвитку й підготовки кожного студента); *контекстності навчання* (спрямованість програми підготовки фахівців на професійно та особистісно важливі для студентів цілі); *ефективності навчання* (надання студентам певної свободи вибору змісту навчання в межах варіативної частини програми підготовки; форм, методів, джерел, засобів навчання); *доступності* (надання студентам матеріалу для вивчення із посиленою за характером складністю); *рефлексії власного розвитку* (вміння свідомо контролювати результати своєї діяльності та рівень власного розвитку) [7, с.49–50].

З огляду на вищезазначене, доходимо висновку, що застосування компетентнісного підходу в професійній підготовці майбутніх менеджерів освіти до управління змінами сприятиме оволодінню майбутніми

менеджерами освіти теоретичними знаннями і практичними навичками щодо управління змінами, а також набуттю певного досвіду їх використання в ситуаціях, максимально наближених до професійної діяльності, що дозволить їм орієнтуватись у змінах в освітньому процесі, які постійно відбуваються, і сприятиме виконанню ними професійних обов'язків щодо управління освітнім закладом на високому рівні.

Функційний підхід. Насамперед визначимо сутність поняття «функція». Поняття «функція», зазначають О. Боднар і О. Горішна, в освітньому менеджменті є загальновідомим; зокрема у вітчизняних довідкових виданнях трактується як явище, що залежить від іншого явища, є формою його виявлення і змінюється відповідно до його змін; обов'язок, коло діяльності когось, чогось, а в зарубіжних – як групи пов'язаних дій, що сприяють реалізації більшої дії [11, с. 6].

Сутність функційного підходу, зазначають А. Мартинов і Е. Чернодубова, полягає в тому, що під час підготовки майбутніх менеджерів необхідно використовувати сукупність функцій, які сприятимуть досягненню поставленої мети [132, с. 862]. Важливим в аспекті дослідження є твердження Л. Айзікової, яка акцентує увагу на тому, що в самій феноменології функціонування освітньої системи закладена тенденція до змін, які на управлінському рівні мають бути прогнозовані, усвідомлені, верифіковані та керовані [2, с. 63].

У сучасних джерелах (О. Горішна (2023), О. Керекеша-Попова (2020), С. Немченко (2021); О. Товканець (2020)) знаходимо твердження про те, що провідний зміст діяльності управлінця полягає у втіленні функцій планування, організації, координації, стимулювання і контролю [26; 50; 84; 121].

Зауважимо, що діяльність менеджера освіти, як цілком справедливо зазначає Н. Коломінський [61, с. 14], є багатофункціональною та різноманітною. Менеджер освіти у своїй щоденній управлінській діяльності виконує основні функції управління (планування, організація, мотивація, контроль), що вимагає наявності відповідних знань, управлінських умінь,

навичок, здібностей, якостей і готовності до управління як власною поведінкою (здійснюється через управлінське спілкування, яке тісно пов'язане з міжособистісними стосунками), так і поведінкою колег, учнів, батьків. Погоджуючись із вищезазначеним, вважаємо, що функціями менеджера освіти в управлінні змінами є такі традиційні функції: планування, організації, комунікації і взаємодії, координації і корекції, мотивації і стимулювання, моніторингу і контролю. Розкриємо сутність виокремлених функцій менеджера освіти в контексті дослідження.

Функція планування передбачає визначення стратегії і місії освітнього закладу і вироблення плану конкретних дій з метою їх досягнення, тобто, виконуючи означену функцію, менеджери освіти розробляють плани і програму розвитку освітньої установи [131, с. 168]. Конкретизуючи й уточнюючи цю функцію стосовно управління змінами, О. Горішна зазначає, що функція планування змінами включає організацію команди для планування; виявлення виду змін та рівня їх інтенсивності; з'ясування рівня впливу змін на функціонування закладу освіти; організацію управлінського впливу на зміни та їх адаптацію; планування заходів щодо подолання опору змін; коригування заходів щодо закріплення та прийняття змін; планування щодо вибору засобів стимулювання педагогів; оцінювання доцільності заходів у планах управління змінами; моніторинг реалізації плану, врахування досвіду під час наступного планування тощо [26, с. 123.]. Як ми можемо бачити, функція планування певною мірою включає й інші функції управління змінами, тобто вона є системнотвірною і врахує планування діяльності і розвитку освітнього закладу з урахуванням реагування на зміни, які відбуваються в суспільстві і в системі освіти на нормативно-законодавчому рівні.

Функція організації тісно перетинається із функцією планування і полягає насамперед у тому, щоб спрямувати діяльність освітнього закладу на виконання ухвалених рішень, досягнення мети і завдань щодо надання якісних освітніх послуг здобувачам освіти. Для виконання зазначеної функції,

майбутні менеджери освіти мають набути практичних навичок урахування змін в освітньому процесі, наприклад, вміння складати розклад занять, з урахуванням змін в політичній й освітній ситуації, пов'язаної з пандемією і повномасштабною війною, що змусила введення дистанційної і змішаної форм навчання, а також введення нових методів навчання відповідно до введення в дію концепції НУШ, державних стандартів, стандарту вчителя тощо.

Функція комунікації і взаємодії передбачає зміну, корекцію і розвиток особистості інших людей, спрямована на створення сприятливого соціально-психологічного клімату в організації, на оптимізацію роботи інших людей [61, с. 14.], стосується питань делегування повноважень, міжособистісних відносин між керівниками і підлеглими в колективах, вибору методів і стилю керівництва [41, с. 67]. Виконання цієї функції, на нашу думку, неможливе без набуття навичок спілкування, урахування думки учасників освітнього процесу (педагогічного колективу, учнів та їхніх батьків, громадськості) щодо пропонованих змін, без підтримки яких неможливо впровадити зміни в житті.

Функція координації і корекції спрямована на усунення, виправлення виявлених недоліків і помилок у процесі роботи педагогічного персоналу закладу освіти [131, с. 168]. Зазначена функція передбачає вміння менеджера освіти швидко реагувати на зміни, вносити необхідні корективи в планування і організацію діяльності освітнього закладу відповідно до змін, які відбуваються в системі освіти.

Функція мотивації і стимулювання передбачає діяльність менеджера освіти зі створення стійких спонукальних мотивів до високоефективної праці; створення мережі відносин, які забезпечують цілісність системи управління, стабільність її компонентів, доцільність координації і субординації між ними [41, с. 67]. Задля виконання означеної функції, менеджер освіти повинен уміти змінити мотиви діяльності членів педагогічного процесу, забезпечити їхню зацікавленість у впровадженні змін в освітньому закладі, що сприятимуть їхньому самоствердженню й самореалізації, усвідомленню необхідності підвищення педагогічної майстерності і професійної компетентності

впродовж життя, з урахуванням нововведень і змін у системі освіти і суспільстві.

За О. Мармазою [75, с. 42], і ми цілком поділяємо її думку, функція мотивування та стимулювання має моральний, психологічний та матеріальний характер і передбачає розроблення дієвої системи стимулювання; створення атмосфери взаємного задоволення; забезпечення належних умов праці; створення моніторингу за діяльністю педагогів; реалізацію демократичних методів керівництва. Аналогічну думку висловлює і О. Черненко, яка вважає, що функція мотивації і стимулювання спрямована на надання матеріальних та моральних стимулів для активізації освітньої і наукової діяльності учасників освітнього процесу [131, с. 168]. Уважаємо, що виконання цієї функції вимагає від менеджера освіти наявності умінь, які допоможуть йому переконати учасників освітнього процесу в необхідності впровадження змін, підтримувати й заохочувати їхню ініціативу, стимулювати активність у запровадженні нововведень в освітньому процесі дидактичних змін під час викладання навчальних предметів.

Функція моніторингу і контролю передбачає моніторинг, перевірку й оцінювання досягнутих результатів діяльності всіх учасників освітнього процесу за певний проміжок часу [131, с. 168]. Моніторинг дозволяє проаналізувати якість надання змінених освітніх послуг, їх переваги і недоліки, внести відповідні корективи щодо усунення виявлених недоліків, пов'язаних із змінами в освітньому процесі. Ефективність здійснення контролю зумовлює якість реальних і подальше прогнозування бажаних показників розвитку закладу освіти, його освітнього і виховного процесу, діяльності педагогічного колективу та всіх систем закладу освіти [41, с. 67].

Принципами функційного підходу, погоджуючись із науковцями, вважаємо такі, як-от: *зворотного зв'язку* (надає інформацію щодо якості виконання ухвалених рішень і про ефективність функціонування кожного з підрозділів освітнього закладу; рівень розвитку культури, інтелектуальної, моральної та фізичної сфери особистості кожного з членів педагогічного й

учнівського колективів, допоміжного персоналу, стану навчально-методичної, матеріально-технічної і фінансово-економічної бази закладу); *стимулювання і згуртування кадрів* (передбачає постійну орієнтацію колективу на педагогічні інновації, усвідомлення кожним учасником освітнього процесу загальної мети, створення необхідних умов для роботи, належне моральне і матеріальне стимулювання [75, с. 40]); *колегіальності* (ухвалення колективних рішень із найбільш важливих проблем; включення педагогів у співуправління; заохочення до співробітництва [75, с. 42]); *адаптивності та гнучкості* (передбачає формування здатності швидко адаптуватися до нових умов, розвиток гнучкого мислення, здатність до саморефлексії та безперервного навчання [131, с. 167]); *ефективного управління ресурсами* (вміння ефективно управляти фінансовими, матеріальними та людськими ресурсами в умовах змін, оптимізуючи їх використання для досягнення стратегічних цілей освітньої організації) [131, с. 167]).

Відтак, на підставі вищезазначеного, доходимо висновку, що функційний підхід у підготовці майбутніх менеджерів освіти спрямований на опанування ними необхідними знаннями, вміннями і навичками, які забезпечать належне виконання функцій управління (планування, організації, комунікації і взаємодії, координації і корекції, мотивації і стимулювання, моніторингу і контролю), які є взаємозалежними і взаємозумовленими та відіграють важливу роль у професійній діяльності.

Інноваційний підхід. З метою розкриття ролі інноваційного підходу в підготовці майбутніх менеджерів освіти до управління змінами, доцільно розглянути сутність понять «інновації», «інновації в освіті», «педагогічна інновація», «інноваційне навчання», «інноваційна діяльність».

Так, у Законі України «Про інноваційну діяльність» інновації визначаються, як новостворені (застосовані) і/або вдосконалені конкурентоздатні технології, продукція або послуги, а також організаційно-технічні рішення виробничого, адміністративного, комерційного або іншого характеру, що істотно покращують структуру та якість виробництва і (або)

соціальної сфери [43].

За довідниковими джерелами, «інновація» – це нововведення, зміна, оновлення, новий підхід, створення якісно нового, використання відомого в інших цілях [63]; має комплексне значення, оскільки складається з двох форм: власне ідеї та процесу її практичної реалізації [39, с. 338]; процес комплексного створення, розповсюдження та використання нових засобів задоволення суспільних потреб, пов'язаних з вимогами того середовища, в якому нововведення здійснюються [108, с. 79].

На думку науковців (Н. Мирончук, Н. Мусієнко), інновація (лат. *in* – в, *novus* – новий) – трактується як нововведення і позначаються як цілеспрямовані зміни, які вносять у середовище втілення нові стабільні елементи (новації), що викликають перехід системи з одного стану в інший [82]. Поняття «інновація» означає нововведення, новизну, зміни, інновація як засіб і процес передбачає введення чогось нового. Стосовно педагогічного процесу інновація означає введення нового в цілі, зміст, методи і форми навчання і виховання, організацію спільної діяльності викладача і студентів. Інновація є суттєвим діяльним елементом розвитку освіти взагалі, реалізації конкретних завдань в освітньому процесі. Інновації відображаються в тенденціях накопичення і видозміни ініціатив і нововведень в освітньому просторі; спричиняють певні зміни у сфері освіти [82].

Науковцями розглядається також поняття «педагогічні інновації», які вони визначають, як: особливу організацію діяльності і мислення, що спрямована на реалізацію нововведень в освітньому просторі, або процес створення, засвоєння, впровадження та розповсюдження нового в освіті (А. Семенова [108, с. 130]); процес виникнення, розвитку й широкого впровадження в освітню сферу педагогічних новацій і нововведень (Н. Дічек [33, с. 41]).

Визначаючи наукові основи та технології компетентного управління закладу загальної середньої освіти, дослідники (О. Боднар, К. Гораш, В. Маслов) акцентують увагу на тому, що джерелом інновацій є

цілеспрямований пошук нових ідей, інструментів з метою подолання кризових ситуацій в умовах невизначеності. При цьому інновації в соціальному аспекті вченими розглядаються як феномен, що призводить до оновлення та покращення якості процесу, системи або окремих її складових на основі втілення принципово нових концептуальних підходів, наукових засад і технологій відповідно до потреб суспільства, галузі освіти чи сфери діяльності [78, с. 248].

Таким чином, педагогічні інновації й ознайомлення з ними майбутніх менеджерів освіти певним чином сприяють їхній підготовці до впровадження змін і нововведень в освітній процес і готують до здійснення інноваційної діяльності, що спрямована на використання і комерціалізацію результатів наукових досліджень та розробок і зумовлює випуск на ринок нових конкурентоздатних товарів і послуг [43].

Поняття «інноваційний підхід» науковцями розглядається, як: сукупність способів, прийомів, впливів, ставлень, що відображають динамізм і змінність сучасного суспільства та забезпечують адекватні цим змінам стимулювання новаторських ідей, розвиток інноваційної здатності людини, реалізацію інноваційної діяльності фахівців у процесі їхньої діяльності, створення інноваційного середовища (О. Снісаренко, О. Ануфрієва [110]); передбачає постійний пошук і впровадження нових ефективних освітніх технологій, результатом яких є формування діяльної, творчої особистості, яка вміє аналізувати, долати будь-які труднощі (О. Слушний [109, с. 44]); спрямований на створення нового (оригінальних прийомів, цілісних педагогічних концепцій), що змінює звичний погляд на явище, перебудовує суспільно-педагогічні відносини (В. Урський [124, с. 5]); сприяє розвитку якості надання освітніх послуг та якості функціонування закладу освіти в цілому, усвідомленню необхідності змін, дає змогу вирішити конфлікт між традиційною та якісно новою системою освіти (О. Горішна [26, с.61]).

До основних принципів інноваційного підходу в системі освіти (за В. Урським), і саме їх ми будемо дотримуватись у дослідженні, віднесено

такі: *управління інноваційними змінами стану системи освіти* (орієнтують педагогів на необхідність свідомої діяльності під час переходу від одного стану системи освіти до іншого); *переходу від стихійних механізмів до свідомо керованих* (визначення та апробація ефективних механізмів свідомого управління зміною змісту чи організаційних форм освіти); *забезпечення інноваційних процесів* (передбачають облік усіх наукових аспектів забезпечення інноваційних процесів, якщо створюється педагогічне нововведення); *прогнозування структурних змін в інноваційному середовищі* (ураховують закон незворотної дестабілізації в інноваційному середовищі, а також цілість інноваційного соціально-педагогічного середовища і його адаптивні можливості); *стійкості інноваційних процесів* (характеризуються ефективністю організації і механізмом реалізації інноваційних процесів) [124, с. 3].

Отже, на підставі вищезазначеного, доходимо висновку, що інноваційний підхід у підготовці майбутніх менеджерів освіти до управління змінами передбачає ознайомлення їх із сутністю педагогічних інновацій, сприяє формуванню вмій і навичок управління освітнім процесом з урахуванням змін, які відбуваються і суспільстві загалом і в системі освіти зокрема.

Інтегративний підхід. Інтегративний підхід уможлиблює викладання фахових дисциплін на засадах міждисциплінарності, що, на нашу думку, сприятиме розвитку у студентів та інтегративних якостей особистості керівника закладу освіти як важливого пріоритету в педагогічних дослідженнях у сфері вищої освіти в Україні [76, с. 123].

Інтегративний підхід в освіті, зазначає М. Криштанович, призводить до інтеграції змісту освіти, тобто доцільного об'єднання його елементів у цілісність у процесі формування професійно-педагогічної компетентності педагога. Він сприяє узгодженню змісту навчальних дисциплін, об'єднанню навчальних дисциплін щодо засвоєння пізнавальних і технологічних проблем, забезпечує під час вивчення певних явищ інтеграцію знань з інших дисциплін,

що дозволяє всебічно і системно підходити до розв'язання науково-педагогічних проблем [71, с. 95].

Насамперед розглянемо сутність інтеграції. Інтеграція (від лат. *integratio* – поповнення, відновлення) – об'єднання будь-яких елементів в одне ціле, а також поєднання та координація дій різних частин цілісної системи; процес взаємозближення і взаємодії окремих структур [47]. У Великому тлумачному словнику сучасної української мови зазначається, що «інтеграція» – це об'єднання в ціле будь-яких окремих частин; об'єднання та координація дій різних частин цілісної системи; процес упорядкування, узгодження та об'єднання структур і функцій у цілому організмі [19, с. 500].

У професійній педагогіці інтеграцію розглядають як процес і результат поєднання компонентів змісту освіти для отримання цілісних знань, умінь, навичок студентів за допомогою взаємозв'язку дисциплін, у результаті чого вони набувають нової якості [95, с. 186]; об'єднання, синтез, злиття, що призводить до інтеграції змісту освіти, тобто доцільного об'єднання його елементів у цілісність не тільки не порушує логіки кожного навчального предмета, а й забезпечує потенційну можливу взаємодію між ними [39, с. 646].

На підставі аналізу наукового фонду щодо трактування інтегративного підходу, Т. Засєкіна доходить висновку, що інтегративний підхід передбачає інтеграцію змісту освіти, тобто забезпечує доцільне об'єднання його елементів у цілісність [44, с. 63]. Інтеграція дозволяє не тільки поглибити засвоєння професійно орієнтованих предметів фундаментальними знаннями з основ наук, а й розширює світоглядні орієнтації особистості. Інтегративні тенденції у вищій професійній освіті зумовлені також Болонським процесом, спрямованим на формування єдиної системи навчання для підвищення мобільності громадян, конкурентоспроможності загальноєвропейської вищої освіти, можливості здобувачів освіти різних країн отримати якісну професійну освіту [77, с. 96].

За Є. Іванченко, система інтегративної професійної підготовки майбутніх фахівців надає їм можливість добудови знань, ґрунтуючись на

базисі, одержаному впродовж цієї підготовки; розширення спектру практичних умінь та навичок, виходячи з вимог сучасної економічної ситуації та планування кар'єри; перетворення на досвідченого фахівця-професіонала, конкурентоспроможного на світовому ринку праці, тому наголошується не на розширенні поінформованості здобувачів освіти щодо певної кількості знань із різних циклів дисциплін, а на формуванні інтегрованих знань, практичних умінь, навичок та набуття хоча б мінімального досвіду діяльності [45, с. 8–9].

Принципами інтегративного підходу науковцями (С. Гульченко, Л. Дольнікова, І. Козловська) виокремлено такі, як-от: *проблемності*: (формування всіх підсистем матеріального змісту різного обсягу та ступеня інтеграції на основі проблемного принципу структурування сучасної науки); *системності* (орієнтація на формування цілісної системи загальних і фахових компетентностей інтегративними засобами); *фундаменталізації*: (орієнтація на фундаментальні знання, що лежать в основі загальнотеоретичних і спеціальних знань при формуванні змісту освіти); *варіативності* (орієнтація на формування системи загальнотеоретичних і спеціальних знань через інтеграцію окремих підсистем різного обсягу і ступеня інтеграції; можливість розробки варіативних навчальних курсів і методик, виходячи з вимог конкретних професій і освітніх закладів); *наступності* (забезпечення інтеграції знань не тільки на певному етапі навчання, а й між різними рівнями освітньої та професійної підготовки); *цілеспрямованості* (обґрунтування конкретної (загальної або спеціалізованої) мети включення знань кожної підсистеми до змісту освіти з урахуванням віку та рівня підготовки студентів); *ефективності* (використання комплексного підходу з метою досягнення очікуваних результатів навчання з мінімальними зусиллями та мінімальним навчальним часом) [60, с. 136].

Відтак, застосування в освітньому процесі інтегративного підходу сприятиме структуризації знань майбутніх менеджерів щодо управління змінами на підставі використання знань, що набуваються ними під час вивчення навчальних дисциплін, передбачених освітньо-професійною

програмою, які дозволяють всебічно і системно підходити до розв'язання проблеми управління змінами в освіті, які відбуваються в умовах сьогодення.

Зазначимо, що всі виокремлені методологічні підходи є взаємопов'язаними і взаємодоповнювальними і їх використання сприятиме підготовці майбутніх менеджерів освіти до управління змінами.

Висновки з розділу 1

У розділі висвітлено теоретико-методологічні засади проблеми підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління змінами. Зроблено такі висновки:

1. Визначено, що менеджер освіти – це керівник, який обізнаний із теорією управління закладом освіти, наділений відповідними повноваженнями в організації, зокрема в керуванні та контролі освітнього процесу, здатного у своїй професійній діяльності налагоджувати конструктивну педагогічну взаємодію й ухвалювати результативні управлінські рішення, зокрема пов'язані зі змінами в галузі освіти.
2. Установлено, що професійна підготовка майбутніх менеджерів освіти є цілісним, динамічним педагогічним процесом, що спрямований на опанування здобувачами вищої освіти необхідних психолого-педагогічних і фахових знань, формування практичних умінь і навичок управлінської діяльності, набуття необхідного досвіду практичної діяльності, що дозволить їм в подальшому виконувати професійну діяльність з управління змінами.
3. Визначено поняття «управління» як цілеспрямований, системний і науково обґрунтований процес впливу суб'єкта управління на об'єкт, що здійснюється з метою забезпечення ефективного функціонування, стабільності та розвитку організованих систем шляхом планування, організації, координації, регулювання, контролю й ухвалення управлінських рішень, а також раціонального використання матеріальних, людських та інших ресурсів в умовах змін внутрішнього та зовнішнього

середовища.

4. Установлено, що управління змінами в закладах освіти є цілеспрямованим процесом, який адаптує заклад освіти до нових викликів реформування системи освіти відповідно до потреб суспільства і передбачає планування, впровадження та моніторинг змін, забезпечуючи його розвиток і враховуючи наявність відповідних ресурсів для реалізації запланованих змін відповідно до типології. Виклики в системі освіти розглядаються як зміни в закладі освіти, що зумовлені як реформуванням системи освіти в Україні в умовах глобалізації (цифровізація, інклюзивне навчання, освіта впродовж життя тощо), так і соціально-політичними чинниками, що впливають на організацію освітнього процесу (Covid, військові дії тощо).
5. Здійснено аналіз еволюції поглядів на феномени «управління» та «управління змінами» з розглядом конкретних моделей управління змінами, розроблених у рамках менеджменту. З'ясовано, що важливим аспектом зарубіжних досліджень є розгляд різних моделей та підходів до управління змінами. Такі моделі є важливим інструментарієм для менеджерів, допомагаючи їм структурувати процес змін і зменшувати опір з боку персоналу. У контексті порівняння українського та зарубіжного наукового підходу, можна відзначити, що українські дослідження часто підкреслюють необхідність адаптації західних моделей до місцевих умов, ураховуючи специфіку української освітньої системи та культури управління. Однак, загальна тенденція як в українській, так і в міжнародній літературі свідчить про визнання ключової ролі менеджерів у процесі змін та необхідність їхньої підготовки через відповідні освітні та тренінгові програми.
6. Зазначено, що зміни в освіті є процесом переходу з одного стану в інший, що передбачає модернізацію чи трансформацію структур, процесів, підходів, спрямованих на підвищення якості освіти, впровадження нових методик і технологій в освітній процес, з метою адаптації до нових умов.
7. Розроблено класифікацію змін у закладах загальної середньої освіти, яка

містить параметри, типи, характеристику змін і приклади їх реалізації. Параметрами класифікації виступають такі: *за масштабом* (глобальні, локальні часткові); *за терміном* (довготривалі, короткотривалі, ситуативні); *за ресурсами організації* (інформаційно-технологічні, фінансові, кадрові); *за сферою походження* (соціальні, культурні, безпеково-організаційні, політико-правові); *за напрямками діяльності* (освітні, управлінські, здоров'язбережувальні, позакласні, наукові, методичні).

9. Установлено, що підготовці майбутніх менеджерів освіти до управління змінами сприятиме використання системного, компетентнісного, функційного, інноваційного, інтегративного підходів із дотриманням відповідних принципів.

Основні положення розділу висвітлено в публікаціях автора [111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 172, 173, 178].

Список використаних джерел до розділу 1

1. Адізес І. Управління змінами для досягнення найліпшого результату в бізнесі й повсякденному житті / пер. з англ. Т. Семингіної. Київ : Форс Україна, 2018. 400 с.
2. Айзікова Л. В. Концепція навчання протягом життя в міжнародних документах і дослідженнях. *Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу «Києво-Могилянська академія»*. Серія : Педагогіка. 2012. Т. 199, Вип. 187. С. 62–64.
3. Актуальні проблеми управління закладами освіти в контексті стратегії модернізації освітньої галузі : колективна монографія / за загальною редакцією В. П. Кравця. Г. М. Мешко. Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2020. 310 с.
4. Андрусь О. Сучасні аспекти професійної підготовки студентів у технічних університетах. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2011. № 4 (2). С. 283–294.

5. Балабанова Л. В., Сардак О. В. Організація праці менеджера. URL : http://moodle.nati.org.ua/pluginfile.php/12435/mod_resource/content/1/balabanova_1_v_sardak_o_v_upravlinnya_personalom.pdf. (Дата звернення: 29.11.2024).
6. Балабух І. М., Осецька Л. В. Трансформація сімейно-шлюбних орієнтацій сучасної української молоді. *Вісник НТУУ «КПІ». Політологія. Соціологія. Право*. 2009. Вип. 4. С. 1-4.
7. Березюк Т. П. Психологічні особливості розвитку професійної компетентності майбутніх менеджерів невиробничої сфери у вищих навчальних закладах: дис.... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2021. 256 с.
8. Белкова Тетяна. Методологічні підходи до формування професійної підготовки майбутніх фахівців із фізичної реабілітації. *Наукові записки. Серія: педагогіка*. 2024. № 1. С. 48–54.
9. Білоус А. Ю. Модель управлінської компетентності менеджера міжнародної освітньої діяльності : теоретичний аналіз. URL : <https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/26496/Bilous%20A.%20Yu..pdf?sequence=1> (Дата звернення: 29.11.2024).
10. Богданова І. М. Педагогічна інноватика. Одеса : ТЕС, 2000. 149 с.
11. Боднар О., Горішна О. Функції управління закладом загальної середньої освіти в умовах змін. *Імідж сучасного педагога*. 2021. № 6 (201). С. 5–10.
12. Бойченко В. В., Бялик О. В., Дудник Н. В. Професійна підготовка майбутніх менеджерів освіти на засадах компетентнісного підходу : колективна монографія / за ред. О. М. Коберника. Умань : Візаві, 2018. 330 с.
13. Бойчук П. М., Фаст О. Л., Фаловська І. Д. Підготовка майбутніх менеджерів освітніх організацій до ефективного управління видатками. *Академічні студії. Серія «Педагогіка»*. 2022. № 1. С. 229-236. URL : <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2022.1.32> (дата звернення: 19.05.2024).

14. Бондарчук О. І. Психологічна підготовка керівників освітніх організацій до діяльності в умовах змін : основні концептуальні підходи. *Вісник післядипломної освіти*. 2012. Вип. 8. С. 183–188.
15. Бочелюк В. Й. Психологічні особливості управління інноваційними процесами в школі : монографія. Дніпропетровськ : Січ. 2003. 343 с.
16. Василенко Л. В., Гришина І. В. Професійна компетентність керівника школи. Харків : ВГ «Основа», 2006. 208 с.
17. Ващенко Л. М. Проектування інноваційно-розвиваючого середовища в освіті. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2002. Вип. 3 (7). С. 20–27.
18. Ващенко Л. М. Управління інноваційними процесами в загальній середній освіті регіону : монографія. Київ : ВПЦ Тираж, 2005. 380 с.
19. Великий тлумачний словник сучасної української мови /уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2001. 1440 с.
20. Вознюк Лідія, Доброгорський Олександр. Освітній менеджмент в умовах інноваційних змін. *Вісник Дніпровської академії неперервної освіти. Серія «Публічне управління та адміністрування»*. 2023. № 2 (5). С. 35–39.
21. Вознюк Л. Роль менеджера освіти в оновленні сучасної школи. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2013. № 8. Ч. 1. С. 180–185.
22. Гайдей О. О. Управління змінами на підприємстві. *Вісник Бердянського університету менеджменту і бізнесу*. 2012. № 3 (19). С. 71–75.
23. Гончар Л. В. Інноваційні підходи у фаховій підготовці майбутніх менеджерів. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2019. Вип. 71. С. 70–74.
24. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : «Либідь» 1997. 366 с.
25. Горішна О. Трансформація концепції управління змінами у практиці врядування в закладах освіти: *Актуальні проблеми управління закладами освіти в контексті стратегії модернізації освітньої галузі* колективна монографія/ за заг. ред. В. П. Кравця, Г. М. Мешко. Тернопіль: ТНПУ

- імені В. Гнатюка, 2020. 310 с.
26. Горішна О. М. Управління змінами в освітньому процесі закладу загальної середньої освіти : дис... .. д-ра філософії : 011. Київ, 2023. 235 с.
 27. Граціотова Г. О. Управління змінами в забезпеченні розвитку виробничого підприємства : дис...канд. економ. наук : 08.00.04. Одеса, 2019. 200 с.
 28. Грицай Н. Б. Основні принципи методичної підготовки майбутніх учителів біології. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2014. № 3 (37). С. 105–112.
 29. Громико О. Зміст поняття «трансформація» як базової наукової категорії. *Ефективність державного управління*. 2016. Вип. 1/2 (46/46). Ч. 1. С. 125–131.
 30. Грузіна І. А., Кінас І. О., Перерва І. М. Теорія управління : навчальний посібник Харків : ХНЕУ ім. С. Кузнеця, 2021. 38 с.
URL : <https://repository.hneu.edu.ua/bitstream/123456789/27798/1/2021-Грузіна%20І%20А%20Кінас%20І%20О%20Перерва%20І%20М%20та%20ін.pdf> (дата звернення: 19.05.2024).
 31. Десятов Т. М., Коберник О. М., Тевлін Б. Л., Чепурна Н. М. Наука управління загальноосвітнім навчальним закладом: навчальний посібник. Харків : Основа, 2005. 240 с. (Серія «Управління школою»).
 32. Дичківська І. Інноваційні педагогічні технології : навчальний посібник. Київ : Академвидав, 2004. 218 с.
 33. Дічек Н. Педагогічне новаторство як історико-педагогічна проблема : підходи до вивчення. *Рідна школа*, 2009. № 10. С. 40–44.
 34. Дніпрова О. А. Трансформація подружніх стосунків у молодих сім'ях. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля*. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки. 2018. №1(15). С. 21–25.
 35. Долженков О. О., Черненко Н. Миколаївна, Ручкіна М. М., Сакалюк О. О. Практико-зорієнтоване навчання як засіб професіоналізації майбутніх

- менеджерів освіти. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського. Серія: Педагогіка*. 2020. Вип. 1 (130). С. 66–72.
36. Друкер П. Ф. Виклики для менеджменту ХІ століття. Київ: КМ-букс, 2020. 240 с.
37. Дубасенюк О. А. Інновації в сучасній освіті. *Інновації в освіті: інтеграція науки і практики* : збірник науково-методичних праць. Житомир : Вид-во ЖДУ імені І. Франка. 2014. С. 12–28.
38. Дубасенюк О. А. Концептуальні підходи до професійно-педагогічної підготовки сучасного педагога. Житомир : Видво ЖДУ імені І. Франка, 2011. 114 с.
39. Енциклопедія освіти / голов. ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 724 с.
40. Жебровський Б. М. Формування професійної готовності директора школи до управління якістю освіти : дис... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2002. 210 с. URL : <https://evnuir.vnu.edu.ua/handle/123456789/26787?mode=full> (дата звернення: 19.05.2024).
41. Жигірь В. Особливості професійної компетентності менеджерів освіти. *Молодь і ринок*. 2011. № 5 (76). С. 64–69.
42. Жорова І. Я. Принципи та специфіка алгоритму управління змінами в освітньому процесі закладу загальної середньої освіти. *Імідж сучасного педагога*. 2023. № 4 (211). С. 5–12.
43. Закон України «Про інноваційну діяльність». URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/40-15#Text> (дата звернення: 16.12. 2024).
44. Засєкіна Тетяна. Інтегративний підхід у шкільній природничій освіті. *Український педагогічний журнал*. 2020. № 4. С. 61–68.
45. Іванченко Є. А. Теоретико-методичні засади системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів : дис.... докт. пед. наук : 13.00.04. Одеса, 2011. 482 с.
46. Іващенко К. В., Кочубей Т. Д. Системний підхід у вищій

- школі : навчальний посібник. Умань : ПП Жовтий О. О., 2014. 131 с.
47. Інтеграція. Енциклопедія сучасної України. URL : <https://esu.com.ua/article-12384> (дата звернення: 16.12. 2024).
 48. Карамушка Л. М. Психологія освітнього менеджменту. Київ : Либідь, 2004. 424 с.
 49. Карпюк О. А. Фактори формування та розвитку ринку освітніх послуг. *Економіка. Управління. Інновації*. URL : http://www.nbuv.gov.ua/e-journals/eui/2009_1/09koarop.pdf. дата звернення: 16.12. 2024).
 50. Керекеша-Попова О. В. Формування управлінської компетентності майбутніх інженерів-педагогів у процесі професійно-педагогічної підготовки : дис... канд. пед. наук : 13.00.04. Бердянськ, 2020. 188 с.
 51. Кірдан Олена. Трансформація традиційної моделі управління вищими навчальними закладами: проблеми, пошуки, рішення. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. 2017. № 2. Ч.2. С.41-50.
 52. Кірдан О. Л. Управління вищим навчальним закладом: теоретичний аналіз. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Серія: Педагогічні науки*. 2012. Вип. 20. С. 44–49.
 53. Кірдан О. Л., Кудла М. В., Прищеп С. М. Модернізація змісту професійної підготовки керівника закладу освіти. *Наука і техніка сьогодні*. Серія «Педагогіка», Серія «Право», Серія «Економіка», Серія «Техніка», Серія «Фізико-математичні науки» 2022. № 5 (5) С. 293–305.
 54. Кірдан О., Кірдан О., Литвиненко В. Медіаосвіта та формування медіакомпетентності майбутніх педагогів і менеджерів освіти. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2024 № 1 (29), С.116–125.
 55. Клецун І Б., Кобаль В. І. Категоріально-понятійне поле проблеми підготовки менеджерів закладів освіти до управління науково-методичною роботою в умовах магістратури. *Проблеми сучасних*

трансформацій. Серія: педагогіка. No 4. 2024.
 URL : <https://reicst.com.ua/pmtp/article/view/2024-4-09-02/2024-4-09-02>
 (дата звернення: 16.12. 2024).

56. Княжева І. А., Койчева Т. І., Осипова Т. Ю., Бартенева І. О. Педагогічна практика в закладах вищої освіти: концептуальні засади. *Перспективи та інновації науки*. Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина». 2025. № 9 (55). С. 500–510.
57. Княжева І. А., Койчева Т. І., Ноздрова О. П., Кинєва П. П. Педагогічна інноватика як чинник якості освіти: організаційний аспект. *Перспективи та інновації науки*. Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина». 2025. № 6 (52). С. 539-549.
58. Княжева І. А. Методичний супровід професійного становлення майбутніх учителів в умовах університетської освіти. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2022. Вип. 88. С. 101–104.
59. Княжева І. А. Компетентнісний підхід як домінанта сучасної професійно-педагогічної освіти в умовах євроінтеграції. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2022. Спецвипуск. Том 1. С. 150–153.
60. Козловська І.М., Дольнікова Л. В., Гульченко С. Г. Особливості класифікації принципів навчання в контексті інтегративного підходу. *Інноваційна педагогіка*. 2023. Вип. 59. С. 132–137.
61. Коломінський Н. Л. Психологія менеджменту в освіті (соціально-психологічний аспект) : монографія. Київ : МАУП, 2000. 286 с.
62. Корольова І. І. Системний підхід у підготовці майбутніх менеджерів освітньої галузі. *Педагогічний альманах*. 2016. Вип. 31. С. 232–237.
63. Короткий термінологічний словник з інноваційних технологій.
 URL : <http://xt.od.ua/73-prohramno-metodychne-zabezpechennia/rekomendat>

sii/514-korotkij-terminologichnij-slovník-z-innovatsijnikh-pedagogichnikh-tekhnologi (дата звернення: 16.12. 2024).

64. Кравченко Ганна. Управління змінами у контексті професійного розвитку педагогів у закладі загальної середньої освіти. *Вісник Дніпровської академії неперервної освіти Серія. «Філософія. Педагогіка»*. 2022. № 2 (3). С. 68-75.
65. Кравченко В. О. Основи менеджменту : навчальний. посібник. Одеса : Атлант, 2012. 211 с.
66. Кравченко Г. Ю. Архітектура професійної діяльності: управління змінами : електронний навчальний курс. Біла Церква: БІНПО ДЗВО «УМО» НАПН України, 2023. 48 с. URL : https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/737247/1/Кравченко%20Г.Ю._ЕНК%20Архітектура%20п професійної%20діяльності.pdf/ (дата звернення: 16.12. 2024).
67. Кравченко Л. М. Неперервна педагогічна підготовка менеджера освіти : монографія. Полтава : Техсервіс, 2006. 420 с.
68. Краснокутська Н. Інноваційний менеджмент. URL : http://univer.nuczu.edu.ua/tmp_metod/528/Innovacionnyj_menedzhment.pdf (дата звернення: 16.12. 2024).
69. Кривицький Ю. Теоретико-методологічні основи розуміння механізму правового регулювання. *Теорія держави і права*. 2009. № 10. С. 22–25.
70. Крижко В., Радул В., Клепко С. Менеджмент в освіті : підручник. / за ред. проф. В. Крижко. Київ : Освіта України, 2020. 438 с.
71. Криштанович М. Методологічні підходи до формування професійно-педагогічної компетентності викладача закладу вищої освіти. *Обрії*. 2018. № 2 (47), С. 94–98.
72. Лебідь О. В. Теоретичні та методичні основи формування готовності майбутнього керівника загальноосвітнього навчального закладу до стратегічного управління в умовах магістратури : дис... д-ра пед. наук : 13.00.04. Дніпро, 2018. 459 с.
73. Лунячек В. Е. Педагогічний менеджмент : навчальний посібник.

- Харків : Вид-во ХарРІ НАДУ «Магістр», 2015. 512 с.
74. Мармаза О. І. Менеджмент в освіті : дорожня карта керівника. Харків : Видав. група «Основа», 2007. 448 с.
75. Мармаза О. І. Менеджмент освітньої організації : навчально-методичний посібник. Харків : ТОВ «Щедра садиба», 2017. 126 с.
76. Марталішвілі Л. А. Формування управлінської компетентності майбутнього керівника закладу освіти в процесі навчання фахових дисциплін : дис... доктора філософії : 015. Полтава, 2023. 326 с.
77. Марцева Л. Інтегративний підхід до формування професійної компетентності майбутніх фахівців. *Актуальні проблеми вищої професійної освіти України* : матеріали VI Міжнародної науково-практичної конференції Київ. 20 берез. 2018 р / За заг. ред. Е. В. Лузік, О. М. Акмалдінової. Київ : НАУ, 2018. С. 96–97.
78. Маслов В. І., Боднар О. С., Гораш К. В. Наукові основи та технології компетентного управління загальноосвітнім навчальним закладом : Монографія. Тернопіль : Крок, 2012. 320 с.
79. Мельник Анна. Управління змінами в цифровій трансформації освіти. *Педагогічні науки та освіта*. 2023. Вип. XLII–XLIII. С. 73–80.
80. Михайлов С. І. Менеджмент : навчальний. посібник. Київ : Центр учбової літератури, 2012. 536 с.
81. Михайловська О. В. Публічне управління та сучасний менеджмент в інформаційному суспільстві : монографія. Київ : Видав, дім «Кондор», 2019. 188 с.
82. Мусієнко Н., Мирончук Н. Педагогічні інновації у вищих навчальних закладах. URL : <http://eprints.zu.edu.ua/13779/1/9.pdf> (дата звернення: 16.12. 2024).
83. Назарчук Т. В., Косіюк О. М. Менеджмент організацій : навчальний посібник. Київ : Центр учбової літератури, 2018. 506 с.
84. Немченко С. Г. Теоретичні і методичні засади підготовки менеджерів освіти до рефлексивного управління : дис... д-ра пед. наук : 13.00.04.

- Харків, 2021. 395 с.
85. Офіційний сайт Державного закладу «Південноукраїнський державний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського». URL : <https://pdpu.edu.ua/spisok-kafedr/kafedra-osvitnohomenedzhmentu-ta-publichnoho-upravlinnia> (дата звернення : 17.10.2021).
 86. Павлютенков Є. М. Мистецтво управління школою. Харків : Вид. група «Основа», 2011. 320 с.
 87. Пак Т. И. Переймаючи досвід Сінгапуру. Сила парадоксів / пер. з англ. О. М. Назарової. Харків : Ранок, 2019. 208 с.
 88. Педагогічний словник / за ред. М. Д. Ярмаченка. Київ : Педагогічна думка, 2001. 514 с.
 89. Петрова І. Л., Поліщук В. І., Печенізький В. П. Управління змінами : посібник. Київ : Міжнародна громадська організація «Фундація польсько-української співпраці ПАУСІ», 2007. 118 с.
 90. Пічугіна Т. С. Управління змінами : навчальний посібник. Харків : ХДУХТ, 2017. 226 с.
 91. Пічугіна Т. С., Ткачова С. С., Ткаченко О. П. Управління змінами : навчальний посібник. Харків : ХДУХТ, 2017. 226 с.
 92. Погорелова Т. Ю. Модель управління процесом формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів. URL : <http://repository.hneu.edu.ua/bitstream/123456789/22036/1/Погорелова%20Т.%20Ю.%20МОДЕЛЬ%20УПРАВЛІННЯ%20ПРОЦЕСОМ%20ФОРМУВАННЯ%20ПРОФЕСІЙНОЇ%20ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ%20МАЙБУТНІХ%20МЕНЕДЖЕРІВ.pdf>. (дата звернення: 16.12. 2024).
 93. Покка Арі. Вищий клас. Шкільне управління по-фінськи / пер. з англ. О. М. Назарової. 2-ге вид., випр. Харків : Ранок, 2019. 169 с.
 94. Прокопенко А. І. Наукові основи управління в системі освіти : монографія. Харків : Вид-во Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди, 2005. 304 с.
 95. Професійна педагогічна освіта : інноваційні технології та

- методики : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ імені І. Франка, 2009. 504 с.
96. Рогульська О. О., Тарасов О. В. Реалізація компетентнісного підходу у підготовці компетентних фахівців нової генерації. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методи навчання в підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2018. Вип 50. С. 364–367.
97. Романенко Н. А. Підготовка майбутніх менеджерів освіти до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища : дис... канд. пед. наук : 13.00.04. Одеса, 2009. 177 с.
98. Рудніцька К. В. Сутність понять «компетентнісний підхід», «компетентність», «компетенція», «професійна компетентність» у світлі сучасної освітньої парадигми. *Науковий вісник Ужгородського університету. серія: «Педагогіка. соціальна робота»*. 2016. Вип. 1 (38). С. 241–244.
99. Ручкіна М. М. Зміни в управлінні закладом освіти: чинники та ризики. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. 2023. Вип. 1 (142). С. 7–12.
100. Сакалюк О. О. Формування готовності менеджерів освіти до професійної діяльності в полікультурному навчальному середовищі : дис.... канд. пед. наук : 13.00.04. Одеса, 2012. 246 с.
101. Семенець-Орлова І. А. Державне управління освітніми змінами в Україні: теоретичні засади : монографія. Київ : ЮСТОН, 2018. 420 с.
102. Сербенівська А. Ю., Ігнат'єв О. І. Особливості формування системи управління змінами в закладах вищої освіти України. *Empirio*. 2025. Т. 2, Вип. 1. С. 126–35.
103. Сергєєва Л. М., Кириченко М. О. Управління організаційно-освітніми змінами в інституційному середовищі професійного навчального закладу. *Scientific Journal «Science Rise»*. 2016. № 1/5 (18) С. 27–32.
104. Системний підхід у сучасних педагогічних дослідженнях в

- Україні : монографія / за ред. С. Я. Харченко, В. В. Прошкіна, С. О. Омельченко та ін. Старобільськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2016. 488 с.
105. Сич Тетяна. Порівняльний аналіз освітніх програм підготовки магістрів спеціальності менеджмент в освітній галузі в університетах США та України. *Університети і лідерство*. 2022. Вип. 14. С. 103–115.
106. Сич Т. В. Особливості застосування методологічних підходів у дослідженнях проблем управління освітою. *Інноваційна педагогіка*. 2021. Вип. 32. Т. 2. С. 140–143. URL : <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/32-2.28> (дата звернення: 07.06.2024).
107. Скібіцький О. М. Управління людським потенціалом : персонал, психологія, мотивація, відповідальність : монографія. Київ : ТОВ Три-К, 2013. 582 с.
108. Словник-довідник з професійної педагогіки / За ред. А. В. Семенової. Одеса : Пальміра, 2006. 272 с.
109. Слушний О. М. Теоретичні підходи до інноваційних процесів в освіті України. *Інноваційна педагогіка*. 2021. Вип. 37. С. 43–47.
110. Снісаренко О., Ануфрієва О. Інноваційний підхід у підготовці здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії. URL : http://umo.edu.ua/images/content/nashi_vydanya/pislya_dyplom_osvina/2_2018/ПО__2__2018_СНИСАРЕНКО_АНУФРИ_ЕВА.pdf (дата звернення 16.12. 2024).
111. Стаценко Н. В. Вітчизняний та зарубіжний досвід підготовки менеджерів освіти. *Управління та інновації в освіті: досвід, проблеми та перспективи*: матеріали міжнар. наук.-практ. конф. м. Одеса, 28–29 жовтня 2021 р. Одеса: Видавець Букаєв Вадим Вікторович, 2021. С. 65–69.
112. Стаценко Н. В. Професійне зростання менеджерів освіти в реаліях сьогодення. *Використання технологій менеджменту якості в управлінні закладами освіти*: матеріали III Всеукраїнської науково-практичної конференції. м. Тернопіль, 15 лист. 2024 року. Тернопіль, 2024. С. 231–233.

113. Стаценко Н. В. Система підготовки фахівців із менеджменту освіти в Україні та зарубіжних країнах. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2021. № 79, Т. 2. С. 115–119.
114. Стаценко Н. В. Система підготовки фахівців із менеджменту освіти в Україні та зарубіжних країнах. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2021. Вип 79, Т. 2. С. 115–119. URL : http://pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2021/79/part_2/21.pdf
115. Стаценко Н. В. Управління змінами як ключовий аспект підготовки менеджерів освітніх закладів. *Інноваційна педагогіка*. 2021. Вип. 39. С. 243–247.
116. Стаценко Н. В. Характеристика сучасного менеджера освіти: основні вимоги. *Сучасні тренди розвитку освіти: Перспективи і здобутки: матеріали міжнар. наук.-прак. конф., м. Одеса, 27–28 жовтня 2020 р.* Одеса: Видавець Букаєв Вадим Вікторович, 2020. Ч. II. С. 48–54.
117. Стаценко Н. В., Скоробагатська О. І., Горобець Т. І. Діджиталізація вищої педагогічної освіти України: вектори розвитку підготовки менеджерів освіти. *Академічні візії*. 2023. Вип. 17. URL : <https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/276>.
118. Стаценко Н. В., Цехмістер Я. В., Малацай І. В., Нечітайло І. С., Ємельянова О. В., Король О. М. Сучасні тенденції та актуальні проблеми підготовки менеджерів освіти. *Фінансово-кредитна діяльність: проблеми теорії і практики*. 2021. № 6 (41). С. 556–563. URL : <https://fkd.net.ua/index.php/fkd/article/view/3639>.
119. Стаценко Наталя. Професійна підготовка майбутніх менеджерів освіти до управління змінами на сучасному етапі. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2024. Вип. 81. С. С. 294–298.
120. Тимошко Г. М. Сутність поняття «управління» та «менеджмент» в педагогічній теорії і практиці. *Теорія та методика управління освітою*. 2011. № 7. URL : http://umo.edu.ua/images/content/nashi_vydanya/metod

_upr_osvit/v_7/13.pdf

121. Товканець О. С. Системи підготовки фахівців з менеджменту освіти в центральноевропейських країнах (друга половина ХХ – початок ХХІ століття) : автореф. дис... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2020. 40 с.
122. Управління закладами освіти: теорія, історія, практика : колективна монографія / за заг. ред. О. Л. Кірдан. Умань : Візаві, 2020. 290 с.
123. Управління закладом освіти : підручник для здобувачів другого рівня вищої освіти педагогічних університетів / С. Г. Немченко, В. В. Крижко, І. Ф. Шумілова, О. М. Старокожко, О. Б. Голік. 2-е вид.перероб. і допов. Бердянськ : БДПУ, 2020. 603 с.
124. Уруський В. І. Формування готовності вчителів до інноваційної діяльності : методичний посібник. Тернопіль : ТОКІППО, 2005. 96 с.
125. Федоров В. Д. Менеджмент закладу освіти, менеджер закладу освіти: психологічні засади. Кам'янець-Подільський : Абетка-Нова, 2004. 223 с.
126. Філософський енциклопедичний словник / голов. ред. В. І. Шинкарук. Київ : Абрис, 2002. 742 с.
127. Фіцула М. М. Педагогіка : навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. Київ : Видавничий центр «Академія», 2002. 548 с.
128. Фуллан М. Сили змін. Вимірювання глибини освітніх реформ. Львів : Центр гуманітарних досліджень Львівського національного університету імені І. Франка, 2000. 270 с.
129. Цюняк О. П. Система професійної підготовки майбутніх магістрів початкової освіти до інноваційної діяльності : дис... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2020. 387 с.
130. Черненко Н. М. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками в навчальному закладі : дис...д-ра пед. наук : 13.00.04 Одеса, 2016. 511 с.
131. Черненко О. В. Принципи та функції педагогічного менеджменту у закладах вищої освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у*

- вищій і загальноосвітній школах. 2023. № 89. С. 165–169.
132. Чернодубова Е. В., Мартинов А. А. Переваги функціонального підходу до управління витратами і доходами підприємства. *Глобальні та національні проблеми економіки*. 2018. Вип. 22. С. 860–864.
133. Чобітько М. Г. Теоретико-методологічні засади особистісно орієнтованої професійної підготовки майбутніх учителів : автореф. дис... доктора пед. наук : 13.00.04. Київ, 2007. 42 с.
134. Шабанова Ю. О. Системний підхід у вищій школі : підручник для студентів магістратури за спеціальністю «Педагогіка вищої школи». Дніпропетровськ : Національний гірничий університет, 2014. 119 с.
135. Шатун В. Т. Основи менеджменту : навчальний посібник. Миколаїв : МДГУ ім. Петра Могили, 2006. 376 с.
136. Швардак М. В. Система підготовки майбутніх керівників закладів загальної середньої освіти до застосування технологій педагогічного менеджменту : дис...д-ра пед. наук : 13.00.04. Мукачєво, 2022. 401 с.
137. Шумілова І. Ф. Методологія дослідження загальнокультурної підготовки майбутніх менеджерів освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2021. № 75. Т. 3. С. 153–159.
138. Ansoff H. I. Strategic issue management. *Strategic Management Journal*. 1980. №1. P. 131–148.
139. Ansoff I. Corporate Strategy. New York : McGraw-Hill, 1965. 283 p.
140. Baum J. Organizational ecology. *Studying Organization: Theory and Method*. 1999. P. 71–108.
141. Baum J., Amburgey T. Organizational ecology. *The Blackwell companion to organizations*. 2017. P. 304–326.
142. Cameron E., Green M. Making sense of change management. London : Kogan Page, 2004. 288 p.
143. Carroll G. R. Organizational Ecology. *Annual Review of Sociology*. 1984. Vol. 10. P. 71-93. URL: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7948408/>

- mod_resource/content/3/Carroll%20-%20Organizational%20Ecology.pdf (last accessed: 05.06.2024).
144. Child J., McGrath, Organizations R. G. unfettered: Organizational form in an information-intensive economy. *Academy of Management Journal*. 2001. №44(6). P. 1135–1148.
 145. Coch L., French J. R. P. Overcoming resistance to change. *Human Relations*. 1948. №1. P. 512–532. URL: <https://psycnet.apa.org/record/1949-02436-001> (last accessed: 04.06.2024).
 146. Concordia University Chicago. URL : <https://www.cuchicago.edu/academics/colleges/college-ofeducation/division-of-educational-leadership/educational-administration-ma/> (last accessed: 04.06.2024).
 147. Daft R. L. Teoría y diseño organizacional. México: Cengage Learning Editores, 2015. 650 p.
 148. DiMaggio P. J., Powell W. W. The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism. URL : <https://www.jstor.org/stable/2095101>. (last accessed: 04.06.2024).
 149. Diogo S., Carvalho T., Amaral A. Institutionalism and Organizational Change. *Huisman J., de Boer H., Dill D.D., Souto-Otero M. (eds) The Palgrave International Handbook of Higher Education Policy and Governance*. London : Palgrave Macmillan, 2015. P. 114-131. URL : https://doi.org/10.1007/978-1-137-45617-5_7 (last accessed: 05.06.2024).
 150. Drucker P.F., Maciariello J. A. Management: Revised edition. New York: HarperCollins, 2008. 548 p.
 151. Dunphy D., Stace D. The Strategic Management of Corporate Change. *Human Relations*. 1993. Vol. 46. №8. P. 905–1027. DOI: <https://doi.org/10.1177/001872679304600801> (last accessed: 07.06.2024).
 152. Green M. Change management masterclass. London: Kogan Page, 2007. 278 p.
 153. Greiner L. E. Evolution and Revolution as Organizations Grow. Harvard: Harvard Business Review. 1998. 12 p. URL : [tps://www.ucg.ac.me/skladiste/blog_8559/objava_99894/fajlovi/GREINER%20Evolution_and_Re](https://www.ucg.ac.me/skladiste/blog_8559/objava_99894/fajlovi/GREINER%20Evolution_and_Re)

- volution_as_Organizations_Grow.pdf (last accessed: 06.06.2024).
154. Hannan M. T. Structural Inertia and Organizational Change. *American Sociological Review*. Vol. 49. No 2, April, 1984. p. 149–164. URL : https://www.researchgate.net/publication/228314327_Structural_Inertia_and_Organizational_Change (last accessed: 04.06.2024).
 155. Hannan M. T., Freeman J. The Population Ecology of Organizations. *American Journal of Sociology*. 1977. Vol. 82. №5. P. 929-964. URL: [http://www.iot.ntnu.no/innovation/norsi-pims-courses/harrison/Hannan%20&%20Freeman%20\(1977\).PDF](http://www.iot.ntnu.no/innovation/norsi-pims-courses/harrison/Hannan%20&%20Freeman%20(1977).PDF) (last accessed: 05.06.2024).
 156. Hannan M., Freeman J. *Organizational Ecology*. Cambridge : Cambridge University Press, 1989. 402 p.
 157. Harrington H. J. *Change Management Excellence: The Art of Excelling in Change Management*. New York : Paton Professional, 2006. 156 p. URL : https://books.google.com.ua/books/about/Change_Management_Excellence.html?id=3-n0tAqQp80C&redir_esc=y (last accessed: 04.06.2024).
 158. International Education Management (INEMA). URL : <https://www.ph-ludwigsburg.de/fakultaet-1/institut-fuer-bildungsmanagement/international-educational-leadership-and-management/masters-program-international-educationmanagement/about-the-program> (last accessed: 04.06.2024).
 159. Knyazheva I. A. Content analysis of the use of methodological approaches in research in the field of education/pedagogy. *Вісник науки та освіти (Серія «Філологія», Серія «Педагогіка», Серія «Соціологія», Серія «Культура і мистецтво», Серія «Історія та археологія»)*: 2024. № 1(19) 2024. С. 591–603.
 160. Kotter J. P. *Leading Change*. Boston : Harvard Business School Press, 1996. 208 p. URL : <https://www.accipio.com/eleadership/mod/wiki/view.php?id=1874> (last accessed: 04.06.2024).
 161. Kotter J. P., Cohen D. S. *The Heart of Change: Real-life Stories of how People Change Their Organizations*. *Harvard Business Review Press*, 2012. Business

& Economics.188 p.

162. Kozachenko Tetiana, Aliushyna Nataliia, Boiko Olena, Statsenko Nataliia, Grabovskiy Viacheslav,. Strategic changes in the public sphere: modern prerequisites for effective management. *Journal of Public Finance and Publik Choice*. 2023. vol. XX № XX. P. 1–16. URL : <https://doi.org/10.1332/25156918Y2023D000000004>. (last accessed: 04.06.2024).
163. Lewin K. *Field Theory of Social Science: Selected Theoretical Papers*. New York : Harper & Brothers, 1951. 346 p.
164. March J. G., Olsen J. P. The uncertainty of the past: organizational learning under ambiguity. *European Journal of Political Research*. 1975. Vol. 3. Is. 2. 1975. P. 147-171. URL : <https://doi.org/10.1111/j.1475-6765.1975.tb00521.x> (last accessed: 05.06.2024).
165. Öztürk Z. *Chaos and Complexity Approach in Management*. Handbook of Research on Chaos and Complexity Theory in the Social Sciences Gazi University, Turkey, 2016. URL : <https://www.igi-global.com/chapter/chaos-and-complexity-approach-inmanagement/150418> (last accessed: 04.06.2024).
166. PannState World Campus. URL : <https://www.worldcampus.psu.edu/degrees-and-certificates/educational-leadership-masters/overview> ((last accessed: 04.06.2024).
167. Pfeffer J., Salancik G. R. Organizational Decision Making as a Political Process: The Case of a University Budget. *Administrative Science Quarterly*. 1974. №19(2). P. 135–151.
168. Pfeffer J., Salancik G. R. *The External Control of Organizations: A Resource Dependence Perspective*. Stanford: Stanford University Press, 2003. 529 p.
169. Powell W. W., Di P. J. Maggio. *The New Institutionalism in Organizational Analysis*. Chicago: University of Chicago Press, 1991. 256 p.
170. Richardson S. Affective computing in the modern workplace. *Business Information Review*. 2020. №37. P. 78-85. DOI: 10.1177/0266382120930866 (last accessed: 04.06.2024).
171. Rouse M. J., Daellenbach U. S. Research notes and communications rethinking

research methods for the resource-based perspective: isolating sources of sustainable competitive advantage. *Strategic Management Journal*. 1999. № 20. P. 487–494.

172. Samsonova, Y., Shevchenko, O., Priadun, S., Petkun, S., & Statsenko, N. . Academia, diversidad y virtualidad. Analysis of modern approaches to the management of educational institutions in conditions of digitization (Ukrainian case). *Revista Eduweb*. 2022. № 16 (4), P. 89–100. URL : <https://doi.org/10.46502/issn.1856-7576/2022.16.04.8>. (last accessed: 04.06.2024).
173. Statsenko N. Formation of Managerial Competence of Future Education Managers and the Ability to Apply Various Management Technologies in the Face of Today's Challengers: International Conference on Science, Innovations and Global Solutions. June 1 – July 31, 2024 Lodz, Poland.
174. The Elements of a Good Change Management Function / Kirchhoff D., Kumar A., Lutz M., Messenböck R., Meyding G. *BCG* : website. URL : <https://www.bcg.com/publications/2020/elements-good-change-management-function> (last accessed: 06.06.2024).
175. Thompson J. Organizations in Action. New York : McGraw-Hill, 1967. 422 p.
176. University of Dayton. URL: https://educationonline.udayton.edu/form-mse/?_ga=2.230947871.1293061773.1634286465-572952648.1634286465 (last accessed: 04.06.2024).
177. University of Portsmouth. URL : <https://www.port.ac.uk/study/courses/msc-pgdip-pgcerteducational-leadership-and-management> (last accessed: 04.06.2024).
178. Voropayeva Tatiana, Jarvis Marina, Boiko Svitlana, Tolchieva Hanna, Statsenko Nataliia. European Experience in Implementing. *International Journal of Computer Science and Network Security*. 2022. Vol. 22. № 7. P. 294–300. URL : <https://koreascience.kr/article/JAKO202221643435554.pdf>. (last accessed: 04.06.2024).

179. Vytautas Magnus University. URL : <https://www.vdu.lt/en/study/program/overview/277/> (last accessed: 04.06.2024).
180. Zaballero A., Kim Y. Theoretical frameworks and models supporting the practice of leveraging workforce diversity. *Handbook of Research on Workforce Diversity in a Global Society: Technologies and Concepts*. 2012. № 1. P. 463-480. 10.4018/978-1-4666-1812-1.ch027 (last accessed: 04.06.2024).

РОЗДІЛ 2

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТИ ДО УПРАВЛІННЯ ЗМІНАМИ

2.1. Компонентна структура готовності майбутніх менеджерів до управління змінами в закладах освіти

Результатом підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління змінами під час навчання в закладах вищої освіти виступає їхня готовність до здійснення такої діяльності. Розглянемо сутність зазначеного поняття в науковій літературі.

У довідникових джерелах «готовність» визначається як: згода зробити будь-що; стан, за якого все зроблено, все готове для будь-чого [6, с. 365]; інтегральне особистісне явище, система якостей особистості, що забезпечує результативність діяльності фахівця, виконання ним визначених функцій, або як функціональний стан, який визначає успішність виконання завдань за призначенням [52, с. 44]; цілісне утворення, що характеризує емотивно-когнітивну та вольову мобілізаційність суб'єкта в момент його включення в діяльність певної спрямованості [78, с. 49]; інтегральне особистісне утворення, що включає стійке прагнення до праці, наявність знань, умінь, навичок, а також комплекс індивідуальних типологічних та соціально-психологічних особливостей, що зумовлюють високу ефективність її професійного функціонування [34, с. 16].

За визначенням В. Савіцької, готовність є складним, особистим, структурним утворенням, яке включає мотиви, що спрямовують студентів на усвідомлення необхідності вирішення професійних завдань, і є результатом їхньої підготовки до професійної діяльності [66, с. 330]. Готовність до діяльності управлінців освітніх закладів, за А. Светлорусовою, є станом мобілізації психічних і фізіологічних систем людини, що забезпечують виконання певної діяльності [70, с. 75].

На думку Л. Марталішвілі, у процесі професійної підготовки майбутнього керівника освітнього закладу як менеджера необхідно орієнтуватися насамперед на структуру управлінської компетентності, яка за моделлю дослідниці складається з трьох взаємопов'язаних ланок: мотиваційно-особистісної, когнітивно-пізнавальної, діяльнісно-рефлексивної, які разом втілюють вимоги до керівника як особистості, що прагне бути ефективним на своїй посаді та досягти результату [43, с. 65].

У свою чергу О. Лебідь, досліджуючи готовність керівника закладу освіти до стратегічного управління, виділяє в її структурі психологічний, теоретичний, практичний, фізичний та соціальний компоненти [36, с. 124].

Досліджуючи проблему підготовки майбутніх менеджерів освіти до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища, Н. Романенко розглядає готовність до професійної діяльності як активно-дієвий стан особистості, настанову на певну поведінку, змобілізованість сил на виконання завдання. Для готовності до дії, зазначає дослідниця, потрібні знання, вміння, навички, налаштованість і рішучість здійснити ці дії. При цьому, складовими структури готовності менеджерів освіти науковиця визначає аксіологічну, когнітивну і функціональну готовності [64, с. 51].

Грунтовний науково-теоретичний аналіз готовності майбутніх менеджерів до управлінської діяльності було здійснено А. Клімовою, на підставі якого у структурі готовності майбутніх менеджерів до управлінської діяльності вчена виокремлює: психологічну (встановлення характеру зв'язків між станом готовності та ефективністю діяльності, де «готовність» розглядається як особистісна характеристика, що передбачає здатність до адаптації та саморегуляції поведінки й розвитку); педагогічну (виявлення чинників, умов, засобів для цілеспрямованого формування готовності, яка визначається як загальна характеристика розвитку, навчання і виховання особистості під час навчання у ЗВО); професійну (як характеристика результативності процесу професійної підготовки спеціалістів) [27].

Досліджуючи проблему формування готовності менеджерів освіти до

професійної діяльності в полікультурному освітньому середовищі О. Сакалюк розглядає готовність менеджерів освіти до професійної діяльності як складне, особистісне, інтегроване утворення, що включає в себе психологічний, когнітивний і функціональний компоненти для вирішення професійних завдань [67, с. 65].

В аспекті започаткованого дослідження значний інтерес викликає визначення готовності здобувачів освіти Н. Черненко, яка досліджуючи теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками в освітніх закладах, під готовністю розуміє особистісне утворення, що виражається мобілізацією ресурсів суб'єкта праці на виконання та управління конкретною діяльністю, а саме: визначає стратегію поведінки в умовах невизначеності, здійснює ідентифікацію, якісну та кількісну оцінку ризиків, визначає критичні ризики та планує реагування на них. Зазначена готовність, наголошує вчена, є результатом підготовки майбутніх менеджерів освіти, що зумовлена інтеграцією особистісного, когнітивного та функційного компонентів [93, с. 204].

Досліджуючи зміст та структуру готовності майбутніх менеджерів до інноваційної професійної діяльності, В. Хромова визначає її як генералізовану здатність спеціаліста до виконання управлінських операцій та функцій на основі засвоєних теоретичних знань про цілі, зміст та засоби зазначеної діяльності, усталених мотивів щодо здійснення ефективної, свідомої управлінської діяльності, сформованих емоційно-вольових якостей інноваційної спрямованості та набутого практичного досвіду, що забезпечує створення, використання та розповсюдження інновацій у галузі управління [90]. Науковицею у структурі готовності виокремлено мотиваційно-ціннісний, емоційний, когнітивний, діяльнісно-практичний компоненти.

У структурі психологічної готовності керівників до управління змінами в освітніх установах, запропонованої В. Івкіним і Г. Наливайко, виокремлено мотиваційний, когнітивний, операційний, особистісний компоненти [22, с. 47].

Як бачимо, науковці по-різному визначають поняття готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності і виокремлюють різні структурні компоненти.

На підставі вищезазначеного, **готовність майбутніх менеджерів освіти до управління змінами** визначаємо як складно структуроване особистісне утворення, що характеризується наявністю у студентів необхідних теоретичних психолого-педагогічних і фахових знань, сформованістю професійних та особистісних якостей, що дозволять здійснювати їм професійну діяльність з управління змінами.

У структурі зазначеної готовності виокремлено когнітивно-концептуальний, організаційно-діяльнісний, професійно-особистісний, рефлексивно-праксеологічний компоненти (див. рис. 2.1.1).



Опишемо виокремлені компоненти у структурі готовності майбутніх менеджерів освіти до управління змінами.

Когнітивно-концептуальний компонент у структурі готовності майбутніх менеджерів освіти до управління змінами передбачає набуття студентами під час навчання в закладах вищої освіти необхідних *теоретичних знань із теорії управління змінами в закладах загальної середньої освіти*, що сприятимуть успішній реалізації в професійній діяльності. Зазначений компонент містить кілька складників, а саме: знання теорій управління

змiнами; знання принципiв i типiв формування корпоративних команд; знання моделей організацiйних змiн i типiв стратегiй

Так, важливим складником когнiтивно-концептуального компонента виступають знання теорiй управлiння змiнами. За визначенням О. Горiшної, управлiння змiнами в освітньому процесі є структурованим процесом, що побудований у відповідному алгоритмі, який передбачає покрокову реалізацію змін і перетворень за допомогою управлінських рішень, що допомагають впроваджувати нові підходи та інструменти для досягнення успіху при умові адаптування всіх суб'єктів до нової реальності [13, с. 145].

На необхідності оволодіння майбутніми менеджерами освіти знаннями щодо теорії змін наголошує О. Михайловська, яка трактує управлiння змiнами як сукупність робіт, спрямованих на впровадження нових цінностей, стосунків, норм, організаційної поведінки, досягнення консенсусу між споживачем й зацікавленими сторонами щодо певних змін [46, с. 119].

Безсумнівно, що для управлiння змiнами в закладі загальної середньої освіти майбутні керівники мають опанувати певний *алгоритм управлiння змiнами*, який, за О. Горiшною, є процесом структуризації та послідовності дій, розроблених на основі наукових методів, що дозволяють розділити одне велике завдання на окремі частини або пов'язані між собою серії завдань. Змістове наповнення завдань може змінюватися відповідно до мети управлiння, складності змін, обсягів можливих ризиків, рівня сприйняття і погодження їх в колективі [13, с. 160]. Погоджуючись із зазначеним вище, також вважаємо, що знання алгоритму дій керівника в умовах змін дозволить йому зрозуміти, які саме зміни необхідно впровадити в закладі освіти й визначити їх вплив на організацію, проаналізувати сильні та слабкі сторони зазначених змін, розробити план їх упровадження з урахуванням внутрішніх ресурсів і можливостей освітнього закладу, чітко зрозуміти, з якою метою впроваджуються зазначені зміни, розробити стратегію їх упровадження, проаналізувати результати запровадження змін в закладі освіти, та їх вплив на покращення якості надання освітніх послуг.

На нашу думку, зазначений компонент передбачає поглиблення знань здобувачів освіти щодо сутності і природи змін, розуміння класифікації змін, які впроваджуються в закладах загальної середньої освіти, та їх вплив на організацію освітнього процесу.

Іншим складником зазначеного компонента виступають *знання принципів та типів формування корпоративних команд*. Складність процесу управління змінами в ЗЗСО передбачає усвідомлення керівником необхідності створення корпоративних команд, які можуть забезпечити успішну реалізацію нововведень та допомогти в подоланні опору змінам. Команда – це робоча група, в якій існують більш тісні взаємозв'язки, що виявляються через більш тісну взаємодію та взаємозалежність; командний дух, ентузіазм, проява відданості певній ідеї та загальним командним цілям; підпорядкування особистих інтересів досягненню спільної мети; результат діяльності спільний, оцінюється не за індивідуальними досягненнями членів команди, а за ефективністю колективної роботи [87, с. 8].

Ефективна діяльність закладу освіти неможлива без якісно налагодженої системи управління колективом. Задля цього, на думку О. Долженкова й О. Сакалюк, важливими знаннями, яких мають набути майбутні менеджери освіти під час професійної підготовки, виступають знання щодо командоутворення як нестандартного методу управління колективом, виховання командного духу шляхом цілеспрямованого формування особливого способу взаємодії людей в організації, що дає змогу ефективно реалізовувати їх енергетичний, інтелектуальний і творчий потенціал [16, с. 172].

На думку дослідників з проблеми командоутворення (Т. Гура, С. Калашникова, О. Квасник, В. Романовський, О. Романовський, В. Шаповалова), зазначений метод полягає у створенні ефективного колективу – «команди»; є процесом спеціально розроблених заходів, які мають спрямування на згуртування єдиної, сильної та ефективною команди, члени

якої спрямовані на досягнення єдиної мети, на взаємодію, взаємодоповнення один одного, підтримку, поважне ставлення й гармонійну взаємодію [62, с. 6].

На нашу думку, знання щодо формування корпоративних команд і командоутворення допоможуть менеджерам освіти створити в закладі освіти відповідні команди змін, які сприятимуть ефективному впровадженню змін у закладі освіти, зважаючи на зовнішні і внутрішні чинники.

Команда змін, наголошує І. Жорова, сприймає необхідність змін і зосереджується на пошуку оптимальних рішень для їх упровадження. Необхідно оцінити сильні та слабкі сторони освітнього процесу, визначити проблемні аспекти та можливості для впровадження змін. Також для ухвалення рішення щодо необхідності змін необхідно з'ясувати, чи ці зміни є релевантними, відповідними, актуальними для закладу освіти. За результатами аналізу розробляється стратегія змін, яка містить чіткі цілі, завдання та способи досягнення очікуваних результатів. Зазначений етап, на думку науковиці, можна делегувати команді змін на підставі виявлення потреб і проблем, які потребують змін; оцінка наявних ресурсів і можливостей для реалізації змін; формулювання конкретних цілей, які потрібно досягти через зміни; розроблення стратегій і вибір оптимальних варіантів дій; ухвалення рішень щодо напрямів і плану змін [19, с. 9].

Студіювання наукового фонду щодо проблеми командоутворення як методу управління закладом освіти, дозволили науковцям (О. Долженков, О. Сакалюк) виділити такі типи команд: 1) *за статусом*: офіційні (юридично оформлені утворення, що діють у межах правового поля) та неофіційні (які базуються на незафіксованому бажанні людей працювати разом); 2) *за характером внутрішніх зв'язків*: формальні (відносини між посадами, яким притаманна ієрархічність) і неформальні (існують між особистостями, незалежно від того, яке місце вони посідають на офіційних службових рівнях). 3) *за механізмом формування*: стихійно сформовані та свідомо організовані команди; 4) *за часом існування*: тимчасові (призначені для вирішення певного разового завдання та постійні; 5) *за функціями*: команди, які орієнтовані на

досягнення певної мети; орієнтовані на реалізацію спільного інтересу; орієнтовані на спілкування [16, с. 172].

Використання менеджером освіти методу командоутворення, доходять висновку науковці, сприятиме створенню висококваліфікованої ефективної команди, кожен член якої реалізовуватиме свій потенціал, унаслідок чого підвищуватиметься результативність освітньої діяльності закладу освіти [16, с. 176].

Ще одним необхідним складником когнітивно-концептуального компонента є *знання моделей організаційних змін і типів стратегій*, що сприяють структуризації процесів трансформацій та мінімізації ризиків в освітньому процесі. Зокрема, майбутні менеджери освіти під час навчання мають ознайомитись із моделями змін Коттера (8 Steps for Leading Change); Кьюбіса та Хейла (Change Management Process by Kubler-Ross / Kübler-Ross Change Curve), Левіна (Kurt Lewin's Change Model), ADKAR-модель; (Prosci ADKAR Model), системна модель змін (Whole-School Change Model), модель колективного лідерства (Distributed Leadership Model). Знання зазначених моделей, на нашу думку, сприятиме усвідомленню того, що в закладі освіти доцільно поєднувати їх, залежно від типу змін і рівня готовності колективу закладу освіти до змін.

Вибір моделі змін впливає на визначення *стратегії управління змінами*. Зазначимо, що поняття «стратегія» дослідниками трактується по-різному, зокрема як: визначення перспектив організації в довгостроковому періоді з урахуванням аналізу її потенціалу на основі прогнозування змін зовнішнього та внутрішнього середовища для забезпечення досягнення її місії та цілей. Вона характеризується спрямованістю і набором правил та тісно взаємопов'язана з тактикою (С. Салига, О. Яришко [68, с. 70]); визначення перспективних орієнтирів діяльності підприємства на основі оцінювання його потенційних можливостей і прогнозування розвитку зовнішнього середовища (В. Оберемчук [48, с. 13]); усвідомлений процес визначення перспектив розвитку суб'єктів господарювання відповідно до їх місії та визначених цілей,

обґрунтування необхідних ресурсів для їх досягнення (Н. Дребот, Л. Мороз, Б. Пшик [17, с. 9]).

Стосовно стратегії закладу освіти, то Л.Пшенічна тлумачить зазначене поняття як довгостроковий, якісно визначений напрям розвитку закладу освіти, який інтегрує місію, цілі, норми та дії з урахуванням внутрішніх переваг і недоліків освітньої установи [63, с. 154].

Зазначимо, що науковці виокремлюють різні типи стратегій, які є важливими для розвитку закладу освіти. Зокрема, Л. Калініна і Є. Коваленко виокремлюють такі стратегії, як: *ресурсні* (визначення стратегії поведінки в «зонах стратегічних ресурсів», форми та методи постачання і система розподілу ресурсів між окремими напрямками діяльності організації); *розвитку інформаційної системи* (самостійний або підпорядкований іншим довгостроковий план розвитку організації за допомогою інформаційних технологій, необхідних для управління, планування та контролю її діяльності); *розвитку персоналу* (наймання, навчання, підвищення кваліфікації та стимулювання працівників); *фінансова стратегія* (план або програма фінансового розвитку організації з урахуванням необхідних змін у структурі капіталу та створення необхідних фондів для досягнення розроблених стратегій зростання та підвищення конкурентних переваг); *функційна стратегія* (визначає стратегічну орієнтацію тієї або тієї підсистеми управління організацією, забезпечує їй досягнення цілей, а також керованість процесами виконання загальних стратегій та місії); *стратегія можливостей* (спроба керівника «розвивати» стратегію завдяки ідентифікації можливостей у внутрішньому та зовнішньому середовищі організації, ресурсів, персоналу, технологій для отримання переваг, що дає змогу підібрати ресурси та визначити можливості організації для вдалої стратегії) [24, с. 40–46].

На думку О. Кравченко, важливими стратегіями в закладах освіти є такі: *корпоративна* (спрямована на розвиток усього закладу освіти); *ділова стратегія* (передбачає розвиток окремого напрямку діяльності закладу освіти); *функціональна* (підтримує корпоративну та ділову стратегії розвитку закладу

освіти та забезпечує їх з функційно (наприклад, кадрова та фінансова стратегії) [33, с.39]. Суголосні із О. Лебідь, яка в умовах сьогодення вважає за необхідне планувати *стратегію інноваційного розвитку закладу освіти*, яка спрямована на забезпечення оптимального функціонування закладу загальної середньої освіти як цілісної соціально-педагогічної системи, відкритої до нововведень, створення умов для ефективної діяльності всіх її підсистем шляхом введення інноваційних управлінських технологій [36, с. 108]. Не заперечуючи жодної із запропонованих науковцями стратегій, вважаємо, що їх вибір має виходити насамперед із місії закладу освіти, його цілей і ресурсів, натомість глибокого переконані, що майбутні менеджери освіти під час навчання мають отримати знання щодо стратегічного управління й ознайомитись із різними типами стратегій.

Отже, когнітивно-концептуальний компонент є важливим у структурі готовності майбутніх менеджерів освіти до управління змінами, оскільки передбачає набуття ними необхідних теоретичних знань щодо теорії управління змінами, принципів та типів формування корпоративних команд, моделей організаційних змін та типами стратегій, що сприятиме успішному впровадженню ними змін у подальшій професійній діяльності.

Організаційно-діяльнісний компонент у структурі готовності майбутніх менеджерів освіти до управління змінами передбачає набуття практичних умінь щодо *планування розвитку закладу освіти*. Важливим складником організаційно-діялісного компонента, на нашу думку, є вміння планувати розвиток закладу освіти. Розвиток, за визначенням науковців (О. Боднар, Ю. Кондратенко, В. Крижко, С. Немченко, В. Радул, О. Старокожко), є особливим типом незворотних, поступальних, цілеспрямованих змін складних системних об'єктів освіти, пов'язаних із їх структурним і функціональним оновленням, поліпшенням, зростанням, удосконаленням, перетворенням у якісно нове [86, с. 55].

На думку деяких учених (В. Кравець, Г. Мешко) «зміни розвитку» – це будь-яка зміна, яка призводить до покращення стратегії розвитку закладу

освіти, введення педагогічних нововведень та апробацій спрямованих на вдосконалення освітнього середовища, на підставі раніше ухвалених рішень у процесі коригувань [2, с. 34.]

Ще одним важливим складником зазначеного компонента вважаємо *вміння розробляти плани заходів відповідно до ситуації, прогнозувати ймовірні ризики та загрози, моделюючи наслідки змін*. Зазначений складник передбачає вміння менеджера освіти аналізувати ситуацію, що виникла, а також уміння визначати засоби її вирішення шляхом ухвалення відповідних управлінських рішень, які спрямовані на запобігання можливих наслідків здійснюваних змін, що дозволить менеджерам освіти діяти продуктивно в умовах невизначеності, нестабільності реформ і різних трансформацій. Ризик, за визначенням науковців (О. Боднар, Ю. Кондратенко, В. Крижко, С. Немченко, В. Радул, О. Старокожко), є багатоаспектним і складним явищем, що позначає імовірнісний характер будь-якої події; вірогідна подія, унаслідок настання якої можуть відбутися позитивні, нейтральні або негативні наслідки; можливість помилки або успіху того чи іншого вибору в ситуації з декількома альтернативами. Серед ризиків закладу освіти за сферою виникнення дослідники виокремлюють економічні, політичні, законодавчі, адміністративні, соціальні, природно-екологічні, науково-технічні, освітні, організаційні, інноваційні, майнові, маркетингові, транспортні, торгівельні, фінансові, інформаційні, ризики персоналу, ризики ліквідності, виробничі, ресурсні тощо [86, с. 76].

За визначенням Н. Черненко, ризиком виступає ситуація невизначеності, що вимагає в процесі ухвалення рішень певного вибору для досягнення необхідного результату з мінімізацією негативних наслідків [93, с. 135]. При цьому вчена наголошує на тому, і це є важливим в аспекті започаткованого дослідження, що управління ризиками в освітньому закладі передбачає комплекс управлінських дій і заходів, що здійснюється менеджерами освітнього закладу з метою вибору оптимального управлінського рішення з можливих альтернатив, що можуть мати позитивні

та/чи негативні наслідки [93, с. 201].

Не менш важливим складником організаційно-діяльнісного компонента є *вміння застосовувати методи підвищення ефективності команди*. Як уже зазначалося вище, команда змін відіграє ключову роль, виступаючи необхідним інструментарієм в упровадження змін у закладі освіти. З метою навчання майбутніх менеджерів освіти застосовувати методи підвищення ефективності команд доцільно, зазначають О. Долженков і О. Сакалюк [16, с. 172], використовувати соціально-психологічні методи, які спрямовуються на забезпечення сприятливого психологічного клімату, стимулювання педагогічної майстерності (методи формування мотивів/мотивації, морального заохочення, особисті приклади, бесіди, переконання, навіювання, колективного аналізу тощо). Цілком погоджуючись із науковцями, вважаємо, що під час підготовки майбутніх менеджерів освіти необхідно використовувати також такі методи, як метод тимбілдингу, інтерактивного навчання, самоаналізу діяльності команди, рефлексії тощо. На нашу думку, використання зазначених методів сприятиме тому, що здобувачі освіти зможуть навчитися налагоджувати командну взаємодію, розподіляти командні ролі, залежно від здібностей членів команди, делегувати певні повноваження членам команди змін, виступати в ролі наставника, забезпечувати надання необхідної допомоги в разі необхідності, створювати безпечну, психологічно доброзичливу атмосферу, що сприятиме ефективності дій команди, запобігатиме виникненню конфліктів між її учасниками тощо.

Отже, організаційно-діяльнісний компонент спрямований на набуття майбутніми менеджерами освіти практичних умінь планувати розвиток закладу освіти в умовах змін, визначаючи пріоритети і ресурси, які необхідні для реалізації змін; розробляти план заходів відповідно до ситуації, прогнозувати ймовірні ризики та загрози, моделюючи наслідки змін; застосовувати методи підвищення ефективності команди змін.

Професійно-особистісний компонент має за мету формування в майбутніх менеджерів світи особистісних і професійних якостей. У контексті

дослідження нами виокремлено такі якості, як: організаторські здібності і вміння, толерантність до невизначеності, резильєнтність, сформованість яких, на нашу думку, сприятиме формуванню готовності майбутніх менеджерів освіти до управління змінами в подальшій професійній діяльності. Розкриємо сутність виокремлених складників управлінського компонента.

Важливу роль в управлінській діяльності менеджера освіти, зокрема керівників освітніх закладів відіграють *організаторські здібності та вміння*, оскільки вони допомагають забезпечувати досягнення поставлених цілей щодо покращення якості надання освітніх послуг, впроваджуючи необхідні зміни в освітній процес. З огляду на зазначене, розвиток організаторських здібностей і вмінь під час навчання в закладах є важливим завданням закладів вищої освіти.

Суголосні із думкою Н. Уйсімбаєвої, що організаторські здібності є необхідною властивістю, яка полягає в здатності менеджера освіти як керівника освітнього закладу організувати як свою власну діяльність, так і діяльність підлеглих, створювати колектив як інструмент вирішення виробничих завдань та розвитку особистості. До організаторських здібностей науковицею віднесено такі властивості, як гнучкість та динаміка сприйняття, спостережливість, уміння бачити сутнісні властивості, вміння передбачити наслідки колективної діяльності [85, с. 344].

Організаційні вміння допомагають майбутньому менеджеру освіти навчитися правильно організовувати свою власну діяльність, планувати свою роботу, виконувати її охайно, швидко й чітко [78, с. 122]; мобілізувати себе й інших до виконання завдань у конкретному виді діяльності; вміння інтерпретувати й адаптувати інформацію до завдань із конкретного виду діяльності [36, с. 125].

За визначенням О. Мармази, організаторські вміння менеджера освіти забезпечують створення структури організації, яка дає можливість персоналу працювати для досягнення спільних цілей та завдань; розподіл робіт між членами організації, групами, підсистемами та координації дій; установа

зв'язків серед людей, задач і видів діяльності; безпосередню організацію накреслених планів, досягнення поставлених цілей [41, с. 69]. І хоча дослідниця не акцентує увагу на важливості організаторських умінь у процесі управління змінами, які відбуваються в закладі освіти, ураховуючи сучасні зміни в системі освіти загалом, вважаємо, що її визначення організаторських умінь є важливим для підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління змінами.

Іншим складником професійно-особистісного компонента у структурі готовності майбутніх менеджерів освіти до управління змінами, вважаємо *толерантність до невизначеності*, що пов'язано з постійними трансформаціями і реформами, які відбуваються сьогодні в системі освіти, що, у свою чергу, передбачають зміни в системі освіти загалом і закладу загальної середньої освіти зокрема, що, у свою чергу, пов'язано із ухваленням і введенням у дію нових законів, концепцій, цифровізацією, необхідністю створення інклюзивного середовища тощо.

Зазначимо, що дослідниками (В. Артюшина, О. Грива, С. Калашнікова, О. Саннікова, В. Семиченко) толерантність до невизначеності трактується, як: стійкість до дії чинника невизначеності зовнішнього і внутрішнього середовища і визначається поєднанням як когнітивних здібностей до зняття невизначеності, так і емоційною тенденцією до сприйняття невизначених ситуацій (О. Грива [14, с. 62]); стійка властивість особистості, психологічна сутність якої полягає в стійкості до впливів фактора неясності, нечіткості середовища і виявляється у прийнятті неоднозначності в процесі пошуку альтернатив рішення, терпиме відношення до новизни, до непередбачуваності, до складності й мінливості ситуації (О. Саннікова, О. Санніков [69, с. 113]); властивість, що дозволяє витримувати невизначеність особистих смислових основ у процесі переходу до нової ідентичності; здатність особистості усвідомлювати конфлікт і напругу в ситуаціях невизначеності, протистояти незв'язаності та суперечливості інформації, відчувати позитивні емоції в нових, неструктурованих ситуаціях, отримувати задоволення від перебування

в таких ситуаціях; готовність до ризику в регуляції вибору способів вирішення невизначених ситуацій (С. Калашнікова [23, с. 265]); якість особистості, яка визначає здатність людини позитивно реагувати на ситуації невизначеності, діяти в умовах нечітко визначених цілей і завдань, неповної наявності вихідної інформації, долати її недостатність активними діями (В. Артюшина, В. Семиченко [71, с. 142]).

Вибір наступного складника – *резильєнтності* – зумовлений необхідністю навчання майбутніх менеджерів освіти адаптуватися до обставин, що виникають, вміння емоційної саморегуляції в нестандартних ситуаціях, які виникають внаслідок непередбачуваних подій і потребують впровадження певних змін у закладі освіти. Резильєнтність О. Корніяка визначає як здатність людини або соціальної системи вибудовувати нормальне, повноцінне життя в складних умовах [31, с. 232].

Дещо інакше і більш ґрунтовно трактує поняття резильєнтності С. Дмитришин, наголошуючи на тому, що «резильєнтність» є психологічним ресурсом особистості з подолання стресу та адаптації після ситуації, яка спричинила травму, до нових обставин життя, що забезпечує її повноцінне функціонування та зумовлений регулятивними (здатність до саморегуляції, життєстійкості, самоконтроль, мотивація успіху, активні копінги), когнітивними (оптимістичний атрибутивний стиль, когнітивна гнучкість, осмисленість життя, його націленість на досягнення певної мети, розвинений духовний інтелект), емоційними (перевага позитивних емоцій, доброго настрою, здатність регулювати емоції) та соціально-поведінковими (наявність партнерів та друзів, соціальної підтримки та спроможність звертатись за підтримкою до інших) якостями і здатностями [15, с. 72].

З огляду на зазначене і враховуючи те, що менеджери освіти, працюючи з людьми (учні, їхні батьки, педагогічний і технічний персонал) постійно потрапляють у різноманітні емоціогенні ситуації, вважаємо, що під час навчання в закладі вищої педагогічної освіти студенти мають опанувати техніки емоційної саморегуляції, відновлення після напруги, що виникає під

час вирішення конфліктних ситуацій, навчитися розпізнавати як власний емоційний стан, так і стан довколишніх людей, що надасть змогу уникати професійних стресів, що виникають в управлінській діяльності, зокрема і пов'язаних із необхідністю впровадження змін у закладі освіти.

Отже, професійно-особистісний компонент у структурі готовності майбутніх менеджерів освіти має за мету формування у здобувачів особистісних і професійних якостей, зокрема організаторських здібностей, толерантності до невизначеності, резильєнтність.

Рефлексивно-праксеологічний компонент. В аспекті дослідження рефлексивно-праксеологічний компонент передбачає здатність майбутніх менеджерів освіти здійснювати рефлексію власної діяльності і діяльності учасників освітнього процесу закладу освіти, формування певних здатностей, яких вони мають набути під час навчання в педагогічному ЗВО.

Одним із важливих складників зазначеного компонента вважаємо *вміння визначати готовність організації до змін*, оскільки для ефективного впровадження змін у закладі освіти, менеджеру освіти необхідно розуміти, наскільки колектив закладу (учні, їхні батьки, вчителі та інші працівники) готові впроваджувати зміни, що зумовлені як зовнішніми (зміна законодавства у сфері освіти, розроблення стандартів освіти, модельних програм; неочікувані події, зокрема пандемія, воєнні дії в Україні тощо), так і внутрішніми (зміна статусу освітнього закладу, зміна стратегії і місії закладу освіти, впровадження інновацій, інклюзивного навчання тощо) чинниками, що потребує від майбутніх менеджерів освіти вмінь доносити інформацію про зміни до колективу та переконувати в їх необхідності, створювати команди змін, отримувати підтримку з боку колективу в упровадженні змін, оскільки без цього неможливо втілювати необхідні зміни в житті.

Іншим важливим складником рефлексивно-праксеологічного компонента є *вміння здійснювати аналіз управлінської діяльності, проєктуючи можливі сценарії змін*. Суголосні із твердженням О. Мармази, що за умов зростання потоків інформації, яка є предметом діяльності менеджера

освіти, особлива увага повинна приділятися формуванню вмінь, що передбачають здатність до педагогічного аналізу. Недооцінка ролі аналізу серед складників професіоналізму керівника призводить до необґрунтованості управлінських рішень, неефективності стратегічних планів, реактивності управління загалом, що знаходить прояв у тому, що керівник діє інтуїтивно, використовує незначну кількість аналітичних методів, технологій та недосконалу інформаційну базу; аналіз здійснюється несистемно та несистематично. Отже, наголошує науковиця, аналіз покликаний забезпечити ефективність управлінської діяльності [41, с. 46]. Незважаючи на те, що дослідниця розглядає сутність педагогічного аналізу і його роль в управлінській діяльності менеджера освіти загалом, уважаємо, що визначення О. Мармази щодо вмінь педагогічного аналізу, є важливим умінням і у структурі готовності майбутніх менеджерів освіти до управління змінами.

Досліджуючи проблему підготовки майбутніх менеджерів освіти до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища, що є близькою до теми започаткованого дослідження, Н. Романенко наголошує на тому, що аналіз потреб стосовно необхідності змін у галузі освіти є складовою інноваційної діяльності, яка передбачає проектування нових освітніх установ, прогнозування соціально-культурних наслідків освітніх нововведень, планування і програмування нових управлінських дій, проведення аналізу/аудиту можливостей щодо запровадження інновацій [64, с. 17].

Ще одним важливим складником зазначеного компонента вважаємо *здатність ухвалювати рішення в умовах невизначеності*. Здатність менеджера освіти ухвалювати педагогічно доцільні рішення ґрунтується на вмінні рефлексії ситуації, що виникає і потребує вирішення, розуміння власних дій, спрямованих на її розв'язання. За визначенням науковців, уміння ухвалення рішень, це: вміння менеджера освіти робити вибір оптимального, адекватного конкретній ситуації, способу розв'язання управлінської проблеми з кількох можливих варіантів, з його аргументацією як для себе, так і для довколишніх людей (Л. Карамушка [25, с. 66]); визначальний процес

управлінської діяльності, що визначає напрями діяльності організації та її окремих працівників (О. Кузьмін, О. Мельник [35, с. 217]); передбачають володіння менеджером освіти здатністю до ухвалення рішень в умовах невизначеності та ризику, що є частим явищем у процесі управління (Н. Черненко [93, с. 318]).

Отже, рефлексивно-праксеологічний компонент у структурі готовності майбутніх менеджерів освіти передбачає опанування здатностей визначати готовність організації до змін; здійснювати аналіз управлінської діяльності, проєктуючи можливі сценарії змін; ухвалювати рішення в умовах невизначеності.

Підсумовуючи, зазначимо, що розглядаючи сутність і компонентну структуру готовності майбутніх менеджерів освіти до управління змінами, не можемо не наголосити на тому, що, всі виокремлені компоненти є взаємозумовленими і взаємодоповнювальними. Розподіл визначених знань та вмінь і віднесення їх до того чи того компонента є достатньо умовним. Як цілком справедливо зазначає О. Галус, в основі готовності лежить інтеграція компонентів, яку науковець розглядає як механізм та процес досягнення цілісності у системі професійної підготовки [8, с. 40]. Формуванню готовності майбутніх менеджерів освіти до управління змінами сприятиме впровадження в освітній процес певних педагогічних умов.

2.2. Педагогічні умови підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління змінами

З метою визначення сутності педагогічних умов підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління змінами, необхідно розглянути сутність понять «умова» і «педагогічні умови» в науковій літературі.

Зазначимо, що в довідниковій літературі поняття «умова» визначається, як: категорія, в якій відображено універсальні відношення речі до тих чинників, завдяки яким вона виникає й існує [88, с. 674]; сукупність явищ

зовнішнього та внутрішнього середовища, що ймовірно впливають на розвиток конкретного психічного явища [61, с. 309].

Науковцями поняття «умова» трактується, як: обставини, що впливають на педагогічний процес, змінюючи його результат у позитивному або негативному напрямі (М. Шевчук [96, с. 87]; сукупність причин, обставин, будь-яких об'єктів тощо; визначена сукупність, що впливає на розвиток, виховання та навчання людини; вплив умов що прискорює або сповільнює процеси розвитку, виховання і навчання, а також впливає на їх динаміку і кінцеві результати. (Л. Полещук [56, с. 158]); зовнішня рушійна сила процесу, так чи інакше свідомо сконструйована педагогом, обставина, яка суттєво впливає на перебіг процесу, передбачає, але не гарантує певний результат (В. Фрицюк [89, с. 259]).

У педагогічних дослідженнях, що стосуються проблеми різних аспектів підготовки майбутніх фахівців, у тому числі і менеджерів освіти, зазвичай визначаються педагогічні умови, які дослідники визначають по-різному, залежно від напрямку дослідження, а саме як: обставини зовнішнього середовища (особливості організації освітнього процесу), які детермінують високий рівень розвитку стратегічного мислення майбутніх менеджерів освітніх організацій (М. Шевчук [96, с. 87]); зовнішні і внутрішні обставини, виховні та освітні заходи, що забезпечують досягнення конкретної мети формування професійно-значущих якостей майбутнього менеджера освіти (Л. Полещук [56, с. 161]; результат цілеспрямованого відбору, конструювання та застосування елементів змісту, методів (прийомів), а також організаційних форм навчання для досягнення навчальних цілей (Є. Луценко [38, с. 87]. систему певних форм, методів, матеріальних умов, реальних ситуацій, що об'єктивно склалися чи суб'єктивно створених, необхідних для досягнення конкретної педагогічної мети (І. Зязюн, О. Пехота [21, с. 118]); особливості організації освітнього процесу майбутніх менеджерів, що детермінують його результати й об'єктивно забезпечують можливість їх досягнення (Т. Погорєлова [55, с. 154]); взаємопов'язана сукупність обставин, засобів і

заходів у педагогічному процесі, що сприяють професійній підготовці майбутніх менеджерів освіти (Н. Черненко [93, с. 287]).

На підставі вищезазначеного, **під педагогічними умовами** будемо розуміти сукупність спеціально створених обставин, що впливають на зміст, форми, методи і засоби освітнього процесу, спрямованих на підготовку майбутніх менеджерів освіти до управління змінами. Такими умовами обрано: забезпечення мотивації майбутніх менеджерів освіти до управління змінами; використання в освітньому процесі інтерактивних технологій, спрямованих на підготовку майбутніх менеджерів освіти до управління змінами в закладах освіти; залучення майбутніх менеджерів освіти до самостійної творчої роботи, спрямованої на вдосконалення теоретичних знань і розвиток практичних умінь, необхідних в управлінні змінами майбутніх менеджерів освіти.

Розглянемо сутність обраних педагогічних умов і їх вплив на формування готовності майбутніх менеджерів освіти до управління змінами.

Вибір педагогічної умови **«забезпечення мотивації майбутніх менеджерів освіти до управління змінами»** зумовлений тим, що без належної мотивації не може здійснюватися будь-яка діяльність, оскільки саме мотивація виступає рушійною силою будь-якої діяльності.

У довідниковій літературі мотив (від лат. *movere* – приводити до руху, спонукати) трактується, як: суб'єктивна причина (усвідомлена або неусвідомлена) тієї чи іншої поведінки, дій людини – психічне явище, що безпосередньо збуджує людину до вибору того чи іншого способу дій та його здійснення; спонукальна причина діяльності людини; внутрішнє спонукання до діяльності, пов'язане із задоволенням потреб суб'єкту; усвідомлена моральна причина, що лежить в основі вибору напрямку поведінки та дій особистості [78, с. 113]; спонукальна причина дій і вчинків людини (те, що штовхає до дії) [10, с. 117].

Сукупність мотивів забезпечують формування мотивації здійснення управлінської діяльності, зокрема й мотивацію до управління змінами. Підтвердження цього знаходимо у твердженнях науковців. Так, С. Гончаренко

наголошує на тому, що мотивація є системою мотивів, або стимулів, що спонукає людину до конкретних форм діяльності або поведінки. Мотивами можуть виступати: уявлення й ідеї, почуття й переживання, що виражають матеріальні або духовні потреби людини. Одна й та сама діяльність може здійснюватися з різних мотивів [10, с. 117].

Розглядаючи сутність мотивації майбутнього керівника закладу загальної середньої освіти до здійснення стратегічного управління О. Лебідь трактує її як глибоко осмислену активну позицію студентів, один із засобів становлення стратегічної свідомості керівника [36, с. 135].

Професійна мотивація, на думку О. Пінської, є системою цілей, потреб, мотивів, інтересів, які спонукають здобувача до активного засвоєння знань, оволодіння вміннями і навичками, свідомого ставлення до професії [53, с. 113]. Суголосну думку висловлює І. Ляшенко, зазначаючи, що професійна мотивація відіграє роль компенсаторного фактора: здобувач із недостатньо розвиненими здібностями, за наявності професійної мотивації, може досягти більших успіхів, ніж здібний здобувач, у якого не сформована професійна мотивація [40].

Цілком погоджуючись із твердженнями вищезазначених науковців, зазначимо, що під час підготовки майбутніх фахівців важливим завданням викладачів є забезпечення формування позитивної мотивації майбутніх менеджерів освіти до управління змінами, які постійно відбуваються в галузі освіти. На нашу думку, це передбачає насамперед залучення студентів до активної пізнавальної діяльності під час навчання. Уважаємо, що, по-перше, формування позитивної мотивації студентів на здійснення управлінської діяльності в умовах змін передбачає спрямування освітнього процесу на усвідомлення майбутніми менеджерами освіти необхідності не лише виконання управлінських функцій як керівника закладу освіти, а й бути обізнаними з теоріями управління змінами й алгоритмом дій керівника в умовах змін, принципами та типами формування корпоративних команд, моделями організаційних змін та типами стратегій (когнітивно-

концептуальний компонент). По-друге, необхідно спрямовувати студентів на необхідність набуття практичних умінь планувати розвиток закладу освіти в умовах змін, визначаючи пріоритети і ресурси, які необхідні для реалізації змін, розробляти плани заходів відповідно до ситуації, прогнозувати ймовірні ризики та загрози, моделюючи наслідки змін (організаційно-діяльнісний компонент). По-третє, сформованість позитивної мотивації на управління змінами впливає на формування та розвиток особистісних і професійних якостей, необхідних для управління змінами в закладах освіти, зокрема організаційних умінь майбутніх менеджерів освіти, які набувають необхідних навичок щодо організації освітнього процесу з урахуванням змін, що відбуваються; бути толерантними до невизначеності, а також володіти резильєнтністю (відновлення), тобто володіти вміннями керувати власними емоціями й розуміти емоції довколишніх людей, які в них виникають у разі впровадження змін (професійно-особистісний компонент). По-четверте, під час навчання в закладах вищої освіти майбутні менеджери освіти мають бути вмотивованими на опанування певних здатностей, які сприятимуть ефективному управлінню змінами в подальшій професійній діяльності, зокрема таких, як здатність визначати готовність організації до змін, здійснювати аналіз управлінської діяльності, проєктуючи можливі сценарії змін, ухвалювати рішення в умовах невизначеності (рефлексивно-праксеологічний компонент).

Отже, з огляду на те, що забезпечення позитивної мотивації до управління змінами впливає на формування і розвиток складових усіх компонентів, виокремлених у структурі готовності майбутніх менеджерів освіти до управління змінами, вважаємо його педагогічною умовою.

Іншою педагогічною умовою підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління змінами є *«використання в освітньому процесі інтерактивних технологій, спрямованих на підготовку майбутніх менеджерів освіти до управління змінами в закладах освіти»*. Зазначена педагогічна умова тісно пов'язана з попередньою умовою, оскільки, як

зазначалося вище, саме зайняття студентами активної позиції в освітньому процесі, сприятиме формуванню позитивної мотивації до здійснення діяльності з управління змінами. Слід наголосити, що на важливості застосування технологій інтерактивного навчання в професійній підготовці майбутніх фахівців наголошує більшість науковців.

Зокрема Н. Волкова зазначає, що термін «технологія» походить від грец. *τεχνολογια* (грец. *τεχνη* – майстерність, техніка; грец. *λογος* – (тут) передавати) – способи (набір і послідовність операцій, їх режими) забезпечення потреб людства шляхом застосування технічних засобів (знарядь праці). З урахуванням зазначеного, технологію навчання вчена розглядає як процес, пов'язаний із проєктуванням і реалізацією цілей і змісту навчання, передбачених освітніми стандартами, навчальними планами та програмами, крізь систему форм, методів і засобів навчання, що забезпечують досягнення поставлених цілей; систему форм, методів, прийомів і засобів, спрямованих на гарантоване досягнення цілей фахової підготовки студентів, які максимально наближують її до умов професійної діяльності, забезпечуючи формування конкурентоспроможного на ринку праці фахівця [7, с. 8]. Науковиця наголошує також на важливості застосування в освітньому процесі саме інтерактивних технологій, під якими вона розуміє сукупність методів, засобів і форм організації навчання, що забезпечують активний характер взаємодії учасників освітнього процесу на засадах співпраці та співтворчості й спрямовані на досягнення поставлених дидактичних цілей [7, с. 14].

За визначенням інших дослідників (Т. Коваль, Н. Кочубей), інтерактивні технології навчання є цілісною, інтегративною системою освітнього процесу, яка передбачає відповідно до цілей і змісту навчання комплексне застосування відібраних за принципами доцільності впровадження та взаємного доповнення інтерактивних методів, засобів, форм навчання з метою досягнення заздалегідь очікуваного навчального результату. При цьому, основними характеристиками інтерактивних технологій, на думку науковців, виступають такі, як-от: забезпечення вільного доступу до навчальної інформації на

паперових та електронних носіях; організація міжособистісного спілкування; оперативність зворотних зв'язків; забезпечення для студентів права вибору навчального матеріалу різного рівня складності; адаптація освітньої системи до індивідуальних особливостей студентів тощо [29, с. 161].

Важливим в аспекті започаткованого дослідження є твердження С. Сисоевої, що під час інтерактивного навчання всі учасники освітнього процесу активно взаємодіють між собою, мають можливість обмінюватися здобутою інформацією, спільно вирішуючи поставлене завдання, а також навчаються оцінювати під час спільної діяльності як дії і поведінку одногрупників, так і свою власну поведінку, занурюючись в атмосферу реального ділового співробітництва, набувають досвіду конструктивної взаємодії під час вирішення проблем, які виникають, задовольняючи в такий спосіб свої інтереси і запити. При цьому, наголошує науковиця, необхідно постійно змінювати види навчання, використовуючи різноманітні ділові і рольові ігри, дискусії, що передбачає роботу в малих групах тощо [73, с. 37].

Слушним вважаємо твердження О. Панькевич, яка, розглядаючи проблему формування культури професійної взаємодії майбутніх фахівців соціономічної сфери, наголошує на тому, що застосування в освітньому процесі закладів вищої освіти інтерактивних методів навчання сприятиме розвитку в майбутніх фахівців навичок аналізу й самоаналізу, здатності узгоджувати свої дії, умінь запобігати виникненню конфліктів під час спільної діяльності, вислуховувати і враховувати думку інших, знаходити шляхи взаєморозуміння, виявляючи при цьому тактовність, доброзичливість, толерантність тощо [51, с. 78].

Саме за умови постійної, активної взаємодії всіх учасників освітнього процесу, зазначають О. Пометун і Л. Пироженко, процес пізнання відбувається більш ефективно. Використання інтерактивних методів навчання, наголошують учені, сприяє активізації пізнавальної діяльності всіх студентів, формуванню практичних умінь і навичок міжособистісної взаємодії, їхніх ціннісних орієнтацій; розвитку мотивації до навчання [58,

с. 131].

Отже, науковці однакові в тому, що використання інтерактивних технологій у підготовці майбутніх фахівців сприяє активізації пізнавальної діяльності студентів, що дозволяє їм краще усвідомити сутність педагогічної, а в нашому випадку управлінської діяльності в умовах змін. Розглянемо деякі інтерактивні методи навчання, які, на нашу думку, впливатимуть на формування готовності майбутніх менеджерів освіти до управління змінами.

Інтерактивна лекція – навчальне заняття, під час якого здобувачі освіти набувають нових знань, які одержують через розв’язання проблемних питань, завдань чи ситуацій. При цьому процес пізнання студентів у діалоговій співпраці з викладачем максимально наближений до дослідницької діяльності. Зміст проблеми розкривається шляхом організації можливих варіантів її розв’язання чи за допомогою аналізу традиційних і новітніх поглядів на проблему [65, с. 103–104]. Уважаємо, що використання інтерактивних лекцій (лекцій-бесід, лекцій-діалогів, лекцій-презентацій тощо) значно підвищують інтерес студентів до управлінської діяльності в умовах змін, цьому сприяє можливість поставити цікаві для них запитання викладачу відповідно до теми лекції, висловити свої думки, розуміння або ставлення до порушених на лекції понять.

З метою активізації пізнавальної діяльності майбутніх менеджерів освіти на практичних заняттях доцільно впроваджувати такі інтерактивні методи, як: дискусії, мозковий штурм, ділові та рольові ігри, кейс-стаді тощо.

Дискусія (лат. discussion – розгляд) передбачає широке публічне обговорення якогось спірного питання (С.Гончаренко [10, с.91]). Дискусії можуть проводитись у різних форматах: **групова дискусія** (колективне зіставлення думок, оцінок, інформації з обговорюваної проблеми). Де студенти розподіляються на підгрупи. Лідер, висунутий кожною групою, висловлює думку своєї команди [73, с. 175]. **Круглий стіл** (обмін думками з порушених на занятті проблем); **засідання експертної групи, або «панельна дискусія»** (обговорення проблеми учасниками основної групи з подальшим

представленням визначених позицій усіх учасників; **форум** (обмін думками із загальною аудиторією), **дебати** (обговорення проблеми двома командами, що мають протилежні позиції), **«Ток-шоу»** (дискусія у стилі телевізійного ток-шоу, метою якої є отримання студентами навичок публічного виступу та дискутування) [91, с. 132].

Мозковий штурм – навчальне заняття, сутність якого полягає в пошуках відповідей здобувачів освіти під час заняття на проблему через посередництво висловлювань, усіх можливих ідей, що спадають на думку, здогадок, пропозицій. Головним правилом означеного інтерактивного методу є забезпечення повної свободи учасників щодо висловлювань будь-яких ідей. Під час проведення мозкового штурму усуваються всі обмеження і студент може використати сповна свій творчий потенціал [75, с. 59].

На нашу думку, проведення інтерактивних лекцій, дискусій і мозкового штурму сприятимуть поглибленню знань майбутніх менеджерів освіти щодо теорій управління змінами, алгоритмом дій керівника в умовах змін, принципів і типів формування корпоративних команд, моделей організаційних змін і типів стратегій організаційних змін, що є складниками когнітивного компонента у структурі готовності до управління змінами.

Ділові й рольові ігри – форма навчальних занять, на яких здобувачі освіти під керівництвом викладача колективно обговорюють і ухвалюють рішення в різноманітних професійних ситуаціях [73, с. 186]. Погоджуємось із твердженням С. Сисоевої, що ділові та рольові ігри є формою відтворення предметного і соціального змісту професійної діяльності, моделювання систем відносин, які характерні для певного виду професійної практики. Ділові й рольові ігри дозволяють наблизитися до майбутньої професійної діяльності і тим самим змоделювати умови формування професійних умінь і навичок, нового знання [73, с. 187].

Метод проєктів. Метод проєктів вміщує сукупність дослідницьких, пошукових, проблемних методів, які базуються на творчій активності виконавців проєкту, це система навчання, за якої студенти набувають знань і

вмінь у процесі планування й виконання поступово ускладнюваних практичних завдань-проектів [49, с. 79].

Важливим, зазначає Н. Мирончук, у використанні такого методу є те, що у процесі розроблення проектів теоретичні знання здобувачів освіти поєднуються з практичною діяльністю; процедура створення проекту, наголошує вчена, спонукає їх до аналізу й прогнозування власних здобутків, оволодіння методами самоосвіти та самовдосконалення, складання індивідуальних програм саморозвитку. Розробники проектів комплексно використовують загальнопедагогічні, дидактичні та спеціальні знання; на основі аналізу навчальної ситуації та власного досвіду визначають перспективи самоосвітнього пошуку, розширюють і поглиблюють коло гностичних, проєктувальних, організаційних та конструктивних умінь [45, с. 195].

Метод кейс-стаді. Зазначений метод все більше використовується в професійній підготовці майбутніх фахівців до різних аспектів професійної діяльності. Доцільність його використання зумовлена тим, що під час навчання використовуються реальні ситуації, які відбуваються в професійній, у тому числі й управлінській діяльності менеджера освіти. Значення методу кейс-стаді у професійній підготовці майбутніх менеджерів освіти, стверджують учені (Н. Безлюдна, Н. Гордієнко, Н. Дудник, В. Ягоднікова), важко переоцінити, оскільки: він є єдиним комплексом, який виробляє вміння аналізувати ситуацію, планувати стратегію й ухвалювати доцільне управлінське рішення, демонструючи при цьому власне ставлення, морально-етичні цінності, які сприймаються чи не підтримуються іншими учасниками освітнього процесу. Метод кейс-стаді, продовжують науковці, дозволяє застосовувати теоретичні знання етичних норм та правил у реальних ситуаціях майбутньої управлінської діяльності, що дає змогу створити банк певних практичних навичок; формує у майбутніх менеджерів освіти вміння творчо мислити, розвиває комунікативні й соціальні навички; сприяє вдосконаленню здатності магістрантів аналізувати та розробляти програми дій, спонукає їх до

етичної поведінки та ухвалення адекватних, виважених управлінських рішень; навчає передбачати різні сценарії розвитку ситуації, в тому числі в умовах змін [3; 11; 97].

На нашу думку, використання в освітньому процесі підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління змінами рольових і ділових ігор, методів проєктів і кейс-стаді відіграватиме важливу роль, оскільки впливатимуть на розвиток умінь планувати розвиток закладу освіти в умовах змін, визначаючи пріоритети і ресурси, які необхідні для реалізації змін (організаційно-діяльнісний компонент); умінь розробляти плани заходів відповідно до ситуації, прогнозувати ймовірні ризики та загрози, моделюючи наслідки змін; сприятимуть розвитку, організаційних здібностей і вмінь, толерантності до невизначеності, резильєнтності (професійно-особистісний компонент), формуватимуть здатність визначати готовність організації до змін, здійснювати аналіз управлінської діяльності, проєктуючи можливі сценарії змін, здатність ухвалювати рішення в умовах невизначеності (рефлексивно-праксеологічний компонент).

Отже, зазначимо, що використання в освітньому процесі інтерактивних технологій впливає на розвиток усіх компонентів готовності майбутніх менеджерів освіти до управління змінами в закладах освіти, тому її можна вважати педагогічною умовою.

Ще однією педагогічною умовою підготовки майбутніх менеджерів освіти обрано *«залучення майбутніх менеджерів освіти до самостійної творчої роботи, спрямованої на вдосконалення теоретичних знань і розвиток практичних умінь, необхідних в управлінні змінами»*. Вибір означеної педагогічної умови зумовлений тим, що сьогодні на самостійну роботу студентів відводиться значна кількість годин і вона є важливою складовою всіх робочих програм освітніх компонент, що викладаються в межах підготовки фахівців різних спеціальностей, у тому числі й майбутніх менеджерів освіти.

Відповідно до Положення про організацію освітнього процесу для

здобувачів вищої освіти за першим (бакалаврським) і другим (магістерським) рівнями в Державному закладі «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» самостійна робота здобувача вищої освіти є основним засобом засвоєння навчального матеріалу у вільний від аудиторних занять час і передбачає самостійне опрацювання навчального матеріалу, виконання індивідуальних завдань, здійснення науково-дослідної діяльності тощо [57].

За визначенням О. Лебідь, самостійна пізнавальна діяльність, як один із основних видів діяльності, що організовується, здійснюється і контролюється на підставі зовнішнього опосередкованого системного управління викладачем. При цьому, наголошує дослідниця, здійснення майбутніми керівниками закладів загальної середньої освіти самостійної пізнавальної діяльності в позааудиторний час вимагає попереднього навчання її прийомів, форм і змісту цієї діяльності в аудиторний час під керівництвом викладача [36, с. 237].

Аналізуючи різні підходи до тлумачення сутності поняття «самостійна робота», Н. Черненко зазначає, що науковці по-різному розглядають сутність самостійної роботи студентів, а саме, як: навчальну діяльність, яку здійснює студент під час аудиторних, позааудиторних занять і вдома (без керівництва викладача), водночас здебільшого, за завданням викладача та під його керівництвом і контролем результатів цієї роботи (В. Буряк); діяльність, яка складається з багатьох елементів: творчого сприйняття й осмислення навчального матеріалу в ході лекції, підготовки до занять, екзаменів, заліків, виконання курсових і дипломних робіт (О. Молібог); особливий вид навчальної діяльності здобувача освіти, при реалізації якої має бути сформована його самостійність та засвоєно відповідну сукупність знань, умінь, навичок (В. Козаков); різноманітні види індивідуальної, групової пізнавальної діяльності здобувачів освіти в позааудиторний час без безпосереднього керівництва, але під наглядом викладача (Р. Нізамов); самостійний пошук необхідної інформації, набуття знань, використання цих

знань для розв'язання навчальних, наукових і професійних завдань (С. Архангельський); дієвий інструмент формування майбутніх фахівців із високою професійною компетенцією, здатних до самостійного набування знань, креативності та навички навчатись упродовж усього життя (Н. Мачинська) [93, с. 302–303].

Цілком погоджуючись із твердженнями вищезазначених науковців щодо сутності самостійної роботи студентів, вважаємо, що в професійній підготовці майбутніх менеджерів освіти до управління змінами важливими є такі види самостійної роботи, як: підготовка до практичних і семінарських занять освітніх компонент, самостійне опрацювання окремих тем лекцій, законодавчо-нормативної бази в галузі освіти; виконання індивідуальних навчально-дослідницьких завдань, участь у наукових студентських конференціях, підготовка наукових статей, тез конференцій, підготовка індивідуальних і групових проєктів із подальшим обговоренням на практичних заняттях; участь у наукових (педагогічних) гуртках, воркшопах, вебінарах, гостьових лекціях, зустрічах із менеджерами-практиками тощо. Розглянемо деякі види самостійної роботи студентів.

Індивідуальне навчально-дослідне завдання. Індивідуальне навчально-дослідне завдання (ІНДЗ) є видом позааудиторної самостійної роботи студента навчального, навчально-дослідницького чи проєктно-конструкторського характеру, яке використовується в процесі вивчення програмного матеріалу освітніх компонент і є необхідною умовою формування підсумкової оцінки. Виконання індивідуального науково-дослідного завдання сприяє поглибленню і закріпленню теоретичних знань, отриманих студентами під час лекційного курсу та самостійного вивчення дисципліни, виробленню навичок аналізу освітніх явищ та процесів.

Метою ІНДЗ є самостійне вивчення частини програмного матеріалу, систематизація, поглиблення, узагальнення, закріплення та практичне застосування знань студента з навчальної дисципліни та розвиток навичок самостійної роботи. ІНДЗ – це завершена теоретична або практична робота в

межах навчальної програми освітньої компоненти, яка виконується на основі знань, умінь і навичок, отриманих у процесі лекційних, семінарських занять, охоплює одну тему (декілька тем) або зміст навчального курсу в цілому. Індивідуальні завдання виконують студенти самостійно під керівництвом викладача. Зазвичай індивідуальні завдання виконуються окремо кожним студентом. Завдання можуть мати комплексний характер і тоді до їх виконання можуть залучатися кілька здобувачів освіти [50].

Важливою вимогою до ІНДЗ, наголошує Н. Черненко, є те, що студенти під час їх виконання повинні дотримуватися принципів академічної доброчесності, не допускати академічний плагіат (оприлюднення (частково або повністю) наукових (творчих) результатів отриманих іншими особами, як результатів власного дослідження (творчості), та/або відтворення опублікованих текстів інших авторів без відповідного посилання (відповідно до ст. 69 Закону України «Про вищу освіту»). Видами академічного плагіату є: копіювання; перефразування; компіляція; використання інформації (факти, ідеї, формули, числові значення тощо) з джерела без посилання на це джерело; подання як власних робіт (тез, аналітичних звітів, письмових робіт, есеїв тощо), виконаних на замовлення іншими особами, у тому числі робіт, стосовно яких справжні автори надали згоду на таке використання [94, с. 9].

Неабияку роль у підготовці майбутніх менеджерів освіти відіграє також залучення студентів до різних позааудиторних видів діяльності, зокрема, участь у засіданнях кафедри, присвячених обговоренню ОПП, наукових лабораторій, проведення гостьових лекцій, вебінарів, воркшопів, майстер-класів, участь у студентських конференціях, олімпіадах, конкурсах студентських наукових робіт тощо.

Усі запропоновані види самостійної роботи студента передбачають удосконалення теоретичних знань (когнітивно-концептуальний компонент), розвиток умінь планувати розвиток закладу освіти в умовах змін, визначаючи пріоритети і ресурси, які необхідні для реалізації змін, розробляти плани заходів відповідно до ситуації (організаційно-діяльнісний компонент);

розвиток організаторських здібностей і вмінь, толерантності до невизначеності, резильєнтності (професійно-особистісний компонент); розвиток здатностей визначати готовність організації до змін, аналізу управлінської діяльності, ухвалення рішень в умовах невизначеності (рефлексивно-праксеологічний компонент).

Отже, залучення студентів до самостійної творчої роботи, спрямованої на вдосконалення теоретичних знань і розвиток практичних умінь, необхідних в управлінні змінами майбутніх менеджерів освіти впливає на всі компоненти досліджуваної готовності і визначається нами як педагогічна умова.

Зазначимо, що всі педагогічні умови є взаємозумовленими і доповнюють одна одну, а тому під час підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління змінами їх доцільно використовувати комплексно. Визначені компоненти (п.2.1) і педагогічні умови дають підставу для розроблення моделі підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління змінами.

2.3. Модель підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління змінами

За визначенням науковців, будь-яке педагогічне дослідження ґрунтується на використанні методу моделювання, яке розглядається як: відображення головних характеристик перетворювальної системи (оригіналу) в спеціально сконструйованому аналогічному об'єкті (моделі) в дещо спрощеному вигляді порівняно з оригіналом, а тому дозволяє виявити те, що в оригіналі приховано через складність розкриття завуальованої суті всього різноманіття і багатовимірності явищ (О. Міхеєнко [47, с. 324]); розроблення комплексу цілей, змісту, форм, методів і засобів навчання як моделі навчальної діяльності шляхом аналізу професійної діяльності менеджера і конструюванням відповідних навчальних ситуацій, завдань, задач і вправ; вибору форм організації навчального процесу і методів навчання у їх

поєднанні, що найбільше відповідає змісту цих завдань, задач і вправ (Є. Луценко [39, с. 59]);

Як видно з вищезазначеного, науковці наголошують на тому, що в основі методу моделювання лежить побудова відповідної моделі. Модель тлумачиться вченими, як: розгорнута програма дій, проєкт освітнього процесу, що включає шляхи досягнення поставленої мети та має певну структурну організацію в системі цілісної професійної підготовки (М. Швардак [95, с. 245]); умовним образом (зображення, схема, опис тощо) якогось об'єкта (або системи об'єктів), який зберігає зовнішню схожість і пропорції частин, при певній схематизації й умовності засобів зображення (С. Гончаренко [10, с. 213]).

В аспекті дослідження, під моделлю підготовки майбутніх менеджерів освіти будемо розуміти схематичне зображення структурних елементів освітнього процесу (мета, методологічні підходи, педагогічні умови, засоби і форми їх реалізації, компоненти і критерії, кінцевий результат) спрямованого формування готовності здобувачів освіти до управління змінами (див. рис. 2.3.1).

Метою розробленої моделі є підготовка майбутніх менеджерів освіти до управління змінами. В основу реалізації моделі було покладено системний, компетентнісний, функційний, інноваційний, інтегративний методологічні підходи, Обґрунтування яких подано в п.1.3.

Реалізація побудованої моделі підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління змінами здійснювалася поетапно (інформаційно-мотиваційний, інтерактивно-діяльнісний, самостійно-творчий). На кожному з етапів комплексно впроваджувалися визначені педагогічні умови, проте одна з них була провідною. Обґрунтування педагогічних умов підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління змінами подано в п.2.2.

На першому – *інформаційно-мотиваційному* – етапі провідною педагогічною умовою виступала «забезпечення мотивації майбутніх менеджерів освіти до управління змінами», метою якої було набуття

майбутніми менеджерами освіти знань щодо сутності змін в освітньому процесі, ознайомлення їх з теорією управління змінами, інноваційними технологіями, які виступають рушійною силою для змін в освітньому процесі, нормативно-правовою базою в галузі освіти як чинника, що зумовлює зміни. Формами, методами і засобами реалізації зазначеної педагогічної умови виступили лекції-бесіди, лекції-візуалізації, міні-лекції, практичні заняття і семінари, під час яких підвищувалася мотивація майбутніх менеджерів освіти до здійснення управлінської діяльності в умовах змін. Формами, методами і засобами реалізації зазначеної педагогічної умови виступили лекції-бесіди, лекції-візуалізації, міні-лекції, практичні заняття і семінари, під час яких підвищувалася мотивація майбутніх менеджерів освіти до здійснення управлінської діяльності в умовах змін.

На другому – *інтерактивно-діяльнісному* – етапі домінують виступала педагогічна умова «використання в освітньому процесі інтерактивних технологій, спрямованих на підготовку майбутніх менеджерів освіти до управління змінами в закладах освіти». Метою етапу було набуття майбутніми менеджерами освіти практичних умінь і навичок щодо управління змінами під час викладання вибіркової дисципліни «Управління змінами в закладах освіти», а також освітніх компонент: «Нормативне регулювання у сфері освіти», «Менеджмент освіти», «Управління освітньою та інноваційною діяльністю», «Психологія управління», «Ризик-менеджмент у закладах освіти». Реалізація зазначеної педагогічної умови передбачала проведення під час спецкурсу й освітніх компонент круглих столів, мозкових штурмів, дискусій, рольових і ділових ігор, вирішення кейс-стаді, які забезпечували формування необхідних умінь, особистісних якостей і здатностей, визначених у структурі готовності майбутніх менеджерів освіти до управління змінами в закладах освіти.

Мета: підготовка майбутніх менеджерів освіти до управління змінами

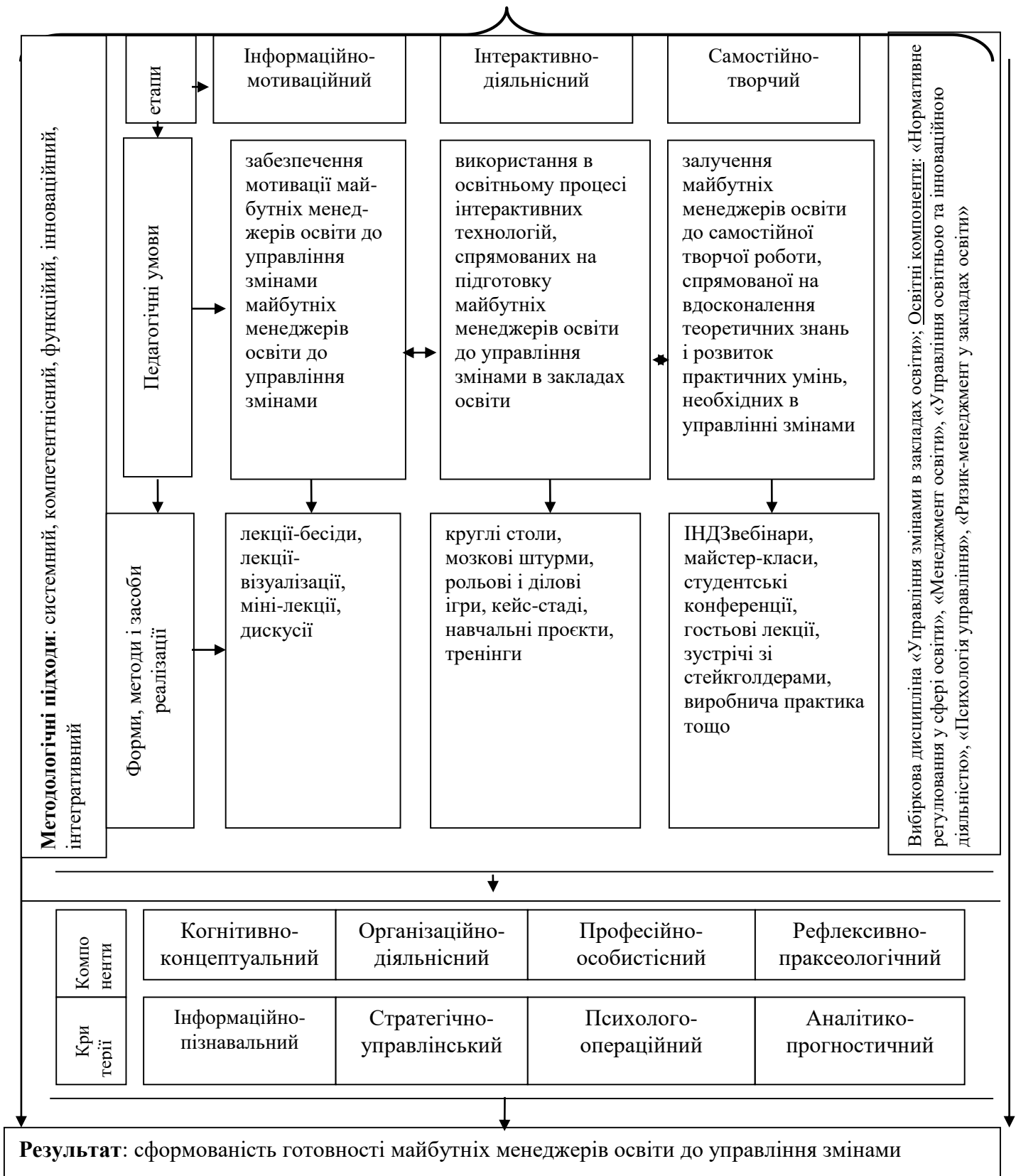


Рис. 2.3.1. Модель формування готовності майбутніх менеджерів освіти до управління змінами

Третій – *самостійно-творчий* – етап передбачав реалізацію педагогічної умови «залучення майбутніх менеджерів освіти до самостійної творчої роботи, спрямованої на вдосконалення теоретичних знань і розвиток практичних умінь, необхідних в управлінні змінами» передбачав виконання студентами індивідуальних навчально-дослідних завдань у межах освітніх компонент, підготовку доповідей, участь у зустрічах з менеджерами-практиками, виконання магістерських робіт, проведення різноманітних вебінарів і майстер-класів, спрямованих на вдосконалення теоретичних знань, практичних умінь і навичок щодо управління змінами в освітньому процесі.

Поетапна реалізація визначених педагогічних умов впливала на формування компонентів у структурі готовності майбутніх менеджерів освіти до управління змінами: когнітивно-концептуальний, організаційно-діяльнісний, професійно-особистісний, рефлексивно-праксеологічний. Опис виокремлених компонентів та їх структурних елементів подано в п. 2.1.

Для діагностики сформованості зазначених компонентів було обрано критерії і показники, а саме: *інформаційно-пізнавальний* (обізнаність з теоріями управління змінами, алгоритмом дій керівника в умовах змін, обізнаність із принципами та типами формування корпоративних команд; обізнаність із моделями організаційних змін та типами стратегій); *стратегічно-управлінський* (наявність умінь планувати розвиток закладу освіти в умовах змін, визначаючи пріоритети і ресурси, які необхідні для реалізації змін; уміння розробляти плани заходів відповідно до ситуації, прогнозувати ймовірні ризики та загрози, моделюючи наслідки змін; уміння застосовувати методи підвищення ефективності команди); *психолого-операційний* (наявність організаторських умінь; наявність толерантності до невизначеності; наявність умінь резильєнтності (відновлення)); *аналітико-прогностичний* (наявність умінь визначати готовність організації до змін; наявність умінь здійснювати аналіз управлінської діяльності, проєктуючи можливі сценарії змін; наявність умінь ухвалювати рішення в умовах невизначеності).

Результатом реалізації моделі підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління змінами виступила відповідна готовність до управління змінами (достатній, задовільний, низький рівні).

Реалізація побудованої моделі стала підставою для проведення експериментальної роботи з підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління змінами.

Висновки з розділу 2

У другому розділі розглянуто організаційно-педагогічні аспекти підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління змінами, а саме компонентна структура готовності майбутніх менеджерів освіти до управління змінами, педагогічні умови і модель підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління змінами. Унаслідок теоретичного дослідження дійшли таких висновків.

1. Готовність майбутніх менеджерів освіти до управління змінами є складноструктурованим особистісним утворенням, що характеризується наявністю у студентів необхідних теоретичних психолого-педагогічних і фахових знань, сформованістю професійних та особистісних якостей, що дозволяють здійснювати їм професійну діяльність з управління змінами.
2. У структурі готовності майбутніх менеджерів освіти до управління змінами виокремлено когнітивно-концептуальний, організаційно-діяльнісний, професійно-особистісний, рефлексивно-праксеологічний компоненти.
3. Визначено педагогічні умови підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління змінами, під якими розуміється сукупність спеціально створених обставин, що впливають на зміст, форми, методи і засоби освітнього процесу, спрямованих на підготовку майбутніх менеджерів освіти до управління змінами. Такими умовами обрано: забезпечення мотивації майбутніх менеджерів освіти до управління змінами; використання в освітньому процесі інтерактивних технологій, спрямованих на підготовку майбутніх менеджерів освіти до управління змінами в

закладах освіти; залучення майбутніх менеджерів освіти до самостійної творчої роботи, спрямованої на вдосконалення теоретичних знань і розвиток практичних умінь, необхідних в управлінні змінами.

4. Побудовано модель підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління змінами, реалізація якої передбачає поетапне (інформаційно-мотиваційний, інтерактивно-діяльнісний і самостійно-творчий етапи) впровадження визначених педагогічних умов. Модель підготовки майбутніх менеджерів освіти є схематичним зображенням структурних елементів освітнього процесу (мета, методологічні підходи, педагогічні умови, засоби і форми їх реалізації, компоненти і критерії, кінцевий результат), спрямованого формування готовності здобувачів освіти до управління змінами.

Визначені організаційно-педагогічні аспекти є підставою для проведення експериментальної роботи з підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління змінами, опис якої буде представлений у розділі 3 дисертаційної роботи.

Основні положення розділу висвітлено в публікаціях автора: [80, 81, 82, 98].

Список використаних джерел до розділу 2

1. Авдєєва І. М. Інтерактивне навчання як спосіб проектування творчо орієнтованого освітнього процесу. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія: Педагогіка і психологія* : 2004. Вип. 6. Ч. 1. С. 64–70.
2. Актуальні проблеми управління закладами освіти в контексті стратегії модернізації освітньої галузі: колективна монографія / за заг. ред. В. П. Кравця, Г. М. Мешко. Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2020. 310 с.
3. Безлюдна Наталія, Дудник Наталія. Використання кейс-стаді в процесі формування професійно-етичної компетентності майбутніх менеджерів освіти під час прийняття управлінських рішень. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. 2022. Вип. 2. С.

- 106–114.
4. Бех І. Д., Радул В. В. Педагогічна культура і розвиток соціальної зрілості особистості вчителя. *Наукові записки. Серія : Педагогічні науки*, 2001. Вип. 32. Кіровоград : РВЦ КДПУ імені В. Вінниченка. С. 12–17.
 5. Васильченко Л. В. Формування управлінської культури керівника школи в системі післядипломної педагогічної освіти : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Тернопіль, 2006. 249 с.
 6. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2009. 1736 с.
 7. Волкова Н. П. Інтерактивні технології навчання у вищій школі : навчально-методичний посібник. Дніпро : Університет імені Альфреда Нобеля, 2018. 360 с.
 8. Галус О. М. Загально-теоретичні підходи до управління професійною підготовкою фахівців у ВНЗ. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2010. Вип. 54. С. 37–41.
 9. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник. 2-ге вид., доп. і випр. Рівне : Волинські обереги, 2011. 552 с.
 10. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : «Либідь» 1997. 366 с.
 11. Гордієнко Н. Кейс-метод як засіб формування професійної компетентності майбутніх соціальних педагогів і соціальних працівників у вищій школі. *Людинознавчі студії. Серія : Педагогіка*. 2017. Вип. 4. С. 64–73.
 12. Горішна О. Модель управління змінами в закладі середньої освіти. *Адаптивне управління: теорія і практика. Серія Педагогіка*. 2022. №13 (25). URL : [https://doi.org/10.33296/2707-0255-13\(25\)-18](https://doi.org/10.33296/2707-0255-13(25)-18).
 13. Горішна О. М. Управління змінами в освітньому процесі закладу загальної середньої освіти : дис... д-ра філософії : 011. Київ, 2023. 235 с.
 14. Грива О. А. Соціально-педагогічні основи формування толерантності у дітей і молоді в умовах полікультурного середовища : монографія.

Київ : ПАРАПАН, 2005. 228 с.

15. Дмитришин Софія. Резильєнтність особистості: сутність феномену та методи розвитку. *Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки*. 2024. Вип. 20. С. 67–74.
16. Долженков О. О., Сакалюк О. О. Командоутворення як метод управління колективом у закладі освіти. *Інноваційна педагогіка*. 2019. Вип. 10 (2). С. 171–176.
17. Дребот Н. П., Мороз Л. В., Пшик Б. І. Стратегічне управління : навчальний посібник. Львів : ЛБІ НБУ, 2005. 150 с.
18. Енциклопедія освіти / гол. ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
19. Жорова І. Я. Принципи та специфіка алгоритму управління змінами в освітньому процесі закладу загальної середньої освіти. *Імідж сучасного педагога*. 2023. № 4 (211). С. 5–12.
20. Загнітко А. П., Щукіна І. А. Великий тлумачний словник. Сучасна українська мова від А до Я. Донецьк : ТОВ ВКФ «БАО», 2008. 704 с.
21. Зязюн І. А., Пехота О. М. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій : навчальний посібник. Київ : А.С.К., 2004. 512 с.
22. Івкін В. М., Наливайко Г. В. Психологічна готовність менеджерів організацій до управління змінами в організаціях. *Вісник післядипломної освіти*. 2017. Вип. 4/5 (33/34). С. 41–48.
23. Калашнікова С. А. Освітня парадигма професіоналізації управління на засадах лідерства : монографія. Київ : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2010. 380 с.
24. Калініна Л. М., Коваленко Є. І. Стратегічне управління освітньою організацією : навчальний посібник. Ніжин : НДУ імені Миколи Гоголя, 2013. 104 с.
25. Карамушка Л. М. Психологія управління закладами середньої освіти : монографія. Київ : Ніка-Центр, 2000. 332 с.

26. Касярум К. Формування комунікативної компетентності майбутніх викладачів вищої школи. Черкаси, 2011. 23 с.
27. Клімова А. М. Науково-теоретичний аналіз готовності майбутніх менеджерів до управлінської діяльності. *Формування компетентного фахівця в умовах освітнього середовища вищого навчального закладу* : матеріали всеукраїнського науково-методичного семінару. м. Умань. 12 квіт. 2013 р. С. 54–58. URL: <http://nauka.udpu.org.ua/wp-content/uploads/2013/04/Alla-Klimova.pdf>
28. Княжева І. А. Теоретико-методологічні засади розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін в умовах магістратури : монографія. Одеса : ФОРМ Бондаренко М. О., 2014. 328 с.
29. Коваль Т. І., Кочубей Н. П. Інтерактивні технології навчання іноземних мов. *Наукові записки Ніжинського державного університету імені М. Гоголя. Серія: Психолого-педагогічні науки*. 2011. № 7. С. 160–163.
30. Концепція та методологія реалізації науково-дослідницької діяльності суб'єктів навчально-виховного процесу університетів : монографія / за ред. О. Г. Ярошенко. Київ : Інститут вищої освіти НАПН України, 2016. 178 с.
31. Корніяка О. Основні напрямки психологічного забезпечення професійного самоздійснення викладача вищої школи. *Філософія, соціологія, психологія*. 2015. Т. V. Вип. 20 (1). С. 227–235.
32. Костюшко Ю. О. Педагогічні умови підготовки майбутнього вчителя до міжособистісної взаємодії в ситуації конфлікту : дис. канд. пед. наук : 13.00.04. Житомир, 2005. 263 с.
33. Кравченко О. І. Стратегічне управління у сфері освіти : навчально-методичний посібник. Полтава : ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка». 2022. 117 с.
34. Крупський Я. В., Михалевич В. М. Тлумачний словник з інформаційно-педагогічних технологій : словник. Вінниця : ВНТУ, 2012. 72 с.
35. Кузьмін О. Є., Мельник О. Г. Основи менеджменту. Київ :

- «Академвидав», 2003. 416 с.
36. Лебідь О. В. Теоретичні та методичні основи формування готовності майбутнього керівника загальноосвітнього навчального закладу до стратегічного управління в умовах магістратури : дис... д-ра пед. наук : 13.00.04. Дніпро, 2018. 459 с.
 37. Линенко А. Ф. Педагогічна діяльність і готовність до неї : монографія. Одеса : ОКФА, 1995. 77 с.
 38. Луценко Є. В. Педагогічні умови формування готовності майбутніх менеджерів до реалізації фасилітаторської функції у професійній діяльності. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2020. № 72, Т. 2. С. 86–90.
 39. Луценко Є. В. Структурно-функціональна модель підготовки майбутніх менеджерів до виконання фасилітаторської функції у професійній діяльності. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2020. № 68. Т. 2. С. 58–62.
 40. Ляшенко І. В. Формування професійної мотивації студентів до успішної фахової діяльності. *Народна освіта*. 2013. Вип. 1 (19). URL : https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=1076 (дата звернення: 26.01.2025).
 41. Мармаза О. І. Менеджмент освітньої організації. Харків : ТОВ «Щедра садиба», 2017. 126 с.
 42. Мармаза О. І. Стратегічне управління : траєкторія успіху. Харків : Вид. група «Основа», 2006. 160 с.
 43. Марталішвілі Л. А. Формування управлінської компетентності майбутнього керівника закладу освіти в процесі навчання фахових дисциплін : дис... д-ра філософії : 015. Полтава, 2023. 218 с.
 44. Мартиненко С. М. Система підготовки вчителя початкових класів до діагностичної діяльності : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2009. 476 с.
 45. Мирончук Н. М. Застосування методу проектів у підготовці майбутніх

- викладачів до самоорганізації в професійній діяльності. *Проблеми освіти*. 2017. Вип. 87. С. 191–196.
46. Михайловська О. В. Публічне управління та сучасний менеджмент в інформаційному суспільстві : колективна монографія. Київ : Видавничий дім «Кондор», 2019. 188 с.
47. Міхеєнко О. І. Теоретичні і методичні основи професійної підготовки майбутніх фахівців зі здоров'я людини до застосування здоров'язміцнювальних технологій : дис... д-ра пед. наук : 13.00.04. Харків, 2016. 492 с.
48. Оберемчук В. Ф. Стратегія підприємства : короткий курс лекцій. Київ : МАУП, 2000. 127 с.
49. Освітні технології : навчально-методичний посібник / за заг. ред. О. М. Пехоти. Київ : А.С.К., 2001. 256 с.
50. Пак Н. Т. Завдання для індивідуальної роботи студента (індивідуальні навчально-дослідні завдання) і методичні рекомендації щодо їх виконання з навчальної дисципліни «Виробничий та операційний менеджмент». Львів, 2018. URL : <https://financial.lnu.edu.ua/wp-content/uploads/2018/10/ОперВирМенеджмНДР.pdf> (дата звернення: 29.01.2025)
51. Панькевич О. О. Формування культури професійної взаємодії майбутніх фахівців соціономічної сфери : дис... канд. пед. наук : 13.00.04. Одеса, 2019. 277 с.
52. Педагогічний словник / за ред. М. Д. Ярмаченка. Київ : Педагогічна думка, 2001. 516 с.
53. Пінська О. Професійна мотивація як засіб підвищення ефективності навчальної діяльності студентів. *Проблеми трудової і професійної підготовки*. 2009. Вип. 14. С. 111–115.
54. Погорєлова Т. Ю. Модель управління процесом формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів. URL : <http://repository.hneu.edu.ua/bitstream/123456789/22036/1/Погорєлова%20Т.%20Ю.%20М>

ОДЕЛЬ%20УПРАВЛІННЯ%20ПРОЦЕСОМ%20ФОРМУВАННЯ%20ПРОФЕСІЙНОЇ%20ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ%20МАЙБУТНІХ%20МЕНЕДЖЕРІВ.pdf (дата звернення: 30.01.2025).

55. Погорелова Т. Ю. Педагогічні умови формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів. *Інноваційна педагогіка*. 2018. Вип. 7. Т. 2. С. 153–156.
56. Полещук Лілія. Педагогічні умови формування професійно-значущих якостей майбутніх менеджерів освіти. *Молодь і ринок*. 2020. № 6–7 (185–186). С. 157–162.
57. Положення про організацію освітнього процесу для здобувачів вищої освіти за першим (бакалаврським) і другим (магістерським) рівнями в Державному закладі «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського. Одеса : Університет Ушинського, 2024. 50 с. URL : [https://pdpu.edu.ua/doc/norm_doc/P002_\(2024\).pdf](https://pdpu.edu.ua/doc/norm_doc/P002_(2024).pdf) (дата звернення: 25.01.2025)
58. Пометун О. І., Пироженко Л. В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : науково-методичний посібник. Київ : Видавництво А.С.К., 2004. 192 с.
59. Пономарьов О. С., Серета Н. В., Чеботарьов М. К. Моделювання діяльності фахівця : навчально-методичний посібник. Харків : НТУ «ХПІ», 2015. 58 с.
60. Професійна освіта : словник / ред. С. Гончаренко, Н. Ничкало. Київ : Вища школа, 2000. 380 с.
61. Психологічна енциклопедія. Київ : «Академвидав», 2006. 424 с.
62. Психологія тимбілдингу : навчальний посібник / за заг. ред. О. Г. Романовського, С. В. Калашникової. Харків : Друкарня Мадрид, 2017. 92 с.
63. Пшенична Л. В. Менеджмент в освіті. Суми : Мрія, 2012. 216 с.
64. Романенко Н. А. Підготовка майбутніх менеджерів освіти до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища : дис... канд. пед.

- наук : 13.00.04. Одеса, 2009. 177 с.
65. Руденко В. М. Формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх філологів засобами інтерактивних технологій : дис... канд. пед. наук : 13.00.04. Черкаси, 2010. 288 с.
 66. Савіцька Вікторія. Готовність майбутнього соціального працівника до професійної діяльності як запорука її ефективності. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. 2013. Вип. 2. Ч. 2. С. 325–331.
 67. Сакалюк О. О. Формування готовності менеджерів освіти до професійної діяльності в полікультурному навчальному середовищі : дис.... канд. пед. наук : 13.00.04. Одеса, 2012. 246 с.
 68. Салига С. Я., Яришко О. В. Управління вищими навчальними закладами: монографія/ під ред. С. Я. Салиги. Запоріжжя : ЗЦНТЕІ, 2005. 194 с.
 69. Саннікова О. П., Санніков О. І. Толерантність до невизначеності як предиктор прийняття рішень особистістю. *Вісник післядипломної освіти. Серія: Соціальні та поведінкові науки*. 2020. Вип. 12 (41). С. 98–123.
 70. Светлорусова А. В. Формування готовності управлінців навчальних закладів до професійно-рефлексивної діяльності. *Вісник Львівського університету*. 2009. Вип. 5, Ч. 4. С. 73–80.
 71. Семиченко В., Артюшина В. Проблема невизначеності у теорії та практиці вищої школи. *Вісник Національного авіаційного університету. Серія: Педагогіка. Психологія*. 2019. Вип. 2 (15). С. 141–152.
 72. Сиротенко Г. О. Сучасний урок : інтерактивні технології навчання. *Управління школою*. 2003. Вип. 10. 80 с.
 73. Сисоєва С. О. Інтерактивні технології навчання дорослих : навчально-методичний посібник. Київ : ВД «ЕКМО», 2011. 324 с.
 74. Скрипко С. О., Повечера І. В. Рефлексивний компонент готовності майбутніх учителів технологій до професійної діяльності. *Десяті Сіверянські соціально-психологічні читання : матер. міжн. наук. конф., м. Чернігів. 29 лист. 2019 р. Чернігів : НУЧК імені Т. Г. Шевченка, 2020.*

- С. 282–285.
75. Скрипник М. Технології використання різних методів інтерактивного навчання. Київ : Ред. загальнопед. газ., 2005. 128 с.
 76. Словник української мови online. Томи 1-15 . URL : <https://1677.slovaronline.com/43397-компонент> (дата звернення: 25.01.2025)
 77. Словник-довідник для соціальних педагогів та соціальних працівників / за заг. ред. А. Й. Капської, І. М. Пінчук, С. В. Толстоухової. Київ : УДЦССМ, 2000. 260 с.
 78. Словник-довідник з професійної педагогіки / За ред. А. В. Семенової. Одеса : Пальміра, 2006. 272 с.
 79. Соціально-педагогічний словник / за ред. В. В. Радула. Київ : ЕксОб, 2016. 304 с.
 80. Стаценко Н. В. Компонентна структура готовності освітніх менеджерів до управління в умовах викликів сьогодення. *Scientific achievements of contemporary society: The 8th International scientific and practical conference London, United Kingdom. 2025. March 6–8. 2025. London, United Kingdom. 2025. P. 365–373.*
 81. Стаценко Н. В. Соціально-психологічні проблеми управління людськими ресурсами в процесі змін. *The Impact of Globalization on Pedagogy and Psychology as Sciences 2024*. Riga. Latvia. December 25–26. 2024 p. Riga. Latvia. 2024. P. 59–62.
 82. Стаценко Н. В. Управління змінами як ключовий аспект підготовки менеджерів освітніх закладів. *Інноваційна педагогіка*. 2021. Вип. 39. С. 243-247.
 83. Створення команд управління змінами. URL : http://megalib.com.ua/content/10173_Stvorennya_komand_upravlinnya_zminami.html#google_vignette (дата звернення: 25.01.2025)
 84. Томашевська М. Використання інтерактивних методів навчання при підготовці майбутніх педагогів у вищому навчальному закладі.

Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології, 2017. № 8 (72). С. 178–188.

85. Уйсімбаєва Наталія. Особливості формування організаторських здібностей майбутніх керівників навчальних закладів. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2012. Вип. 112. С. 341-346.
86. Управління закладом освіти : підручник для здобувачів другого рівня вищої освіти педагогічних університетів / С. Г. Немченко, В. В. Крижко, О. С. Боднар, В. В. Радул, О. М. Старокожко, Ю. І. Кондратенко. 2-е вид. перероб. і допов. Бердянськ : БДПУ, 2022. 506 с.
87. Управління командними змінами в організації. URL : https://dspace.wunu.edu.ua/bitstream/316497/37734/1/Shpytko_PUA_41.pdf. (дата звернення: 25.01.2025).
88. Філософський словник / за ред. В. Шинкарука. 2-е вид., перероб. і доп. Київ : Головна редакція УРЕ, 1986. 800 с.
89. Фрицюк В. А. Теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку : дис. ... д-ра пед. наук ; спец. : 13.00.04. Вінниця, 2017. 532 с.
90. Хромова В. С. Зміст та структура готовності майбутніх менеджерів до інноваційної професійної діяльності. URL : <https://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN23/13hvsipd.pdf> (дата звернення: 25.01.2025).
91. Хромова В. С. Педагогічні умови підготовки майбутніх менеджерів до інноваційної професійної діяльності : дис...канд. пед. наук : 13.00.04. Луганськ, 2012. 342 с.
92. Чеботарьов М. К. Формування готовності майбутніх менеджерів до адаптивного управління у процесі професійної підготовки : дис... канд. пед. наук : 13.00.04. Харків, 2020. 345 с.
93. Черненко Н М. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками у навчальних закладах : дис....докт. пед. наук : 13.00.04. Одеса, 2016. 511 с.
94. Черненко Н. М. Силабус навчальної дисципліни «Менеджмент освіти».

Одеса : Університет Ушинського, 2023. 11 с.

95. Швардак М. В. Система підготовки майбутніх керівників закладів загальної середньої освіти до застосування технологій педагогічного менеджменту : дис...докт. пед.. наук : 13.00.04. Мукачево, 2022. 639 с.
96. Шевчук М. О. Педагогічні умови формування стратегічного мислення майбутніх менеджерів сфери освіти. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Серія:Психолого-педагогічні науки.* 2022. № 3. С. 86-92.
97. Ягоднікова В. В. Інтерактивні форми і методи навчання у вищій школі : навчально-методичний посібник. Київ, 2009. 80 с.
98. Statsenko N. Formation of Managerial Competence of Future Education Managers and the Ability to Apply Various Management Technologies in the Face of Today's Challengers. *International Conference on Science, Innovations and Global Solutions* Lodz, Poland. June 1 – July 31, 2024. Futurity Research Publishing, Lodz, Poland. 2024. P. 198–204.

РОЗДІЛ 3

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТИ ДО УПРАВЛІННЯ ЗМІНАМИ В ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ

3.1. Стан готовності майбутніх менеджерів освіти до управління змінами в закладах освіти на констатувальному етапі експерименту

У педагогічному експерименті взяли участь 206 здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти галузі знань: 07 Управління та адміністрування, спеціальності: 073 Менеджмент, які навчалися за освітньо-професійною програмою «Управління закладом освіти» впродовж 2021–2025 років, яких довільно було розподілено на експериментальну (ЕГ) і контрольну (КГ) групи. Експериментальну групу склали 102 здобувача Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського», в якій передбачалося проведення педагогічного експерименту з реалізації моделі підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління змінами з упровадженням визначених педагогічних умов. Контрольну групу склали 104 здобувача КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти в Херсонській області», в якій експериментальна робота не проводилася.

Експериментальна робота з підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління змінами була спрямована на виконання таких завдань:

- 1) констатувальний етап передбачав з'ясування стану прояву визначених показників і критеріїв готовності майбутніх менеджерів освіти до управління змінами;
- 2) на формувальному етапі впроваджувалася експериментальна методика, що була спрямована на поетапну реалізацію моделі підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління змінами з упровадженням визначених педагогічних умов;

3) прикінцевий етап мав за мету визначити ефективність реалізації розробленої моделі шляхом здійснення порівняльного аналізу одержаних результатів на констатувальному і прикінцевому етапах педагогічного експерименту.

На початку експериментальної роботи зі здобувачами було проведено анкетування, метою якого було з'ясування розуміння магістрантами сутності управління змінами і їхнього ставлення до змін у закладах освіти. Їм було запропоновано висловити свою думку, відповідаючи на 10 запитань, які наочно подано у додатку А.3. Наведемо узагальнені дані відповідей здобувачів.

Аналіз результатів анкетування магістрантів засвідчив переважно позитивне ставлення респондентів до необхідності впровадження змін у закладах освіти. Так, на запитання анкети «Чи потрібні зміни в закладах освіти?» більшість опитаних (83%) висловили переконання щодо їх доцільності, аргументуючи це динамічними змінами суспільного життя, які мають бути враховані в освітньому процесі з метою забезпечення всебічного розвитку здобувачів освіти та формування в них достатнього рівня знань для усвідомленого вибору майбутньої професії. Водночас 15% респондентів вважають, що чинні навчальні програми є надмірно навантаженими й складними, тому зміни доцільно впроваджувати лише за нагальної потреби, а 2% – утрималися від відповіді.

Відповідаючи на запитання щодо основної мети змін у закладах освіти, 62% опитаних визначили її як підвищення якості освіти та необхідність урахування нових законів, стандартів і концепцій у галузі освіти. Ще 13% респондентів пов'язують мету змін із упровадженням інновацій та адаптацією освітнього процесу до нових умов навчання, зумовлених суспільними викликами (зокрема пандемією та воєнними діями). 35% здобувачів освіти зазначили, що зміни необхідні для відповідності сучасним вимогам до надання освітніх послуг.

Щодо суб'єктів ініціювання змін у сфері освіти, більшість респондентів (56%) вказали на Міністерство освіти і науки України та місцеві органи управління освітою. Водночас 18% опитаних вважають, що заклад освіти самостійно має ухвалювати рішення щодо впровадження змін, а 26% – що ініціаторами змін можуть виступати батьки та здобувачі освіти.

Аналіз відповідей на запитання щодо розуміння сутності управління змінами засвідчив недостатній рівень сформованості відповідних уявлень у значної частини майбутніх менеджерів. Так, 24% респондентів трактують управління змінами як упровадження змін з метою підвищення ефективності освітнього процесу, 32% – як процес підтримки іміджу закладу освіти, тоді як 44% – не змогли дати чіткої відповіді.

На запитання про основну мету управління змінами в закладі загальної середньої освіти 53% респондентів зазначили необхідність урахування законодавчих вимог у галузі освіти, 38% – досягнення відповідності новим умовам і обставинам суспільного життя, і лише 9% – забезпечення підвищення якості освіти.

Визначаючи умови ефективного управління змінами, 48% опитаних наголосили на важливості ухвалення колегіальних рішень педагогічним колективом, 24% вказали на необхідність поступового впровадження змін, а 28% – на орієнтацію на нормативні документи та управлінські рішення, що надходять з вищих інстанцій.

Відповідаючи на запитання щодо суб'єктів ініціювання змін на рівні закладу освіти, більшість магістрантів (56%) зазначили адміністрацію закладу освіти, 27% – команду прихильників змін, тоді як 17% респондентів не надали відповіді.

Аналіз емоційного ставлення до процесу змін показав, що для 37% опитаних він асоціюється з почуттям тривоги та страху, 15% респондентів сприймають зміни з натхненням та ентузіазмом, а 48% зазначили відсутність емоційного реагування, пояснюючи це необхідністю виконання управлінських рішень керівництва незалежно від власного ставлення.

Серед основних труднощів управління змінами в освіті 72% респондентів назвали нерозуміння необхідності змін з боку педагогів, здобувачів освіти та їхніх батьків, 23% – недостатній рівень матеріального й фінансового забезпечення закладів освіти, 5% опитаних утрималися від відповіді.

І на останнє запитання анкети переважна більшість респондентів (93%) висловили переконання, що успішності впровадження змін сприятиме підтримка з боку всіх учасників освітнього процесу – педагогів, батьків і здобувачів освіти, тоді як 7% респондентів не надали відповіді.

Отримані результати анкетування свідчать про усвідомлення магістрантами об'єктивної необхідності впровадження змін у закладах освіти та водночас про недостатню сформованість уявлень щодо сутності управління змінами й його стратегічної спрямованості. Виявлено переважання нормативно-адміністративного підходу до ініціювання та реалізації змін, а також наявність емоційної напруженості й опору, пов'язаних із процесами змін, що актуалізує потребу в цілеспрямованій підготовці майбутніх менеджерів освіти до управління змінами, формуванні в них системного бачення ролі команди, колегіальності управлінських рішень і значущості підтримки з боку всіх учасників освітнього процесу для забезпечення успішної реалізації освітніх трансформацій.

Надалі, на підставі критеріального підходу було визначено критерії і показники для діагностування стану сформованості кожного компонента готовності майбутніх менеджерів освіти до управління змінами. Розглянемо сутність поняття «критерій».

За довідниковими джерелами, зазначене поняття трактується, як: підстава для оцінки, визначення або класифікації чогось; мірило істинності, вірогідності людських знань, їх відповідності об'єктивній дійсності, встановлені значення параметрів та характеристик [3, с. 588]; засіб міркування, ознаки, на основі якої проводиться визначення або класифікація чого-небудь, мірило оцінки [9, с. 154]; ознаки, за якими класифікуються,

оцінюються (та одержують оцінки) за відповідним індикатором психологічні явища, дії або діяльність [11, с. 112]; сукупність ознак, на основі яких складається оцінка умов, процесу й результату навчальної діяльності, що відповідає поставленій меті [4, с. 434].

За твердженням науковців, кожний критерій може містити кілька показників. Водночас між показником та критерієм існує тісний зв'язок, оскільки якість показника залежить від того, наскільки він об'єктивно та повно характеризує прийнятий критерій і, навпаки, правильний вибір показників зумовлений науково обґрунтованим вибором критерію (І. Богданова [2, с. 145]). Розгляд будь-якої досліджуваної величини повинен містити не тільки ознаки її компонентів, а й критерії, що визначають вираження тієї чи іншої ознаки в розглядуваному процесі або явищі (А. Семенова [13, с. 95]).

Для будь-якого критерію, характерна наявність показників, які відображають найбільш важливі стійкі властивості об'єкта, що забезпечують його існування. Головними характеристиками «показника» є конкретність, що дозволяє розглядати його як більш частковий стосовно критерію, і діагностичність, що дозволяє йому бути доступним для спостереження й обліку (С. Решетник [12, с. 218]).

Для діагностики стану сформованості готовності майбутніх менеджерів освіти до кожного компонента було дібрано відповідні критерії, показниками яких виступили складники виокремлених компонентів, які описано п. 2.1.

Так, для діагностики когнітивно-концептуального компонента було обрано інформаційно-пізнавальний критерій з такими показниками: обізнаність з теоріями управління змінами, алгоритмом дій керівника в умовах змін; обізнаність із принципами та типами формування корпоративних команд; обізнаність із моделями організаційних змін та типами стратегій.

Стан сформованості організаційно-діяльнісного компонента оцінювався за стратегічно-управлінським критерієм з показниками: наявність умінь планувати розвиток закладу освіти в умовах змін, визначаючи пріоритети і ресурси, які необхідні для реалізації змін; уміння розробляти плани заходів

відповідно до ситуації, прогнозувати ймовірні ризики та загрози, моделюючи наслідки змін; уміння застосовувати методи підвищення ефективності команди.

Для діагностики професійно-особистісного компонента обрано психолого-операційний критерій з такими показниками: наявність організаторських умінь; наявність толерантності до невизначеності; наявність умінь резильєнтності (відновлення).

Останній, рефлексивно-праксеологічний компонент оцінювався за аналітико-прогностичним критерієм, показниками якого виступили: наявність умінь визначати готовність організації до змін; наявність умінь здійснювати аналіз управлінської діяльності, проєктуючи можливі сценарії змін; наявність умінь ухвалювати рішення в умовах невизначеності).

Для визначення стану сформованості означених показників готовності майбутніх менеджерів освіти до управління змінами було дібрано відповідні методики (див. табл. 3.1.1).

Таблиця 3.1.1

**Критерії, показники та методики діагностики рівнів сформованості
готовності майбутніх менеджерів освіти до управління змінами**

Компоненти	Критерії	Показники	Методики
Когнітивно-концептуальний	Інформаційно-пізнавальний	обізнаність з теоріями управління змінами, класифікацією змін, алгоритмом дій керівника в умовах змін	Тест «Управління змінами»
		обізнаність із принципами та типами корпоративних команд	Тест «Сутність і роль корпоративних команд в управлінні змінами»
		обізнаність із моделями організаційних змін та типами стратегій	Тест «Моделі і стратегії управління змінами в закладах освіти»

Продовж. табл. 3.1.1

Організаційно-діяльнісний	Стратегічно-управлінський	Наявність умінь планувати розвиток закладу освіти в умовах змін	Міні-кейс «Школа в умовах конкуренції»
		Наявність умінь розробляти плани заходів відповідно до ситуації, прогнозувати ймовірні ризики та загрози	Міні-кейс: «Впровадження інновацій у закладі освіти»
		Наявність умінь застосовувати методи підвищення ефективності команди	Міні-кейс «Команда змін у закладі освіти»
Професійно-особистісний	Психолого-операційний	Наявність організаторських здібностей	Тест «Психологічна оцінка організаторських здібностей особистості (за М.Фетіскіним)
		толерантність до невизначеності	Методика «Толерантність до невизначеності» С. Баднера в адаптації Г. Солдатової
		резильєнтність (відновлення)	Картка самооцінки наявності резильєнтності (розроблена автором)
Рефлексивно-практично-логічний	Аналітико-прогностичний	Наявність умінь визначати готовність організації до змін	Міні-кейс «Готовність закладу освіти до впровадження змін»
		Наявність умінь здійснювати аналіз управлінської діяльності	Міні-кейс: «Аналіз управлінських рішень»
		Наявність умінь ухвалювати рішення в умовах невизначеності	Міні-кейс: «Реорганізація закладу освіти»

Крім зазначених у таблиці 3.1.1 методик, за якими оцінювався стан сформованості готовності майбутніх менеджерів освіти до управління змінами використовувалися також тривалі спостереження за здобувачами під час практичних занять, дискусій, вирішення різноманітних ситуацій, що можуть виникнути в професійній діяльності менеджера освіти, проводилися бесіди,

здійснювався аналіз звітів магістрантів з педагогічної (виробничої) практики тощо, що дало можливість говорити про репрезентативність результатів вибірки.

На підставі вищезазначеного було розроблено якісну характеристику рівнів сформованості зазначеного феномена, а саме: достатній, задовільний і низький рівні. Презентуємо якісну характеристику виокремлених рівнів сформованості готовності майбутніх менеджерів освіти до управління змінами.

Достатній рівень готовності до управління змінами властивий здобувачам, які мають глибокі знання щодо ключових теорій управління змінами, класифікації змін у закладі освіти, чітко знають алгоритм дій керівника при впровадженні змін у закладі освіти. Такі здобувачі мають міцні знання щодо принципів формування корпоративних команд, моделей організаційних умінь і типів стратегій, уміють застосовувати їх на практиці, виявляють ініціативу. Вони демонструють достатні вміння планувати розвиток закладу освіти в умовах змін, розробляти плани заходів відповідно до ситуації, прогнозувати ризики та моделювати наслідки змін. Володіють знаннями щодо сучасних методів підвищення ефективності команд, доцільно обирають їх залежно від ситуації, демонструють здатність оцінювати ефективність застосованих методів та коригувати їх за потреби. Здобувачі цього рівня мають розвинені організаторські вміння, зокрема вони вміють чітко визначати цілі, пріоритети та етапи виконання поставлених завдань, ефективно розподіляти між членами колективу з урахуванням їхніх сильних сторін і компетентностей, створювати сприятливий робочий клімат, мотивувати та підтримувати команду. У здобувачів цього рівня добре сформована толерантність до невизначеності, вони зберігають емоційну стабільність та продуктивність у ситуаціях, коли інформація є неповною або суперечливою, сприймають невизначеність як можливість для розвитку, інновацій та пошуку нових рішень. Вони зберігають психологічну стійкість і позитивний настрій у складних, стресових або кризових ситуаціях, здатні

швидко відновлюватися після невдач і збоїв, робити висновки і адаптуватися до нових умов. Демонструють достатні вміння визначати готовність організації до змін, аналізувати отримані результати, виявляти сильні та слабкі сторони закладу освіти. Вони використовують сучасні методи аналізу (SWOT, PEST, GAP-аналіз, сценарне планування тощо), уміють формувати кілька альтернативних сценаріїв змін, враховуючи ризики та можливості та прогнозуючи наслідки кожного сценарію. Здобувачі зазначеного рівня впевнено ухвалюють рішення в ситуаціях, коли інформація є неповною або суперечливою, враховуючи інтереси та потреби різних зацікавлених сторін, демонструють гнучкість мислення, здатність брати відповідальність за результат.

Задовільний рівень готовності до управління змінами притаманний здобувачам, які мають загальне уявлення щодо ключових теорій управління змінами, класифікації змін у закладі освіти, знають основні кроки алгоритму дій керівника, натомість припускають неточності під час їх опису. Вони можуть визначити послідовність дій, але потребують допомоги в деталізації. Здобувачі цього рівня мають загальне уявлення про класифікацію змін в закладах освіти, проте подекуди плутаються або обмежуються поширеними прикладами, можуть визначити роль команди у змінах, але потребують допомоги у виборі складу та моделі, мають загальне уявлення про моделі та стратегії змін, проте описують їх без аналізу. У таких здобувачів наявні вміння розробляти план заходів з урахуванням ситуації, натомість вони не завжди враховують усі чинники й обмеження, володіють уміннями застосовувати методи підвищення ефективності команд, знають кілька основних методів підвищення ефективності команд, проте використовують їх переважно за шаблоном, без глибокої адаптації до конкретної ситуації. Здобувачі цього рівня мають організаторські вміння, можуть визначати основні завдання та розподіляти їх між учасниками команди, проте подекуди припускають неточності в оцінці термінів або ресурсів. У них сформована толерантність до невизначеності, загалом вони зберігають працездатність у ситуаціях

невизначеності, але подекуди виявляють напруженість чи сумніви. Вони здебільшого витримують тиск і стресові умови, подекуди відчувають емоційну втому або розчарування, мають обмежені навички відновлення після невдач, потребують підтримки для повернення до продуктивної діяльності. Майбутні менеджери освіти знають основні критерії готовності організації до змін, натомість здебільшого використовують обмежений набір інструментів для її визначення. Вони здійснюють аналіз управлінської діяльності переважно за одним методом, не завжди враховують всі ризики та можливості. Здобувачі зазначеного рівня здатні ухвалювати рішення в умовах невизначеності, натомість часто потребують додаткової інформації чи підтримки колег, вони не завжди враховують всі інтереси учасників освітнього процесу, у складних або стресових умовах подекуди уникають відповідальності за ухвалені рішення.

Низький рівень готовності до управління змінами характерний для здобувачів, які мають поверхневі знання про теорії, класифікацію змін і алгоритм дій керівника, не можуть пояснити їх логіку або застосувати на практиці. Знання про принципи й типи команд, моделі організаційних змін і стратегій поверхневі. Здобувачі цього рівня мають здебільшого інтуїтивне уявлення про розробку планів заходів залежно від ситуації, вони не завжди вміють визначити ризики та загрози, часто ігнорують менш очевидні фактори, прогнозування наслідків змін обмежується загальними припущеннями, у них наявні труднощі під час визначення причин зниження продуктивності чи згуртованості команди, можуть виявляти окремі проблеми в роботі команди, але пропонувані рішення здебільшого є загальними і не завжди дієвими, пропонують зазвичай випадкові заходи, які не забезпечують покращення роботи команди. Здобувачі цього рівня мають організаторські вміння, натомість мають труднощі з постановкою чітких завдань та визначенням пріоритетів, не завжди можуть організувати ефективну взаємодію між членами колективу, відчувають значний дискомфорт і тривожність у ситуаціях, коли немає чітких орієнтирів або інструкцій. сприймають

невизначеність як загрозу, що блокує ініціативність і знижує ефективність роботи, вони часто відчують тривогу, піддаються стресу, швидко втрачають працездатність у кризових ситуаціях, мають труднощі з відновленням після невдач, не вміють контролювати власні емоції. Такі здобувачі мають фрагментарні знання про критерії та методи оцінювання готовності організації до змін, не здатні самостійно обрати та застосувати інструменти діагностики, аналіз управлінської діяльності здійснюється поверхово або взагалі відсутній, можуть визначити лише очевидні проблеми, без пошуку їх глибинних причин, здебільшого намагаються уникати ухвалення рішень за відсутності чітких і повних даних, не вміють адаптувати рішення в разі зміни обставин, схильні перекладати відповідальність на інших.

Презентуємо результати діагностування рівнів сформованості готовності до управління змінами майбутніх менеджерів освіти за показниками виокремлених критеріїв на констатувальному етапі педагогічного експерименту.

Для визначення рівнів сформованості готовності до майбутніх менеджерів освіти управління змінами за показником «обізнаність з теоріями управління змінами, алгоритмом дій керівника в умовах змін» інформаційно-пізнавального критерію було використано розроблений автором тест «Управління змінами» (див. додаток Б.1), що спрямований на визначення сутності управління змінами в закладі загальної середньої освіти, класифікації змін, а також алгоритму дій керівника закладу як менеджера освіти в умовах запровадження змін. Здобувачам пропонувалося відповісти на різні запитання тестових завдань, кожна правильна відповідь оцінювалася в 1 бал. Максимально можна набрати 30 балів. Бали розподілялися таким чином: до достатнього рівня було віднесено магістрантів, які отримали від 21 до 30 балів, до задовільного рівня – від 11 до 20 балів, до низького – від 1 до 10 балів.

Діагностування наступного показника інформаційно-пізнавального критерію «обізнаність із принципами та типами корпоративних команд» здійснювалося за розробленим автором тестом «Сутність і роль

корпоративних команд в управлінні змінами» (див. додаток Б.2). Тест спрямований на визначення розуміння сутності, принципів і типів формування корпоративних команд у закладах загальної середньої освіти. Магістрантам пропонувалося відповісти на запитання тесту який складається із 15 запитань, й обрати із запропонованих відповідей до кожного питання обрати одну, яка на їхню думку є правильною. Кожна правильна відповідь оцінювалася в 1 бал. Бали розподілялися в такий спосіб: до достатнього рівня було віднесено здобувачів освіти, які набрали від 11 до 15 балів; до задовільного рівня віднесено здобувачів, які набрали від 6 до 10 балів; до низького рівня віднесено здобувачів, які набрали від 1 до 5 балів.

З метою з'ясування стану сформованості показника «обізнаність із моделями організаційних змін та типами стратегій» було використано розроблений автором тест «Моделі і стратегії управління змінами» (див. додаток Б.3), що призначений для визначення розуміння сутності моделей організаційних змін і типів стратегій. Як і за попереднім тестом, магістрантам необхідно було відповісти на 15 запитань обрати одну із запропонованих відповідей, яка на їхню думку є правильною. Кожна правильна відповідь також оцінювалася в 1 бал. Магістрантів, які набрали від 11 до 15 балів, було віднесено до достатнього рівня, якщо магістранти набрали від 6 до 10 балів, то вони перебували на задовільному рівні, до низького рівня віднесено магістрантів, які отримали від 1 до 5 балів.

Узагальнені дані одержаних результатів рівнів сформованості показників інформаційно-пізнавального критерію на констатувальному етапі експерименту подано в таблиці 3.1.2.

Таблиця 3.1.2

Рівні сформованості готовності до управління змінами майбутніх менеджерів освіти за інформаційно-пізнавальним критерієм на констатувальному етапі (у %)

Показники	Групи	Достатній рівень	Задовільний рівень	Низький рівень
обізнаність з теоріями управління змінами, класифікацією змін, алгоритмом дій керівника в умовах змін	ЕГ	13,73	38,24	48,03
	КГ	11,54	33,65	54,81
обізнаність із принципами та типами формування корпоративних команд	ЕГ	11,76	37,26	50,98
	КГ	10,58	34,62	54,80
обізнаність із моделями організаційних змін та типами стратегій	ЕГ	9,81	36,27	53,92
	КГ	9,62	32,69	57,69
\bar{X}	ЕГ	11,76	37,26	50,98
	КГ	10,58	33,65	55,77

Як видно з таблиці 3.1.2, за показником «обізнаність з теоріями управління змінами, класифікацією змін, алгоритмом дій керівника в умовах змін» інформаційно-пізнавального критерію на констатувальному етапі експерименту було одержано такі результати:

На низькому рівні було виявлено 48,03% магістрантів ЕГ і 54,81% – КГ. Здобувачі освіти не змогли визначити ознаки організаційної культури закладу загальної середньої освіти, які сприяють ефективному управлінню змінами, помилково вважаючи, що це «орієнтація на збереження традицій»; не розуміють сутності змін і мету їх упровадження в закладі освіти, зазначаючи, що метою упровадження змін є «тимчасове підвищення показників діяльності закладу освіти»; неправильно визначають відповідність типів змін, наприклад,

«зміни, пов'язані з організацією освітнього процесу з урахуванням викликів сьогодення» помилково визначають як освітній тип, а не управлінський»; неправильно встановлюють логічну послідовність алгоритму дій керівника перед ініціюванням змін у закладі освіти.

Задовільний рівень показали 38,24% респондентів ЕГ та 33,65% – КГ. Здобувачі цього рівня помилялися під час відповідей на запитання щодо сутності поняття «зміни в освіті», зазначаючи, що це перехід до нового стану системи освіти з метою її удосконалення; основною метою змін у закладі освіти вважають формальне виконання вимог нормативних документів; дають помилкові відповіді на запитання: «Що саме стримує процеси змін у закладі освіти?», зазначаючи, що саме відсутність стратегії розвитку закладу освіти стримує процес змін.

На достатньому рівні зафіксовано 13,73% майбутніх менеджерів ЕГ і 11,54%. Здобувачі чітко розуміють основну мету впровадження змін, виявляють розуміння сутності змін, правильно визначають чинники, що зумовлюють впровадження змін у закладі освіти, ініціатора змін, розуміють труднощі, які виникають під час впровадження змін тощо.

Відтак, результати проведеного тестування засвідчили, що здобувачі освіти недостатньо обізнані як із сутністю поняття «змін», так із особливостями управління ними, нечітко розуміють вплив чинників на впровадження змін у закладі освіти, а також лише частково визначають умови, які сприяють цьому процесу.

За показником «обізнаність із принципами та типами корпоративних команд», на констатувальному етапі експерименту результати виявилися такими: на низькому рівні було виявлено 50,98% магістрантів ЕГ і 54,81% – КГ. Здобувачі неправильно визначають сутність корпоративної команди, не можуть сформулювати типи корпоративних команд та їх ознаки, не розуміють ролі корпоративної команди в упровадженні змін, неправильно визначають методи підвищення ефективності команди. Задовільний рівень засвідчили 37,26% респондентів ЕГ та 34,62% – КГ. Майбутні менеджери освіти в цілому

розуміють сутність корпоративної команди, її роль у впровадженні змін, проте, типовою була помилка, що основними ознаками корпоративної команди є «об'єднання працівників для виконання спільних завдань, наявність визначеного керівника та розподілу функціональних обов'язків», замість «наявність спільної мети, узгодженої взаємодії, взаємодоповнювальних компетентностей і колективної відповідальності за результат діяльності». Респонденти не можуть чітко пояснити, чому корпоративна команда виступає ефективним інструментом у провадження змін, помилково визначаючи соціально-психологічні методи як такі, що забезпечують підвищення ефективності команди, замість методу тимбілдінгу. На достатньому рівні зафіксовано 11,76% майбутніх менеджерів ЕГ і 10,58% – КГ. Здобувачі чітко розрізняють ознаки корпоративної команди, вірно тлумачать її сутність, а також коректно визначають тимбілдінг як метод підвищення ефективності функціонування команди.

Таким чином, за означеним вище показником результати проведеного тестування дають можливість зробити висновки, що більшість здобувачів освіти володіють фрагментарними знаннями про характерні ознаки корпоративних команд, їхню роль у процесі впровадження змін, а також не мають чіткого розуміння методів, що сприяють підвищенню ефективності команди в умовах змін.

За показником «обізнаність із моделями організаційних змін та типами стратегій», на констатувальному етапі експерименту результати було одержано такі результати: на достатньому рівні зафіксовано 9,81% майбутніх менеджерів ЕГ і 9,62% – КГ; на низькому рівні було виявлено 53,92% магістрантів ЕГ і 57,69% – КГ; задовільний рівень засвідчили 36,27% респондентів ЕГ та 32,69% – КГ. Здобувачі не можуть надати визначення поняття «модель організаційних змін», назвати автора моделі організаційних змін, що включає три етапи: «розморожування», «зміна», «заморожування», помилково вважаючи, що це є Кьюбіс і Хейл, замість К. Левіна; неправильно визначають, що є загальною стратегією закладу освіти і не можуть пояснити

її сутність; помилково вважають, що у формуванні місії та стратегії сучасного закладу загальної середньої освіти бере участь лише керівник закладу і органи місцевої влади, замість адміністрації, педагогів, батьків, учнів і засновника.

Відтак, за означеним показником, результати тестування на констатувальному етапі виявили, що більшість здобувачів освіти мають поверхові знання щодо сутності моделі організаційних змін, їх авторів і стратегії розвитку закладу освіти, етапів і вимог до розроблення такої стратегії.

Загалом за інформаційно-пізнавальним критерієм результати на констатувальному етапі розподілилися в такий спосіб: на низькому рівні було виявлено 50,98% магістрантів ЕГ і 55,77% – КГ; задовільний рівень засвідчили 37,26% респондентів ЕГ та 33,65% – КГ; на достатньому рівні зафіксовано 11,76% майбутніх менеджерів ЕГ і 10,58% – КГ.

Одержані результати свідчать про те, що більшість майбутніх менеджерів освіти перебували на низькому рівні, мають поверхневі знання про теорії, класифікацію змін і алгоритм дій керівника, не можуть пояснити їх логіку або застосувати на практиці. Знання про принципи й типи команд, моделі організаційних змін і стратегій здебільшого поверхневі, без системності. Отже, під час експериментальної роботи доцільно посилити увагу до цього аспекту діяльності майбутнього менеджера, що, впливатиме на формування їхньої готовності до управління змінами в закладах загальної середньої освіти.

Наступним кроком констатувального етапу експерименту було визначення стану сформованості готовності до управління змінами за стратегічно-управлінським критерієм.

Для визначення рівнів сформованості готовності до управління змінами майбутніх менеджерів освіти за показником «наявність умінь планувати розвиток закладу освіти в умовах змін» стратегічно-управлінського критерію було використано міні-кейс «Школа в умовах конкуренції» (див. додаток Б.4., міні-кейс 1). Здобувачам пропонувалося ситуація, метою якої було перевірити

вміння майбутніх менеджерів освіти аналізувати ситуацію розвитку закладу в умовах посиленої конкуренції, визначати стратегічні пріоритети, необхідні ресурси та план дій для забезпечення конкурентоспроможності школи. Після ознайомлення із ситуацією, магістрантам пропонувалося розробити план розвитку школи в умовах конкуренції, орієнтуючись на 2–3 роки. Розподіл балів за результатами виконання завдань здійснювався за такою шкалою: достатній рівень – 8–10 балів; задовільний рівень – 5–7 балів; низький рівень – 1–4 балів.

Діагностування наступного показника стратегічно-управлінського критерію «наявність умінь розробляти плани заходів відповідно до ситуації, прогнозувати ймовірні ризики та загрози» передбачало використання міні-кейсу «Впровадження інновацій у закладі освіти» (див. додаток Б.4., міні-кейс 2). Здобувачам пропонувалася ситуація, метою якої було перевірити вміння розробляти плани заходів відповідно до ситуації, прогнозувати ймовірні ризики та загрози. Після ознайомлення із ситуацією, магістранти отримували завдання розробити план заходів відповідно до ситуації, ідентифікуючи ризики та загрози. Розподіл балів за результатами виконання завдань здійснювався за такою шкалою: достатній рівень – 8–10 балів; задовільний рівень – 5–7 балів; низький рівень – 1–4 балів.

З метою з'ясування стану сформованості показника «наявність умінь застосовувати методи підвищення ефективності команди» було використано міні-кейс «Команда змін у закладі освіти» (див. додаток Б.4., міні-кейс 3), який спрямований на визначення вмінь менеджера освіти застосувати методи підвищення ефективності команди в закладах освіти, запропонувавши не менше 3 управлінських дій для підвищення ефективності команди. Розподіл балів за результатами виконання завдань здійснювався за такою шкалою: достатній рівень – 8–10 балів; задовільний рівень – 5–7 балів; низький рівень – 1–4 балів.

Узагальнені дані одержаних результатів рівнів сформованості показників стратегічно-управлінського критерію на констатувальному етапі

експерименту подано в таблиці 3.1.3.

Таблиця 3.1.3

Рівні сформованості готовності до управління змінами майбутніх менеджерів освіти за стратегічно-управлінським критерієм на констатувальному етапі (у%)

Показники	Групи	Достатній рівень	Задовільний рівень	Низький рівень
Наявність умінь планувати розвиток закладу освіти в умовах змін	ЕГ	11,76	34,32	53,92
	КГ	11,54	34,62	53,84
Наявність умінь розробляти плани заходів відповідно до ситуації, прогнозувати ймовірні ризики та загрози	ЕГ	13,73	33,33	52,94
	КГ	10,58	33,65	55,77
Наявність умінь застосовувати методи підвищення ефективності команди	ЕГ	9,81	35,29	54,90
	КГ	12,50	35,58	51,92
\bar{X}	ЕГ	11,76	34,32	53,92
	КГ	11,54	34,62	53,84

Як бачимо з таблиці 1.3.3. за показником «наявність умінь планувати розвиток закладу освіти в умовах змін» стратегічно-управлінського критерію на констатувальному етапі експерименту було одержано такі результати:

На низькому рівні було виявлено 53,92% магістрантів ЕГ і 53,84% – КГ. Задовільний рівень засвідчили 34,32% респондентів ЕГ та 34,62% – КГ. Ідентифіковано такі помилки: респондентами складено нечіткий план розвитку закладу освіти, сформульовані лише загальні пріоритети, які частково відповідають ситуації; ресурси визначено без уточнення механізмів залучення; бракує конкретики, іноді відсутня логіка в послідовності складання плану дій. На достатньому рівні зафіксовано 11,76% майбутніх менеджерів ЕГ і 11,54% – КГ. Майбутніми менеджерами складено чіткий і логічний план розвитку закладу освіти; правильно обрано пріоритети, повністю і доречно

визначено ресурси і механізми їх залучення; виконання завдання вирізняється логічністю й аргументованістю. Респондентами було визначено такі виклики: зростання конкуренції з боку приватних шкіл; сприйняття комунальної школи як «застарілої»; ризик зменшення контингенту; посилення маркетингового впливу приватного сектору. Було акцентовано увагу на потенціалі закладу освіти, а саме: багаторічна історія та репутація; досвідчений педагогічний колектив; стабільне фінансування; можливість участі в державних і міжнародних програмах; доступність для різних соціальних груп. Метою стратегічної програми було: підвищити конкурентоспроможність школи шляхом модернізації освітнього середовища, оновлення освітніх програм та формування позитивного іміджу, забезпечивши стабільний або зростаючий контингент учнів. Основними стратегічними напрямками – освітній (якість та зміст навчання), кадровий розвиток, безпечне освітнє середовище та інфраструктура, маркетинг та імідж, робота з батьками та громадою, управління ризиками, показники ефективності (стабільний або зростаючий набір у перші класи; підвищення результатів НМТ; участь учнів у конкурсах; позитивні відгуки батьків; зростання впізнаваності бренду школи). Респонденти зазначали, що у конкурентному середовищі комунальна школа має конкурувати не ресурсами, а якістю освіти, педагогічною майстерністю вчителів, унікальною освітньою пропозицією, відкритістю та довірою. Трирічний план розвитку має бути реалістичним, поетапним і орієнтованим на формування стійкої освітньої репутації.

Отже, в цілому за показником «наявність умінь планувати розвиток закладу освіти в умовах змін», результати тестування на констатувальному етапі засвідчили, що більшість здобувачів освіти вміють правильно визначати пріоритети у розвитку закладу освіти, не завжди враховують необхідні ресурси і механізми, виконання завдання здебільшого недостатньо обґрунтоване.

За показником «наявність умінь розробляти плани заходів відповідно до ситуації, прогнозувати ймовірні ризики та загрози», на констатувальному

етапі експерименту результати виявилися такими: на низькому рівні було виявлено 52,94% магістрантів ЕГ і 55,77% – КГ, не завжди запропоновані заходи були доречними, плутають ризики та загрози, часто ігнорують менш очевидні фактори, прогнозування наслідків змін обмежується загальними припущеннями. Задовільний рівень засвідчили 33,33% респондентів ЕГ та 33,65% – КГ. На достатньому рівні зафіксовано 13,73% майбутніх менеджерів ЕГ і 10,58% – КГ, що підтверджують розвинені вміння планувати розвиток закладу освіти в умовах змін, розробляти плани заходів відповідно до ситуації, прогнозувати ризики та моделювати наслідки змін. Наприклад респондентами було зазначено, що у гімназії спостерігається класична ситуація впровадження інновації з високим рівнем опору та організаційної неготовності. Було визначено такі проблемні зони: низька внутрішня мотивація частини педагогів, страх батьків щодо зниження результатів ЗНО/НМТ, інфраструктурна неготовність (кабінети не облаштовані), ризик формального впровадження, можливий розрив між матеріальною базою та методичною компетентністю. Рекомендовано діяти системно – поєднуючи організаційні, комунікаційні, кадрові та моніторингові заходи.

За показником «наявність умінь застосовувати методи підвищення ефективності команди», на констатувальному етапі експерименту результати було одержано такі результати: на низькому рівні було виявлено 54,90% магістрантів ЕГ і 51,92% – КГ; задовільний рівень засвідчили 35,29% респондентів ЕГ та 35,58% – КГ, на достатньому рівні зафіксовано 9,81% майбутніх менеджерів ЕГ і 12,50% – КГ. Наведемо приклад відповіді респондента: «запропонована ситуація свідчить про те, що в закладі освіти колектив функціонує формально, діє розрізнено; характеризується відсутністю спільної мети, переважає горизонтальна взаємодія та невисока культура довіри, тому в колективі постійно виникають приховані конфлікти, що зумовлюють виникнення певних проблем; вирізняється формальним підходом до методичної роботи, пасивним опором впровадженню змін, відсутністю наставництва. З метою підвищення ефективності діяльності

команди необхідно здійснити комплекс управлінських дій, наприклад: продіагностувати наявний психологічний клімат у команді, чітко визначити мету та сформулювати цінності, посилити методичну роботу, запровадити в закладі освіти наставництво, створити комісію для вирішення конфліктів і для подолання опору змінам, забезпечити стимулювання результатів командної взаємодії. Уважаю, що такі управлінські дії дозволять створити злагоджену команду, яка буде ухвалювати ефективні рішення, які сприятимуть розвитку закладу освіти і покращенню надання освітніх послуг. Очікуваним результатом роботи команди має бути розуміння глибинних причин проблем та готовності колективу до змін».

Загалом за стратегічно-управлінським критерієм результати на констатувальному етапі розподілилися в такий спосіб: на низькому рівні було виявлено 53,92% магістрантів ЕГ і 53,84% – КГ; задовільний рівень показали 34,32% респондентів ЕГ та 34,62% – КГ; на достатньому рівні зафіксовано 11,76% майбутніх менеджерів ЕГ і 11,54% – КГ.

Як і за попереднім критерієм одержані результати свідчать про те, що більшість майбутніх менеджерів і освіти перебувають на низькому рівні, вони мають здебільшого інтуїтивне уявлення про розробку планів заходів відповідно до ситуації, не завжди вміють визначити ризики та загрози, часто ігнорують менш очевидні фактори (наприклад: здобувачі освіти вважають, що «необхідно, щоб злагоджено й ефективно працювали керівництво закладу освіти і вчителі, які в ньому працюють, тоді в організації освітнього процесу жодних проблем не буде виникати» (Анастасія В.), «керівникам закладу освіти потрібно ретельно продумати достойну рекламну кампанію свого закладу освіти, щоб посилити інтерес батьків і майбутніх учнів і викликати бажання навчатися саме в цьому освітньому закладі» (Микола Г.), прогнозування наслідків змін обмежується загальними припущеннями, мають труднощі під час визначення причин зниження продуктивності чи згуртованості команди, можуть виявляти окремі проблеми в роботі команди, але пропонувані рішення здебільшого є загальними і не завжди дієвими (наприклад: «впровадження

будь-яких змін, буде спочатку викликати певні труднощі, але якщо правильно презентувати їх переваги учасникам педагогічного процесу, не лише вчителям, а й учням та їхнім батькам, щоб вони усвідомили, що ці зміни спрямовані насамперед на покращення надання освітніх послуг і як наслідок підвищення успішності результатів навчання, то, вважаю, вони не будуть виступати проти таких змін» (Валентина Л.); пропонують зазвичай випадкові заходи (наприклад: «організувати тренінги для вчителів, які допоможуть їм під час впровадження змін у свою діяльність» (Ірина С.), «необхідно підвищити мотивацію вчителів до впровадження змін, наприклад, ввести систему як матеріального, так і морального заохочення вчителів, які впроваджують зміни у своїй діяльності, що буде стимулювати їх» (Людмила Т.), які не забезпечують покращення роботи команди. Отже, під час експериментальної роботи необхідно посилити увагу до формування зазначених умінь у майбутніх менеджерів освіти, що, на нашу думку, впливатиме на формування їхньої готовності до управління змінами в закладах загальної середньої освіти.

Надалі діагностувався стан сформованості готовності майбутніх менеджерів освіти за показниками психолого-операційного критерію.

Для діагностики показника «наявність організаторських здібностей» було використано тест за М. Фетіскіним «Психологічна оцінка організаторських здібностей особистості» (див. додаток Б. 5). Здобувачам освіти необхідно було, користуючись трибальною системою, здійснити оцінку кожної якості. За результатами тесту магістрантів, які за всіма шкалами набрали від 146 до 216 балів було віднесено до достатнього рівня, від 73 до 145 балів – до задовільного рівня, від 1 до 72 балів – до низького рівня.

Для оцінювання стану сформованості показника «наявність толерантності до невизначеності» застосовувалася методика «Толерантність до невизначеності» С. Баднера в адаптації Г. Солдатової (див. додаток Б.6). Магістрантам пропонувалося виразити ступінь своєї згоди чи незгоди з наведеними в опитувальнику твердженнями. За результатами тестування здобувачів було розподілено за рівнями в такий спосіб: достатній рівень: 76–

112 балів; задовільний рівень: 37–75 балів; низький рівень: 16–36 балів.

З метою діагностики показника «наявність резильєнтності (відновлення)» було використано розроблену автором карту самооцінки наявності резильєнтності (див. додаток Б. 7). Картка самооцінки наявності резильєнтності містить 15 тверджень, які так чи інакше відображають рівень їхньої резильєнтності. Магістрантам пропонувалося оцінити сформованість своїх умінь, обравши цифру напроти запропонованого твердження, яка найбільше відповідає стану сформованості того чи того вміння. За результатами самооцінки рівні сформованості зазначеного були такими: достатній рівень – 26–75 балів; задовільний рівень – 25–50 балів; низький рівень – 1–24 бали.

Узагальнені дані одержаних результатів рівнів сформованості показників психолого-операційного критерію на констатувальному етапі експерименту подано в таблиці 3.1.4.

Таблиця 3.1.4

Рівні сформованості готовності до управління змінами майбутніх менеджерів освіти за психолого-операційним критерієм на констатувальному етапі (у %)

Показники	Групи	Достатній рівень	Задовільний рівень	Низький рівень
Наявність організаторських здібностей	ЕГ	10,78	36,28	52,94
	КГ	13,46	32,69	53,85
Наявність толерантності до невизначеності	ЕГ	9,81	35,29	54,90
	КГ	12,50	31,73	55,77

Продовж. табл. 3.1.4

Наявність резильєнтності (відновлення)	ЕГ	8,82	34,32	56,86
	КГ	11,54	30,77	57,69
\bar{X}	ЕГ	9,81	35,29	54,90
	КГ	12,50	31,73	55,77

Як видно з таблиці 3.1.4, за показником «наявність організаторських здібностей» психолого-операційного критерію на констатувальному етапі експерименту було одержано такі результати: на низькому рівні було виявлено 52,94% магістрантів ЕГ і 53,85% – КГ; задовільний рівень засвідчили 36,28% респондентів ЕГ та 32,69% – КГ. На достатньому рівні зафіксовано 10,78% майбутніх менеджерів ЕГ і 13,46% – КГ.

За показником «наявність толерантності до невизначеності», на констатувальному етапі експерименту результати виявилися такими: на низькому рівні було виявлено 54,90% магістрантів ЕГ і 55,77% – КГ; задовільний рівень засвідчили 35,29% респондентів ЕГ та 31,73% – КГ. На достатньому рівні зафіксовано 9,81% майбутніх менеджерів ЕГ і 12,50% – КГ.

За показником «наявність резильєнтності (відновлення)», на констатувальному етапі експерименту результати було одержано такі результати: на низькому рівні було виявлено 56,86% магістрантів ЕГ і 57,69% – КГ. Здобувачі освіти часто відчують тривогу, піддаються стресу, швидко втрачають працездатність у кризових ситуаціях, мають труднощі з відновленням після невдач, не вміють контролювати власні емоції; відчують значний дискомфорт і тривожність у ситуаціях, коли немає чітких орієнтирів або інструкцій, сприймають невизначеність як загрозу, що блокує ініціативність і знижує ефективність роботи.

Задовільний рівень засвідчили 34,32% респондентів ЕГ та 30,77% – КГ. Магістранти подекуди виявляють напруженість чи сумніви; здебільшого

витримують тиск і стресові умови, часто відчують емоційну втому або розчарування, мають обмежені навички відновлення після невдач, потребують підтримки для повернення до продуктивної діяльності.

На достатньому рівні зафіксовано 8,82% майбутніх менеджерів ЕГ і 11,54% – КГ. Майбутні менеджери освіти зберігають психологічну стійкість і позитивний настрій у складних, стресових або кризових ситуаціях, здатні швидко відновлюватися після невдач і збоїв, робити висновки й адаптуватися до нових умов.

Загалом за психолого-операційним критерієм результати на констатувальному етапі розподілилися в такий спосіб: на низькому рівні було виявлено 54,90% магістрантів ЕГ і 55,77% – КГ; задовільний рівень засвідчили 35,29% респондентів ЕГ та 31,73% – КГ; на достатньому рівні зафіксовано 9,81% майбутніх менеджерів ЕГ і 12,50% – КГ.

Відтак, одержані результати за психолого-операційним критерієм засвідчили, що переважна більшість магістрантів показали на констатувальному етапі експерименту також низький рівень організаторських умінь (наприклад: Олексій П. «для того, щоб організувати спільну роботу інших людей для виконання певного завдання, потрібно, щоб було надано чіткі інструкції, що саме вони мають зробити, яких результатів від них очікують, оскільки вони можуть виконати щось не так, тому мені простіше виконувати завдання самому і нести за це відповідальність, а не відповідати за дії і рішення інших людей»; а Ганна З. зазначила, що їй «впроваджуючи будь-які зміни в освітній процес, потрібно організувати кілька команд, які будуть виконувати одне конкретне завдання, а не одну команду, яка повинна забезпечувати весь процес. Уважаю, що розподіл завдань між командами принесе більше позитивних результатів»). Майбутні менеджери освіти відчують значний дискомфорт і тривожність у ситуаціях невизначеності зауважуючи, що «я дуже нервую, коли необхідно вирішувати якесь завдання й ухвалювати рішення, особливо коли бракує повної інформації, відсутні чіткі інструкції з приводу того, що ти маєш робити, який результат повинен

отримати у невизначеній ситуації, я відчуваю тривогу і невпевненість у собі, почуваюся дискомфортно» (Максим К.), вони легко піддаються стресу, швидко втрачають працездатність у кризових ситуаціях, мають низьку здатність до психологічного відновлення після невдач, не вміють контролювати власні емоції. Зокрема, майбутні менеджери освіти відзначили, що «коли мене критикують за мої дії або рішення, я дуже засмучуюсь, у мене «опускаються руки», зникає бажання щось робити, потрібно багато часу, щоб знову «взяти в себе в руки» і продовжувати роботу» (Артур Б.). З огляду на зазначене, під час проведення експериментальної роботи значну увагу приділено буде саме розвитку якостей майбутніх менеджерів освіти за означеним критерієм.

Наступним кроком констатувального етапу експерименту виступило з'ясування стану сформованості показників аналітико-прогностичного критерію. Для діагностики показника зазначеного критерію «наявність умінь визначати готовність організації до змін» було запропоновано міні-кейс «Готовність закладу освіти до упровадження змін» (див. додаток Б.4. міні-кейс 4). Здобувачам пропонувалося на підставі аналізу результатів діагностування вчителів за методикою І. Замотіної «Готовність організації до змін», запропонувати обґрунтовані кроки з підвищення готовності колективу до змін. Розподіл балів за результатами виконання завдань здійснювався за такою шкалою: достатній рівень – 8–10 балів; задовільний рівень – 5–7 балів; низький рівень – 1–4 бали.

Для оцінювання другого показника зазначеного критерію «наявність умінь здійснювати аналіз управлінської діяльності» здобувачам було використано міні-кейс «Аналіз управлінських рішень» (див. додаток Б.4., міні-кейс 5). Магістрантам пропонувалася певна ситуація, після ознайомлення з якою, вони повинні проаналізувати динаміку показників і сформулювати управлінську проблему; оцінити ефективність ухвалених адміністрацією рішень (з позицій результативності, системності, відповідності проблемі) та визначити управлінські помилки, запропонувавши гіпотези щодо реальних

причин негативної динаміки. Респонденти повинні були розробити алгоритм подальшого аналізу управлінської діяльності, запропонувати 2–3 системних управлінських рішень, обґрунтувавши їх логіку. Максимально можна було набрати 10 балів.

Діагностування наступного показника аналітико-прогностичного критерію «наявність умінь ухвалювати рішення в умовах невизначеності» також передбачало використання міні-кейсу «Реорганізація закладу освіти» (див. додаток Б.4., міні-кейс б). Майбутнім менеджерам освіти пропонувалася ситуація, де вони повинні ухвалити рішення в умовах невизначеності як керівник управлінської команди, обрати один із трьох запропонованих сценаріїв, визначити щонайменше три ризики обраного сценарію; запропонувати механізми їх мінімізації; пояснити, чому інші сценарії є менш прийнятними у конкретній ситуації та запропонувати попередній план дій. Максимально можна було набрати 10 балів, час для виконання завдання обмежувався – не більше 20 хвилин.

Узагальнені дані одержаних результатів рівнів сформованості показників аналітико-прогностичного критерію на констатувальному етапі експерименту подано в таблиці 3.1.5.

Таблиця 3.1.5

Рівні сформованості готовності до управління змінами майбутніх менеджерів освіти за аналітико-прогностичним критерієм на констатувальному етапі

Показники	Групи	Достатній рівень	Задовільний рівень	Низький рівень
Наявність умінь визначати готовність організації до змін	ЕГ	8,82	34,32	56,86
	КГ	11,54	32,69	55,77

Продовж. табл. 3.1.5

Наявність умінь здійснювати аналіз управлінської діяльності	ЕГ	10,79	33,33	55,88
	КГ	10,58	29,81	59,61
Наявність умінь ухвалювати рішення в умовах невизначеності	ЕГ	9,81	35,29	54,90
	КГ	12,50	30,77	56,73
\bar{X}	КГ	9,81	34,31	55,88
	КГ	11,54	30,77	57,69

Як видно з таблиці 3.1.5, за показником «наявність умінь визначати готовність організації до змін» аналітико-прогностичного критерію на констатувальному етапі експерименту було одержано такі результати: на низькому рівні було виявлено 56,86% магістрантів ЕГ і 55,75% – КГ. Задовільний рівень засвідчили 34,32% респондентів ЕГ та 32,69% – КГ. На достатньому рівні зафіксовано 8,82% майбутніх менеджерів ЕГ і 11,54% – КГ. Майбутні менеджери освіти демонструють достатні вміння визначати готовність організації до змін, аналізувати отримані результати, виявляти сильні та слабкі сторони закладу освіти. Запропоновані управлінські рішення є конкретними, дієвими й мотиваційними для вчителів. Наведемо приклад відповіді респондента: «За результатами попередньої діагностики готовності педагогічного колективу до змін за методикою І.Замотіної встановлено, що загальний середній показник становить 82 бали, що відповідає задовільному рівню готовності організації до впровадження змін, що свідчить про наявність базових організаційних передумов для реалізації змішаного навчання як стратегічного напрямку розвитку закладу загальної середньої освіти, водночас виявлені показники засвідчують потребу у цілеспрямованому управлінському впливі».

Аналіз структурних компонентів готовності дозволяє констатувати відносно сильні позиції у сфері організаційної культури (3,6 бала), що

виявляється в наявності атмосфери довіри та взаємопідтримки. Задовільні показники за компонентами «лідерство та стратегія» (3,2), «комунікація» (3,0) та «компетентність персоналу» (2,9) свідчать про часткову сформованість управлінських і професійних передумов до змін. Водночас найнижчі результати зафіксовано за компонентами «ставлення до змін» (2,7) та «інноваційність» (2,5), що вказує на наявність психологічних бар'єрів, прихованого супротиву та недостатньої готовності до експериментальної діяльності.

Отже, рівень готовності закладу до впровадження змішаного навчання можна визначити як потенційно достатній за умови реалізації системної антикризової та розвиткової управлінської програми. Першочергового управлінського втручання потребують такі напрями: формування позитивного ставлення до змін, розвиток інноваційної культури та підвищення цифрової компетентності педагогів. Виявлені проблемні зони (43% педагогів відзначають наявність прихованого супротиву; 50% не впевнені у власній цифровій компетентності; 38% сумніваються у чіткості плану дій адміністрації) створюють ризики формального впровадження змішаного навчання, зростання професійної напруги, нерівномірності освітніх результатів та зниження організаційної згуртованості.

З метою підвищення готовності колективу до змін доцільно реалізувати комплекс взаємопов'язаних управлінських кроків: по-перше, у напрямі підвищення мотивації необхідно забезпечити формування усвідомленої потреби у змінах. Доцільним є проведення стратегічної сесії з обґрунтуванням переваг змішаного навчання, аналізом зовнішніх викликів та очікуваних освітніх результатів. Важливим кроком є створення «команди змін» із числа авторитетних педагогів, що відповідає підходу Дж. Коттера щодо формування керівної групи реформ і сприятиме посиленню довіри та підвищенню внутрішньої підтримки трансформаційних процесів. По-друге, для зниження супротиву слід забезпечити відкритий діалог і прозорість управлінських рішень, доцільно організувати обговорення ризиків та очікувань, запровадити

механізми регулярного зворотного зв'язку, представити чітку «дорожню карту» впровадження змішаного навчання з визначенням етапів, відповідальних осіб та критеріїв оцінювання результатів. По-третє, розвиток компетентностей педагогів потребує системного підходу, доцільним є проведення серії практико-орієнтованих тренінгів із цифрових інструментів, організація наставництва, корпоративного навчання, створення внутрішнього банку цифрових ресурсів і шаблонів уроків. По-четверте, удосконалення комунікації передбачає систематичне інформування колективу про перебіг змін, публічне висвітлення перших успіхів («малих перемог»), а також забезпечення доступності управлінської інформації, що сприятиме зміцненню організаційної довіри та зменшенню рівня невизначеності. По-п'яте, формування інноваційної культури потребує закріплення змін у стратегічних документах закладу, запровадження внутрішнього визнання інноваційних практик, проведення педагогічних фестивалів або презентацій кращого досвіду. Важливо, щоб змішане навчання стало складником довгострокової стратегії розвитку, що забезпечить інтеграцію змін у систему спільних цінностей, а не тимчасовим проєктом.

Таким чином, реалізація запропонованого комплексу управлінських заходів дозволить трансформувати задовільний рівень готовності до змін у достатній, забезпечити зниження супротиву, підвищення професійної впевненості педагогів та формування стійкої інноваційної культури. Системне поєднання мотиваційних, організаційних і компетентнісних механізмів створює передумови для ефективного впровадження змішаного навчання як стратегічного напрямку розвитку закладу освіти».

За показником «наявність умінь здійснювати аналіз управлінської діяльності» на констатувальному етапі експерименту результати виявилися такими: на низькому рівні було виявлено 55,88% магістрантів ЕГ і 59,61% – КГ. Здобувачі освіти аналізують управлінську діяльність поверхово, можуть визначити лише очевидні проблеми, без пошуку їх глибинних причин. Задовільний рівень засвідчили 33,33% респондентів ЕГ та 29,81% – КГ.

Магістранти здійснюють аналіз управлінської діяльності формально, переважно за одним методом, не завжди враховуються можливі ризики та ресурси. На достатньому рівні зафіксовано 10,79% майбутніх менеджерів ЕГ і 10,58% – КГ. Майбутні менеджери освіти здатні до комплексного управлінського аналізу та проектування змін, використовують сучасні методи аналізу (SWOT, PEST, GAP-аналіз, сценарне планування тощо), уміють формувати кілька альтернативних сценаріїв змін, ураховуючи ризики та можливості та прогнозуючи наслідки кожного сценарію. Наведемо приклади відповідей респондентів: «Аналіз кількісних показників управлінської діяльності за три роки засвідчив, що в закладі освіти спостерігається стійка негативна динаміка практично за всіма індикаторами: зокрема зниження середнього балу успішності (з 8,2 до 7,1), збільшення пропусків занять учнями без поважної причини (з 6% до 14%), збільшення кількості учнів із низьким рівнем навчальних досягнень (з 12% до 24%), зменшення кількості учнів, які беруть участь у позакласній діяльності (з 58% до 37%) та підвищення плинності педагогічних кадрів (з 4% до 18%). Така негативна динаміка свідчить про серйозну системну кризу організації освітнього процесу в закладі освіти. Уважаю, що управлінська проблема полягає насамперед у відсутності результативної управлінської реакції на негативні тенденції. Отже, управлінську проблему можна сформулювати як неефективність управлінської діяльності, що пов'язано передусім недостатнім реагуванням адміністрації на зниження мотивації учнів до навчання та якості надання освітніх послуг». Інший варіант відповіді: «Оцінюючи ефективність ухвалених управлінських рішень, ми дійшли висновку, що заходи, які були вживані адміністрацією мають переважно формальний характер і спрямовані здебільшого на підвищення контролю (посилення звітності, накази про відповідальність, перевірки журналів), і на фіксацію порушень, а не на усунення причин. Розглядаючи наявний стан закладу освіти з позиції управлінського аналізу, респонденти відзначили такі недоліки управлінської діяльності: по-перше, констатували відсутність діагностики; по-друге,

наголосили на тому, що рішення ухвалювалися без попереднього комплексного аналізу причин; по-третє, запропоновані дії спрямовані переважно на наслідки (пропуски), а не на визначення мотиваційних чинників, через що виникає невідповідність ухвалених рішень вирішенню проблеми, яка виникла; не можна підвищити мотивацію учнів до навчання, застосовуючи лише адміністративні міри; по-четверте, на думку респондентів, важливим недоліком управлінської діяльності є відсутність моніторингу ефективності освітнього процесу, а також критеріїв оцінювання впливу ухвалених рішень. З огляду на виявлені недоліки, за висновком магістрантів, описана в кейсі управлінська діяльність має низький рівень системності та аналітичності».

У межах кейсу, на підставі наданих даних, респондентами були сформульовані такі гіпотези: зниження мотивації до навчання учнів пов'язане з неактуальними формами навчання (46% учнів вказують на нецікаві уроки); професійне вигорання педагогів (52% відзначають переважно), що суттєво впливає на якість освітнього процесу; відсутність командної взаємодії (41%) знижує організаційну ефективність; зростання плинності кадрів дестабілізує освітнє середовище; низький рівень партнерства з батьками (63% не залучені) зменшує соціальну підтримку учнів тощо.

За показником «наявність умінь ухвалювати рішення в умовах невизначеності» на констатувальному етапі експерименту результати було одержано такі результати: на низькому рівні було виявлено 54,90% магістрантів ЕГ і 56,73% – КГ; задовільний рівень засвідчили 35,29% респондентів ЕГ та 30,77% – КГ; на достатньому рівні зафіксовано 9,81% майбутніх менеджерів ЕГ і 12,50% – КГ. Респонденти повинні були не лише обрати сценарій, а й визначити ризики, обґрунтувавши свої дії: «В умовах запропонованої ситуації, найбільш доцільним буде сценарій А, який передбачає створення гімназії з дошкільним підрозділом у складі одного закладу освіти. На користь такого сценарію можна привести такі аргументи: 1) чинне законодавство в галузі освіти не передбачає функціонування НВК як окремого типу закладу, тому необхідно привести структуру закладу освіти у

відповідність до нормативної бази; 2) якщо буде встановлена єдина юридична особа, то це мінімізує соціальну напругу і дозволить забезпечити управлінську керованість і фінансову стабільність закладу в перехідний період; 3) за умов невизначеності, що виникла відсутністю підтвердженої інформації стосовно зменшення контингенту учнів старшої школи пропонувати створення ліцею завчасно і ризиковано. Я беру відповідальність за вибір сценарію А, зважаючи на те, що він забезпечує баланс між законодавчими вимогами, ресурсними можливостями та інтересами громади».

Загалом за аналітико-прогностичним критерієм результати на констатувальному етапі розподілилися в такий спосіб: на низькому рівні було виявлено 55,88% магістрантів ЕГ і 57,69% – КГ; задовільний рівень засвідчили 34,31% респондентів ЕГ та 30,77% – КГ; на достатньому рівні зафіксовано 9,81% майбутніх менеджерів ЕГ і 11,54% – КГ.

Одержані результати свідчать про те, що більшість майбутніх менеджерів освіти, як і за попередніми критеріями, виявили низький рівень сформованості показників аналітико-прогностичного критерію (наприклад, вони висловлюють такі міркування: «На мою думку, до впровадження змін насамперед має бути готова саме адміністрація закладу освіти, оскільки саме від неї залежить ухвалення рішень про впровадження тих чи інших змін у закладі освіти, наскільки вони готові брати відповідальність за ці рішення перед членами педагогічного колективу, а також перед учнями та їхніми батьками, велику роль у цьому процесі відіграє і здатність адміністрації переконати учасників освітнього процесу в необхідності впровадження змін» (Елеонора М.); вони не здатні самостійно обрати та застосувати інструменти діагностики, аналіз управлінської діяльності здійснюється поверхово або взагалі відсутній, можуть визначити лише очевидні проблеми, без пошуку їх глибинних причин (наприклад: «На мою думку, надання освітніх послуг у закладі освіти залежить більше від педагогів, а не від управлінських рішень адміністрації; результати успішності значно покращаться, якщо вчителі будуть використовувати різноманітні інноваційні технології навчання,

інтерактивні форми проведення уроків; адміністрація закладу освіти повинна підтримувати тих учителів, які пропонують щось нове, і заохочувати їх» (Костянтин З.); здебільшого магістранти намагаються уникати ухвалення рішень, не вміють адаптувати рішення в разі зміни обставин, схильні перекладати відповідальність на інших (наприклад: «Я не хочу брати на себе відповідальність й ухвалювати будь-які рішення, якщо бракує повної інформації, відсутні чіткі інструкції, така невизначеність не сприяє розумінню необхідності щось змінювати, впроваджувати щось нове, працювати не так, як працювали раніше, особливо, якщо результати успішності навчання учнів були задовільними» (Наталя П.). Отже, під час експериментальної роботи доцільно посилити увагу до розвитку зазначених здатностей.

Останнім кроком констатувального етапу експерименту стало з'ясування стану сформованості готовності майбутніх менеджерів освіти до управління змінами за всіма критеріями. Узагальнені результати подано в таблиці 3.1.6.

3.1.6.Таблиця 3.1.6

Рівні сформованості готовності майбутніх менеджерів освіти до управління змінами на констатувальному етапі

Групи	Достатній рівень		Задовільний рівень		Низький рівень	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Експериментальна група (102 особи)	11	10,79	36	35,29	55	53,92
Контрольна група (104 особи)	12	11,54	34	32,69	58	55,77

Як свідчать дані таблиці 3.1.6, стан сформованості готовності майбутніх менеджерів освіти до управління змінами за результатами констатувального етапу експерименту виявився таким: на низькому рівні було виявлено 53,92% магістрантів ЕГ і 55,77% – КГ; задовільний рівень показали 35,29% респондентів ЕГ та 32,69% – КГ; на достатньому рівні зафіксовано 10,79%

майбутніх менеджерів ЕГ і 11,54% – КГ.

Для перевірки достовірності одержаних результатів під час констатувального етапу експерименту було використано розрахунок λ – критерію між двома емпіричними даними (за λ -критерієм Колмогорова-Смирнова. За одержаними результатами констатувального етапу експерименту було висунуто гіпотезу H_0 : різниця між двома розподілами недостовірною (зважаючи на точку максимально накопиченої розбіжності між ними), тобто емпіричний розподіл рівнів готовності майбутніх менеджерів освіти до управління змінами не відрізняється від рівномірного розподілу. Алгоритм розрахунку λ -критерію Колмогорова-Смирнова й одержані на констатувальному етапі експерименту дані подано в додатку Д. (табл. 1).

Зазначимо, що розрахунки λ -критерію Колмогорова-Смирнова за результатами констатувального етапу експерименту засвідчили, що для рівня статистичної значущості з $p = 0,999$, $\lambda_{кр} = 1,15$. Було одержано $\lambda_{емп} = 0,14$. Тобто, $\lambda_{кр} > \lambda_{емп}$, що підтверджує гіпотезу H_0 .

3.2. Експериментальна методика формування готовності майбутніх менеджерів освіти до управління змінами в закладах освіти

З метою підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління змінами, які навчаються за ОПП «Управління закладом освіти (за типом)», було залучено до педагогічного експерименту. Експеримент (від лат. *experimentum* – спроба, дослід, випробування) – метод наукового дослідження, який припускає втручання у природні умови існування предметів і явищ у спеціально створених умовах з метою вивчення їх без супутніх обставин [14, с. 44]. Для проведення педагогічного експерименту було розроблено експериментальну методику, що передбачала реалізацію моделі підготовки майбутніх менеджерів освіти (див. п. 2.3) з упровадженням визначених педагогічних умов (див. п.2.2).

В основу експериментальної методики покладено викладання

вибіркової дисципліни «Управління змінами в закладах освіти» (див. Додаток В), який розрахований на 120 годин (4 кредити), з яких 16 годин відводилося на лекційні заняття, 16 годин – на практичні заняття, 78 годин – на самостійну роботу і 10 годин – на виконання індивідуального навчально-дослідного завдання.

Експериментальна методика передбачала поетапне впровадження в освітній процес визначених педагогічних умов. Опишемо змістове наповнення кожного етапу.

На інформаційно-мотиваційному етапі на підставі системного, компетентнісного та інноваційного підходів, реалізовувалася педагогічна умова «забезпечення мотивації майбутніх менеджерів освіти до управління змінами» у межах вибіркової дисципліни «Управління змінами в закладах освіти». Так, під час викладання зазначеної вибіркової дисципліни зі здобувачами було проведено вісім лекційних занять, метою яких було озброїти магістрантів знаннями з теорії управління змінами, що сприятиме усвідомленню ними необхідності впровадження змін в освітній процес у сучасних умовах.

Зокрема метою лекції «Управління змінами: сутність поняття» в закладах освіти» було надати магістрантам цілісне уявлення про поняття «освітні зміни», «управління», «управління змінами», які завдання управлінської діяльності керівника закладу як менеджера освіти. Під час лекційного заняття увагу здобувачів освіти було зосереджено на осмисленні та науковому обговоренні головних аспектів управління змінами в закладах освіти. Зокрема, розглядалася сутність поняття «управління змінами», визначалися суб'єкти, відповідальні за ініціювання та реалізацію змін в освітньому закладі, а також аналізувалися цілі та доцільність впровадження змін у сучасних умовах розвитку освіти. Окрему увагу приділено ролі керівника та інших учасників освітнього процесу як потенційних ініціаторів змін і їх впливу на ефективність функціонування закладу освіти. Крім цього на лекційному занятті магістрантів було ознайомлено з українським і

зарубіжним досвідом підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління змінами, розглядалися поняття «трансформація», «розвиток», «інновація» як категорії змін.

Зазначимо, що лекція проходила у форматі полілогу, що давало можливість магістрантам висловлювати власні думки щодо обговорюваних питань, ставити запитання, знаходити аргументи для доведення своєї позиції тощо. У такий спосіб вони ставали активними учасниками лекційного заняття, що значно підвищувало їхній інтерес, сприяло усвідомленню необхідності змін в освіті і мотивувало до їх упровадження в подальшій діяльності. Зокрема, під час обговорення зазначених питань, магістранти відзначали: «Сьогодні в галузі освіти відбуваються значні зміни, що пов'язано з приєднанням України до європейського і світового освітнього простору, у зв'язку з цим відбувається реформування законодавчої бази в галузі освіти, наприклад введено в дію Стратегію розвитку освіти в Україні, Закони України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», «Про вищу освіту», Концепцію нової української школи, оновлено державні стандарти тощо, що, у свою чергу, умовляє необхідність упровадження змін в організацію діяльності закладів загальної середньої освіти (оновлення стратегії і місії, освітніх програм, форм проведення занять в умовах змішаного навчання тощо)» (Володимир Н.); «Зміни в закладах освіти необхідні, оскільки вони передбачають насамперед покращення надання закладом освітніх послуг відповідно до тих ключових компетентностей, які мають бути сформовані у здобувачів освіти після завершення навчання на тому чи іншому рівні освіти» (Ганна З); «Сьогодні відбувається багато змін в освітньому процесі, що пов'язано з необхідністю орієнтації закладів освіти на ті тенденції, які активно впроваджуються на сучасному етапі в освітніх системах Європи і світу, зокрема таких, як: освіта впродовж життя, дистанційного (або змішаного) навчання, інклюзивного навчання, що надає рівний доступ до здобуття освіти всім здобувачам, зокрема й дітям з особливими освітніми потребами, великого значення в усьому світі надається цифровізації освіти, що потребує формування вчителів, учнів та

їхніх батьків цифрової грамотності, вміння користуватися інформаційними технологіями тощо» (Родіон К.). Таким чином, проведення лекційного заняття сприяло усвідомленню магістрантами об'єктивної необхідності впровадження змін в освітній процес закладу освіти, поглибленню розуміння ролі керівника як менеджера освіти у процесі управління змінами, а також формуванню мотивації до ініціювання й реалізації освітніх змін у майбутній управлінській діяльності.

Метою іншої лекції «Еволюція розвитку теорії управління та сутність класифікації змін в закладі освіти» було ознайомлення магістрантів із історією становлення теорій управління й управління змінами, а також із різноманітністю підходів до класифікації змін у наукових розвідках українських дослідників. Здобувачам освіти було запропоновано до обговорення низку проблемних питань, спрямованих на поглиблення їхнього розуміння управлінської діяльності в закладі освіти. Зокрема, аналізувалася доцільність і значущість знань щодо історичного розвитку теорій управління та управління змінами для керівника закладу освіти, а також їх вплив на ефективність ухвалення управлінських рішень. Окрім цього, розглядалося поняття класифікації змін та з'ясовувалася її роль і значення в професійній діяльності менеджера освіти.

Порушені питання викликали значний інтерес у магістрантів, хоча не всі відповіді були достатньо обґрунтованими. Так, магістрант відзначив, що «Існує така приказка, що без знання минулого, не може бути майбутнього, тобто ми повинні знати і розуміти ті досягнення в галузі навчання і виховання підрастаючого покоління в різні історичні часи, які теорії розвивалися, які недоліки і переваги вони мали, урахування недоліків допоможе уникнути їх під час розроблення нових теорій, а переваги можуть розвиватися далі, враховуючи нові вимоги до стану навченості і вихованості особистості в умовах сьогодення» (Максим К.).

Найбільші труднощі у магістрантів викликало наведення прикладів різновидів змін відповідно до класифікації. У зв'язку з цим у межах лекційного

заняття було організовано мозковий штурм, під час якого спільно зі здобувачами освіти обговорювалися можливі параметри й типологічні ознаки класифікації змін, а також їх вплив на управлінську діяльність керівника як менеджера освіти, що сприяло активізації роботи здобувачів.

У процесі обговорення магістранти пропонували різні критерії класифікації змін, урахували світові та вітчизняні тенденції розвитку освітніх систем, аналізували зміни на рівні системи освіти загалом, у межах країни та конкретного закладу освіти. Таким чином, лекція сприяла розвитку критичного мислення магістрантів, усвідомленню значущості історичних знань у сфері управління, що дозволяє уникати типових помилок, характерних для різних історичних періодів і національних освітніх контекстів. Окрім того, здобувачі освіти усвідомили необхідність науково обґрунтованої класифікації змін як умови вибору адекватних методів управління та ухвалення ефективних управлінських рішень щодо впровадження змін у закладі освіти з метою вдосконалення освітнього процесу.

Метою лекції «Сутність і різновиди моделей управління змінами в закладах освіти» зазначеного модулю було ознайомлення здобувачів із такими поняттями, як: «моделі управління змінами», «стратегія закладу освіти», «місія закладу освіти», під час лекції розглядалися найбільш відомі моделі, які пропонувалися науковцями в різні часи, акцентувалася увага на їх перевагах і недоліках. Зокрема Олександр В. зазначав, що «Менеджеру освіти для здійснення професійної діяльності потрібні знання різних моделей управління змінами, які постійно змінюються під впливом умов, у яких функціонує заклад освіти. Існує багато моделей управління змінами, які розроблялися як вітчизняними, так і закордонними науковцями в різні історичні періоди. Такі знання допоможуть обрати саме ту модель управління змінами, яка буде найбільш ефективною в сучасних умовах і буде спрямована на надання якісних освітніх послуг». Продовжуючи цю думку, Костянтин З. наголосив на тому, що «здебільшого відомі моделі управління, які розроблені науковцями, притаманні різним видам діяльності, наприклад, на сучасному етапі

впроваджуючи зміни, заклади освіти враховують не лише умови, в яких вони функціонують, а й корпоративну культуру, тенденції та національні особливості відповідно до типу закладу».

Надалі, разом із магістрантами визначалися і види стратегій закладу освіти. Слід відзначити, що студенти виявили неабиякий інтерес до лекції, оскільки, як вони відзначили наприкінці лекції, зазначені питання для них були складними, через те, що вони не були раніше знайомі з моделями і стратегіями, які є важливими в діяльності менеджера освіти і які необхідні для якісного впровадження в освітній процес закладу освіти. На думку магістрантів, такі знання допоможуть їм використовувати їх на практиці, допоможуть обрати саме ту модель і стратегію, які будуть найбільш ефективними, зважаючи на статус закладу освіти, а також ті обставини, в яких відбуваються зміни.

Метою лекції «Методологічні засади діяльності менеджерів освіти з управління змінами в закладах освіти» було ознайомлення магістрантів із методологічними підходами до управлінської діяльності менеджера освіти, який є не лише управлінцем, а й має бути активним дослідником, який керується у своїй діяльності сучасними науковими розвідками і досягненнями, впроваджуючи їх у закладі освіти з метою покращення освітнього процесу. З цією метою під час лекції зі студентами розглядалися питання, що пов'язані зі змінами, зокрема системний, компетентнісний, функційний, інноваційний, інтегративний, і визначалася їх роль у діяльності менеджера освіти.

Під час лекції «Опір змінам у закладі освіти: сутність та інструменти подолання», було ознайомлення майбутніх менеджерів освіти із сутністю поняття «опір змінам у закладі освіти», розгляд форм і рівнів опору змінам учасників освітнього процесу, визначались інструменти подолання опору змінам і роль керівника закладу як менеджера освіти в подоланні опору змінам. Під час обговорення зазначених питань, магістранти доходили висновку, що «Зміни завжди викликають опір, оскільки не всі люди мають бажання щось змінювати як у своєму житті взагалі, так і у своїй професійній

діяльності зокрема, вважаючи, що вони і так все добре роблять, пристосовуватись до чогось нового не потрібно, до того ж невідомо будуть зміни позитивними, чи будуть мати негативні наслідки» (Антоніна Б.); «Деякі люди, особливо ті, які вже довго працюють у професії, бояться змін, тому чинять опір, намагаючись залишити все так, як було; страх викликає те, що раптом вони не зможуть якісно організувати навчання з використанням нових технологій і методів; для таких учителів важливо «залишатися на висоті», не втратити свою репутацію і авторитет, нововведення лякають їх через те, що їм бракує необхідних знань і вмінь» (Наталя П); Продовжила цю думку Катерина С., яка зазначила, що «не тільки вчителі чинять опір, батьки учнів вважають, що раніше навчання в школах було ґрунтовним і легшим, наразі навчальні програми дуже складні, діти не встигають запам'ятовувати великий за обсягом матеріал; окреме питання переходу на змішане навчання - хоча й розуміють вимушені обставини його впровадження». Таким чином, магістранти усвідомлювали, що у своїй професійній діяльності вони будуть стикатися з опором змінам з боку учасників освітнього процесу (учителів, батьків) і вони мають бути готовими до цього, вміти визначати причини опору і використовувати ті інструменти, які найбільш ефективно будуть сприяти їх подоланню.

Метою наступної лекції на тему «Роль корпоративних команд в управлінні змінами» було ознайомлення магістрантів із науковим змістом понять «команда», «корпоративна команда» та «команда змін». Під час лекційного заняття спільно зі здобувачами освіти розглядалися й обговорювалися проблемні питання, що стосуються можливостей та обмежень одноосібного впровадження змін менеджером освіти, потенційних ризиків такого підходу, а також принципів, якими має керуватися команда в процесі управління змінами.

Окрему увагу було приділено аналізу ролі корпоративної команди у подоланні опору змінам з боку педагогічного колективу закладу освіти, визначенню функцій і відповідальності менеджера освіти у структурі

корпоративної команди, а також з'ясуванню відмінностей між корпоративною командою змін і традиційним педагогічним колективом у контексті реалізації стратегічних перетворень у закладі освіти.

Наголосимо на тому, що значні ускладнення в магістрантів викликало питання щодо типів корпоративних команд, які можуть створюватися в закладі освіти. З огляду на це, під час лекції було проведено мозковий штурм, метою якого було скласти перелік таких команд і їх призначення, під час упровадження змін. Разом зі здобувачами було обговорено особливості командоутворення, з'ясовано, що в закладі освіти можуть утворюватися офіційні й неофіційні, формальні і неформальні, стихійні та спеціально організовані команди, визначалася мета їх створення та роль в упровадженні змін.

Продовження попередньої теми знайшло відображення в наступній лекції «Компоненти готовності менеджера освіти до управління змінами», метою якої було ознайомлення магістрантів із алгоритмом дій менеджера освіти в умовах змін, критеріями готовності закладу освіти до впровадження змін, розгляд типових бар'єрів, що виникають.

Метою лекції «Педагогічна майстерність менеджера освіти в управлінні змінами» було з'ясування професійних якостей менеджера освіти, які необхідні йому для ефективного управління змінами. Магістранти взяли активну участь у лекції, зокрема, вони зазначали, що для ефективного впровадження змін менеджер освіти повинен «здійснюючи управлінську діяльність, менеджер освіти насамперед повинен уміти планувати розвиток закладу освіти, враховуючи зміни, які відбуваються під час реформування галузі в умовах воєнного стану, вміти визначати пріоритети цього розвитку, а також передбачати ризики і наслідки впровадження змін» (Роман К.); «Менеджер освіти повинен роз'яснювати, переконувати членів педагогічного колективу в необхідності запровадження змін, він має враховувати думки учасників освітнього процесу, оскільки саме вони зацікавлені в результатах навчання» (Олександр В.).

Остання лекція спецкурсу «Особистість менеджера освіти» була тісно пов'язана з попередньою, метою якої було визначення ролі особистісних якостей менеджера освіти в управлінні змінами. Під час обговорення порушених на лекції питань, магістранти відзначали, що «Менеджер освіти має бути безперечним лідером педагогічного колективу, мати розвинені лідерські якості, вміти організовувати колектив, заохочувати власним прикладом у впровадженні змін, бути наполегливим і водночас чуйним, справедливим, розуміти труднощі вчителів і надавати їм консультативну допомогу, тобто виступати в ролі фасилітатора і наставника» (Світлана Ч.), «Менеджер освіти повинен завжди вислуховувати думки своїх підлеглих, заохочувати і підтримувати їхню ініціативу, надихати їх на впровадження змін у закладі освіти» (Наталя П.).

У такий спосіб на першому етапі під час викладання вибіркової дисципліни «Управління змінами в закладах освіти» магістранти опановували теоретичні знання, що сприяли усвідомленню ними необхідності впровадження змін і мотивували їх до здійснення такої діяльності в закладах освіти, оскільки вони отримували знання відповідно до визначених показників інформаційно-пізнавального критерію когнітивно-концептуального компоненту готовності до управління змінами.

Метою інтерактивно-діяльнісного етапу була реалізація педагогічної умови «використання в освітньому процесі інтерактивних технологій, спрямованих на підготовку майбутніх менеджерів освіти до управління змінами в закладах освіти», з використанням компетентнісного, функційного, інноваційного та інтегративного методологічних підходів під час викладання спецкурсу «Управління змінами в закладі освіти», а також освітніх компонент: «Нормативне регулювання у сфері освіти», «Менеджмент освіти», «Управління освітньою та інноваційною діяльністю», «Психологія управління», «Ризик-менеджмент у закладах освіти».

З викладачами обраних освітніх компонент було проведено семінар, на якому їх було ознайомлено із метою і завданнями педагогічного експерименту,

обговорено питання, форми і методи роботи, що сприятимуть поглибленню теоретичних знань і формуванню практичних умінь з управління змінами в межах освітніх компонент, які вони викладають. Наведемо приклади деяких практичних занять під час викладання спецкурсу і зазначених освітніх компонент.

Так, під час викладання вибіркової дисципліни «Управління змінами в закладах освіти» було додано низку практичних занять, які сприяли формуванню вмінь майбутніх менеджерів освіти використовувати набуті під час лекційних занять теоретичні знання на практиці.

На одному із практичних занять було проведено дискусію «Упровадження змін у закладі освіти: сувора необхідність чи вільний вибір?», яка мала за мету допомогти магістрантам усвідомити необхідність упровадження змін у закладах освіти, сприяла розвитку критичного мислення, вміння не лише відстоювати свою думку, а й слухати інших, контролюючи при цьому свої емоції. Зазначимо, що дискусія викликала значний інтерес у магістрантів, кожний із них намагався висловити свою позицію. Під час дискусії використовувався метод «мікрофон», коли кожний учасник за бажанням мав можливість висловити свої думки. Дискусія проходила доволі бурхливо, хоча і не всі здобувачі взяли в ній участь. Зокрема магістранти зазначали, що «хочемо ми того, чи ні, але зміни в галузі освіти сьогодні є невід'ємною складовою освітнього та управлінського процесу відповідно до нормативних та законодавчих актів» (Назар Н.). «Я згодна з Богданом, у тому, що менеджер освіти змушений виконувати накази і розпорядження, проте хочу наголосити, що заклади освіти отримали академічну свободу у виборі програм, форм і методів організації освітнього процесу, тому вважаю, що потрібно вдумливо підходити до змін, які дійсно будуть сприяти, а не шкодити ефективній організації освітнього процесу в кожному конкретному закладі» (Альона М.). Проведення такої дискусії, за свідченням магістрантів, сприяло кращому розумінню ними сутності і доцільності змін і підвищувало мотивацію до їх упровадження у професійній діяльності.

На іншому практичному занятті було проведено семінар «Різновиди теорій управління змінами», метою якого було поглиблення знань майбутніх менеджерів освіти щодо відомих теорій управління змінами. Для проведення семінару магістрантів було розподілено на шість творчих груп, які отримали завдання знайти інформацію і підготувати доповідь-презентацію щодо різних теорій управління зокрема таких, як-от: випадкового розвитку, природного розвитку, рівноваги, організаційної екології, стратегічного розвитку, залежності від ресурсів тощо. Відзначимо, що магістранти ретельно підготувалися до проведення семінару, вони не лише знайшли необхідну інформацію, а й намагалися продемонструвати, як зазначені теорії втілюються в освітньому процесі закладів освіти, які переваги і недоліки притаманні кожній із теорій, зважаючи на ті зміни, які сьогодні відбуваються в системі освіти України. Під час обговорення наприкінці заняття, магістранти зазначили, що їм було дуже цікаво під час підготовки до семінару працювати разом, а також і послухати інформацію інших груп, що сприяло кращому розумінню різних теорій.

Ще одне практичне заняття «Сучасні підходи до управлінської діяльності менеджера освіти з упровадження змін» було проведено у формі аналізу кейс-стаді. Для його проведення магістранти, розподілившись на п'ять груп, попередньо отримали завдання підготувати інформацію щодо системного, компетентнісного, функційного, інноваційного, інтегративного підходів, розкрити їх сутність і роль в управлінні змінами в закладах освіти. Кожна група отримувала кейс, відповідно до обраного кейсу повинна була запропонувати сучасний підхід впровадження, не лише розкрити його сутність, навести кроки його застосування менеджером освіти в управлінській діяльності. Ще на одному із практичних занять, присвяченому набуттю вмінь майбутніми магістрантами визначення стратегій, було проведено воркшоп «Алгоритм створення стратегії змін». Опишемо хід його проведення.

Воркшоп «Алгоритм створення стратегії змін»

Мета: відпрацювання майбутніми менеджерами алгоритму дій

створення стратегії змін, навчити працювати в команді, розвиток у них стратегічного мислення, навичок аргументації управлінських ідей.

Хід гри:

На початку заняття викладач ознайомив магістрантів із правилами проведення воркшопу, пояснив критерії оцінювання виконання завдань. Надалі магістрантів було розподілено на «команди змін», кожна з яких отримала картку з описом ситуації, яка потребувала вирішення. Завданням команд було проаналізувати запропоновану ситуацію, визначити мету впровадження зміни, розподілити ролі між учасниками гри, визначити можливі проблеми під час впровадження змін, розробити план дій команди з реалізації стратегії, підготувати презентацію й відповісти на запитання опонентів.

Магістрантам було запропоновано такі ситуації:

Ситуація 1. Впровадження в закладі освіти інклюзивного навчання. Учителі, які мають досвід роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, побоюються, що вони недостатньо готові. Батьки висловлюють незадоволення, оскільки вважають, що їхні діти не будуть отримувати достатньої уваги з боку вчителя, крім цього між дітьми можуть виникати конфлікти, які сприятимуть зниженню якості навчання. Учні також обурені. Команда змін має розробити план дій для впровадження інклюзивного навчання в закладі освіти, переконати вчителів, батьків і учнів щодо доцільності впровадження стратегії, знайти педагогічно доцільні аргументи.

Ситуація 2. У закладі освіти пропонується введення електронних журналів і щоденників. Молоді вчителі підтримують нововведення, вчителі старшого віку виступають проти. Завдання команди: знайти шляхи вирішення ситуації, розробити план навчання використання цифрових інструментів.

Ситуація 3. Впровадження інноваційних методів навчання. На педагогічній раді обговорюється питання щодо впровадження в освітній процес інноваційних методів навчання, які передбачають використання мультимедіа, інтерактивних і проєктних технологій, що відповідає сучасним

вимогам модернізації освіти. Молоді вчителі активно підтримують зазначену стратегію, наполягаючи на тому, що такі технології сприяють активізації учнів і підвищують їхній інтерес до навчання. Більш досвідчені вчителі вважають, що достатньо використовувати традиційні методи, наголошуючи на тому, що вони достатньо сприяють набуттю учнями необхідних знань і вмінь. Завдання команди: довести членам педагогічної ради необхідність уведення інновацій в освітній процес, що сприятиме покращенню надання освітніх послуг. На раді виникає конфлікт між учителями, потрібно знайти компромісне рішення, яке задовольнило б усіх учасників.

Ситуація 4. У закладі освіти впроваджують нову систему автономії кафедр/методичних об'єднань. Директор очікує ініціативи, але вчителі демонструють «вивчену беспорядність». П'ять років тому попереднє керівництво вже намагалося впровадити щось подібне, але за першу ж помилку вчителі отримали догани та публічне засудження.

Зазначимо, що така гра викликала значний інтерес у магістрантів, вони активно відстоювали свою позицію відповідно до своєї ролі, намагалися знаходити компромісні рішення.

На наступному занятті було проведено рольову гру «Переконай у необхідності впровадження змін». Опишемо хід її проведення.

Рольова гра «Переконай у необхідності впровадження змін»

Мета гри: навчити магістрантів розрізняти типи опору змін, доводити доцільність упровадження змін, набуття вмінь переконання і залучення прихильників до впровадження змін, ухвалення рішення.

Хід гри:

Для виконання рольової гри, магістрантам, які виявили бажання взяти участь у грі, було запропоновано витягнути картки з переліком ролей і завданням для гравця обіграти дії свого «персонажа» відповідно до запропонованої ситуації. Було обрано такі ролі: «Керівник закладу освіти» (виступає з пропозицією переходу закладу освіти на іншу освітню платформу для проведення дистанційного і змішаного навчання, його завдання полягає в

доведенні раціональності пропонованої платформи і доцільності використання саме її, мотивувати учасників освітнього процесу до її використання). «Заступник керівника» (будучи прихильником платформи, намагається згладжувати конфліктні ситуації, в разі їх виникнення, залучати учасників гри до діалогу). «Учитель-прихильник змін» (є активним прихильником пропонованої платформи, виступає за її впровадження, роз'яснює простоту користування). «Учитель-супротивник змін» (чинить опір використанню нової платформи, оскільки вже опанував уміння користуватися попередньою платформою і не бачить необхідності її змінювати). «Представник батьків» (виступає взагалі супротивником дистанційного навчання, є прихильником традиційної системи). «Учень-ватажок» (йому подобається ідея використання нової платформи, оскільки вона передбачає більше можливостей для проведення цікавих уроків). Інші магістранти виступали в ролі глядачів, їхнім завданням було стежити за виконанням гравцями своїх ролей, оцінити, наскільки вони змогли виконати поставлене перед ними завдання, чи були їх дії й аргументи переконливими.

Наприкінці заняття було проведено рефлексію, магістранти відповідали на такі запитання: Чи вдалося Вам відстояти свою позицію, виконуючи роль свого персонажа? Чи близька Вам позиція Вашого «персонажа», чи Ви поділяєте більше позицію іншого «персонажа»? Якби зараз працювали в закладі освіти, то позицію якого «персонажа» Ви скоріше за все відстоювали?. Магістранти відзначили, що проведення рольової гри було не лише цікавим, а й дуже корисним, оскільки вони мали можливість не лише побувати в певній ролі, а й зрозуміти, що позиції і реакції на зміни учасників освітнього процесу можуть бути різними і необхідно вміти працювати з ними, важливо було вислухати позицію кожного гравця, переконати в необхідності пропонованої зміни, змінити свою позицію.

Тренінг «Лідер як агент змін» спрямований на формування та розвиток організаторських здібностей майбутніх менеджерів освіти, толерантності до невизначеності та резильєнтності як провідних особистісно-професійних

характеристик лідера змін. У межах тренінгу було використано низку вправ, наведемо приклади деяких з них: учаснику-лідеру пропонується перелік із 10 управлінських завдань, які потрібно виконати впродовж одного умовного дня. Необхідно визначити: по-перше, які завдання виконати особисто; по-друге, які – делегувати; по-третє, кому саме делегувати; по-четверте, визначити, які завдання потребують контролю. Після індивідуального рішення відбувається групове обговорення. Критерії аналізу: доцільність розподілу ресурсів, доречність визначення пріоритетів, врахування компетентностей команди.

Вправа «Суперечлива інформація» передбачала розвиток здатності діяти за умов неповної та суперечливої інформації. Групам пропонується опис ситуації впровадження інновації з відсутніми або суперечливими даними (нечітка позиція педагогів, відсутність фінансування, неоднозначна реакція батьків). Завдання – ухвалити управлінське рішення протягом 10 хвилин, аргументувати його та визначити альтернативні сценарії. Після презентацій проводилася рефлексія щодо емоційного стану учасників і стратегій подолання невизначеності.

Запропонована у межах тренінгу вправа «Зміни позицію» була спрямована на формування психологічної гнучкості, де учасники виконували командне завдання (наприклад, складання алгоритму впровадження змін). На середині роботи тренер раптово змінював умови (обмеження ресурсів, зміна цілей, нові вимоги). Обговорення спрямоване на аналіз реакцій на зміну правил, способів адаптації та збереження продуктивності.

З метою усвідомлення особистісних і професійних ресурсів для подолання стресових ситуацій майбутнім менеджерам освіти було запропоновано вправу «Карта ресурсів менеджера освіти як лідера». Учасники індивідуально визначали: внутрішні ресурси (цінності, компетентності, досвід); зовнішні ресурси (команда, наставники, професійні спільноти); стратегії відновлення. Далі відбувається обговорення в парах із фокусом на посиленні ресурсного потенціалу. Очікуваний результат у межах вправи був спрямований на формування навичок саморегуляції та рефлексії. Завершуючи

тренінг була проведена підсумкова рефлексія метод «Зворотній зв'язок» (учасники оцінювали прояв організаторських здібностей, толерантності до невизначеності та резильєнтності один одного за визначеними критеріями).

Отже, у результаті проходження тренінгу учасники демонстрували сформовані організаторські здібності (планування, делегування, координація); виявляли здатність діяти в умовах невизначеності без зниження ефективності; застосовували стратегії відновлення та підтримки психоемоційної стійкості; усвідомлювали власну роль як лідера – драйвера змін у закладі освіти. У такий спосіб, під час викладання спецкурсу відпрацьовувалися практичні вміння і навички управління змінами в закладах освіти в умовах, максимально наближених до майбутньої професійної діяльності.

Як зазначалося вище поглибленню теоретичних знань і формуванню практичних умінь і навичок сприяли інтерактивні методи навчання на заняттях освітніх компонент, які забезпечують ОПП «Управління закладом освіти (за типом)», на яких розглядалися ті аспекти підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління змінами, які не були розглянуті в межах спецкурсу, що забезпечувало уникнення дублювання знань, які отримували магістранти. Наведемо приклади деяких інтерактивних занять обраних освітніх компонент.

Так, на практичних заняттях освітнього компонента «Нормативне регулювання у сфері освіти» з майбутніми менеджерами освіти було проведено бран-ринг «Законодавство в галузі освіти», рольова гра «Команда прихильників змін», дебати «Освітні зміни: обов'язок чи можливість?», метою яких було поглиблення знань магістрантів щодо нормативного забезпечення впровадження змін. Наведемо приклад брейн-рингу «Законодавство в галузі освіти»

Брейн-ринг «Законодавство в галузі освіти»

Мета гри: навчити магістрантів знаходити правові аспекти для ухвалення управлінських рішень з упровадження змін у закладах освіти.

Хід гри:

На початку гри групу було розподілено на п'ять команд. Гра мала два

тури. Перший із них передбачав з'ясування теоретичних знань законодавчо-нормативних актів і проходив у вигляді бліц-турніру, під час якого кожна команда повинна була швидко і правильно відповісти на запитання, кожне з яких оцінювалося в один бал. Виграла та команда, яка набрала більшу кількість балів під час відповідей.

Завданням другого туру «Дотримуючись закону» було вирішення запропонованих завдань, які передбачали наявність умінь магістрантів знайти відповідні нормативні акти, що підтверджують правовий аспект розв'язання ситуації й ухваленого управлінського рішення. Такими завданнями виступили:

Завдання 1: Ви керівник закладу освіти. Плануєте у школі ввести нову освітню програму з підприємництва. Які кроки зробите для її впровадження, ґрунтуючись на законодавчих актах.

Завдання 2: Міська рада виділила додаткові кошти на створення STEM-лабораторії. Визначте, які нормативні документи регулюють їх використання.

Завдання 3: У закладі освіти планують скорочення кількості класів через зменшення контингенту учнів. Знайдіть, які нормативні акти та процедури треба дотримати.

Завдання 4: Вчителі ініціювали створення проектної групи для запровадження змішаного навчання. Визначте нормативне підґрунтя для затвердження її складу та повноважень.

Завдання 5: Батьки звернулися із вимогою збільшити кількість годин іноземної мови. Які правові кроки має здійснити керівник, щоб це реалізувати?

Зазначимо, що магістранти із задоволенням брали участь у грі, намагалися якомога швидше відповісти на запитання і виконати завдання. Обговорюючи наприкінці заняття інтелектуальну гру, магістранти зазначали, що вони не мали труднощів під час бліц-турніру, а вирішуючи завдання другого туру, подекуди не одразу знаходили відповідний закон, що свідчить про те, що маючи достатні теоретичні знання із нормативно-законодавчих питань, у них все ж таки не вистачає практичних навичок їх застосування, а проведена гра надзвичайно допомогла їм.

У межах освітнього компонента «Менеджмент освіти» з майбутніми менеджерами освіти відповідно до завдань педагогічного експерименту щодо формування готовності до управління змінами проводилися практичні заняття, які також мали за мету формування практичних навичок з управління змінами в закладах освіти, зокрема було проведено мозковий штурм: «Як підвищити ефективність команди змін?», під час якого майбутні менеджери освіти мали можливість напрацювати ідеї щодо підвищення ефективності роботи команди змін у школі, розвинути навички роботи в команді, рольова гра «Менеджер освіти і його команда змін», метою якої було сформувати у студентів практичні навички організації роботи команди змін у закладі освіти; навчити їх визначати ролі та функції учасників освітнього процесу в умовах змін; відпрацювати навички комунікації, мотивації та подолання опору змінам; розвинути лідерські якості. Під час вивчення теми «Управління організаційними змінами в закладах освіти» магістрантами складався план запровадження змін з урахуванням впровадження інклюзивного навчання, концепції нової української школи, необхідністю переходу на змішане навчання, організації. Для проведення практичного заняття групу було розподілено на три команди змін, завданням яких було розроблення плану роботи команди щодо впровадження з висвітленням конкретних дій, термінів впровадження, відповідальних осіб, а також спрогнозувати можливі ризики і перешкоди, які можуть виникнути під час запровадження змін тощо.

Так, перша команда розробляла план запровадження в закладі освіти інклюзивного навчання, метою впровадження інклюзивного навчання було обрано створення безпечного і доступного освітнього середовища для учнів з особливими освітніми потребами; визначили, які заходи необхідно провести для досягнення поставленої мети (наприклад: проаналізувати, наскільки заклад освіти готовий до впровадження інклюзивного навчання, чи є необхідні умови для навчання учнів з особливими освітніми потребами, чи достатньо необхідного обладнання; визначити, наскільки вчителі готові до такого навчання чи потрібно їм підвищити кваліфікацію або пройти спеціальні курси,

щоб отримати додаткові знання і вміння щодо особливостей роботи з такими дітьми; сформувати команду психолого-педагогічного супроводу), запропонували терміни виконання кожного заходу (від одного до шести місяців); зазначили, що можливими ризиками і перешкодами впровадження інклюзивного навчання може виступити саме неготовність учителів, а також упереджене ставлення батьків інших учнів і самих учнів до спільного навчання з учнями, які мають особливі освітні потреби.

Інша команда складала план упровадження концепції нової української школи, метою якого було обрано реалізацію положень означеної концепції, що потребує певних змін в організації освітнього процесу. З метою досягнення мети зміни запропонували такі заходи, як: організація тренінгів для вчителів, які залучені до реалізації положень концепції, провести зустрічі з батьками та учнями з метою роз'яснення переваг упровадження в освітній процес положень означеної концепції, проводити регулярний моніторинг її результатів упровадження. Здобувачі наголосили, що головним ризиком може бути неготовність і небажання вчителів вносити якісь зміни у навчання, посиляючись на значне перевантаження, незадоволення батьків і учнів, яких влаштовує якість освітніх послуг, і вони не вбачають необхідним упроваджувати зміни.

Ще одна команда отримала завдання розробити план заходів з упровадження змішаного навчання, метою якого є забезпечення освітнього процесу, незважаючи на обставини. Для організації такого навчання група запропонувала проаналізувати стан готовності закладу освіти до цифрового навчання (зокрема наявність необхідного обладнання, інтернет-зв'язку тощо), провести спеціальні курси з учителями, спрямованих на подолання цифрової безграмотності, провести зустрічі з батьками учнів для роз'яснення процесу змішаного навчання. Ризиками впровадження змішаного навчання вони вважають нестабільний інтернет-зв'язок, перебої зі світлопостачанням, неготовність як учителів, так і учнів та батьків до такого формату проведення занять.

Навчальну програму освітнього компонента «Управління освітньою та інноваційною діяльністю» було доповнено такими інтерактивними практичними заняттями, як-от: круглий стіл «Впроваджуємо інновації в закладі освіти», виконання проєкту «Розвиток закладу освіти: інноваційний підхід», мозковий штурм «Інноваційна школа», ділові ігри «Менеджер освіти як агент змін», «Інноваційні освітні технології». Наведемо приклад одного із занять.

Ділова гра «Інноваційні освітні технології»

Мета гри: поглиблення знань майбутніх менеджерів освіти щодо сутності інноваційних технологій, розвиток креативного мислення, умінь працювати в команді, умінь аналізувати доцільність упроваджувати інновації в закладі освіти; ухвалювати рішення.

Хід гри:

На початку гри магістрантів було ознайомлено з метою проведення гри, роз'яснено, за якими критеріями буде оцінюватися виконання завдань. Надалі магістранти розподілялися на команди, завданням яких було обрати якусь одну інновацію, яку пропонується запровадити в освітньому закладі, довести необхідність її впровадження, розробити алгоритм необхідних дій, проаналізувати можливі ризики і наслідки, передбачити необхідні ресурси для впровадження обраної інновації, спрогнозувати причини можливого опору учасників освітнього, підготувати доповідь-презентацію. Зазначимо, що майбутні менеджери обрали інновації, які є доволі відомими, але які мають неоднозначне ставлення до них як з боку вчителів, так і з боку учнів та їхніх батьків. Командами було запропоновано такі інновації, як-от: «Концепція Нової української школи в дії», «Тенденція інклюзивного навчання: переваги і недоліки», «Проблеми диджиталізації в закладі освіти», «Професіоналізація в закладах освіти». Кожна команда підготувала вагомі аргументи на захист запропонованої ними інновації.

Наприклад, команда, яка обрала інновацію «Професіоналізація в закладах освіти», обґрунтувала її актуальність з огляду на сучасні трансформації старшої профільної школи та запити ринку праці. Учасники наголосили, що впровадження профільних класів сприятиме системній профорієнтаційній роботі, формуванню усвідомленого професійного вибору старшокласників і підвищенню їхньої конкурентоспроможності під час вступу до закладів вищої освіти.

У процесі презентації інновації було чітко окреслено законодавчі засади функціонування академічних ліцеїв відповідно до положень Закону України «Про освіту» та Закону України «Про повну загальну середню освіту», зокрема щодо запровадження профільної середньої освіти як окремого рівня та забезпечення індивідуальної освітньої траєкторії здобувачів освіти.

Команда аргументувала доцільність добору навчальних предметів і курсів за вибором, які дозволяють забезпечити варіативність освітньої програми, поглиблене вивчення окремих дисциплін і формування предметних та ключових компетентностей. Було підкреслено, що профілі мають формуватися з урахуванням: освітніх потреб і професійних намірів учнів; кадрового потенціалу закладу; матеріально-технічної бази; соціально-економічних особливостей громади; перспектив співпраці із закладами вищої освіти та роботодавцями. Окрему увагу приділено налагодженню партнерської взаємодії з університетами (профорієнтаційні заходи, спільні освітні проєкти, участь викладачів ЗВО в реалізації профільних курсів, використання лабораторної бази тощо), що підсилює практичну спрямованість навчання та забезпечує наступність між середньою і вищою освітою. Команда надала відповіді на такі запитання: Чи всі заклади мають можливість створювати профільні класи? Які проблеми і ризики можуть виникати під час створення профільних класів? Чи готові вчителі Вашого закладу освіти забезпечити професіоналізацію навчання?.

Команда, яка обрала інновацію «Концепція Нової української школи в дії» зазначила, що концепцією передбачено не просто передання знань учням,

а формування в них ключових компетентностей, дотримання в процесі навчання діяльнісного підходу, що значно підвищує мотивацію учнів до навчання. Після доповіді група відповіла на такі уточнювальні запитання від інших магістрантів: Чи всі вчителі Вашого закладу освіти готові до формування ключових компетентностей, визначених концепцією НУШ? На яких рівнях освіти (початкова школа, базова середня школа, старша школа) впровадження положень концепції НУШ буде результативним? тощо.

Аргументувала свою позицію і команда, яка представляла інновацію «Тенденція інклюзивного навчання: переваги і недоліки», зазначивши, що пропонується тенденція є не лише загальноосвітньою, а й ухвалена нормативними актами в Україні, в яких наголошується на важливості надання рівного доступу до освіти кожній дитині. Команда нагадала про принципи гуманізму, толерантності, моралі та відповіла на такі запитання: Чи всі учасники освітнього процесу (вчителі, учні, батьки) позитивно ставляться до впровадження інклюзивного навчання? Яке обладнання необхідне закладу освіти для того, щоб забезпечити навчання дітей з особливими освітніми потребами? Чи не будуть виникати прояви боулінгу з боку «звичайних» учнів відносно учнів з особливими освітніми потребами?», Що мають робити вчителі задля запобігання конфліктних ситуацій між учнями?»

Інша команда – «Проблеми диджиталізації в закладі освіти» аргументувала необхідністю упровадження цифрових технологій в умовах сучасних викликів та глобальної цифровізації, акцентуючи увагу на необхідності вдосконалення цифрової компетентності як учнів, так і вчителів, оскільки це сприятиме якості надання освітніх послуг, покращенню навчальних досягнень учнів та підвищенню конкурентоспроможності закладу освіти зокрема. До цієї групи були сформульовані такі запитання: Чи достатньо сформована комп'ютерна грамотність в учасників освітнього процесу, яка необхідна для впровадження цифрових технологій? Які ризики впровадження цифровізації навчання? Чи може забезпечити заклад освіти необхідні умови для створення цифрового середовища?

Таким чином, проведення такої гри сприяло кращому розумінню процесу впровадження змін, ухваленню рішень щодо заходів, врахування ресурсів закладу освіти, можливих причин опору, ризиків та наслідки впровадження.

У межах освітнього компонента «Психологія управління», практичні заняття були спрямовані здебільшого на формуванні вмінь у майбутніх менеджерів освіти визначати власний емоційний стан і стан довколишніх людей, керувати власними емоціями, розуміти емоції інших. зокрема робочу програму було доповнено такими практичними заняттями: інтерактивна бесіда «Бар'єри в управлінні змінами: психологічний аспект» (спрямована на формування вмінь розпізнавати та долати опір змінам у колективі); рольова Ділова гра «Ухвалюємо управлінські рішення в умовах невизначеності» (формування вмінь діяти в умовах напруги та невизначеності).

Одне із занять було присвячене вправам, які дозволяють зрозуміти власний емоційний стан і зрозуміти емоції інших людей, наприклад з магістрантами було проведено вправи: «Емоційний портрет» (усвідомлення власного емоційного стану), «У світі емоцій» (вміння розпізнавати емоції інших людей), «Наша команда» (формування навичок ефективної комунікації), «Емоційна релаксація» (набуття вмінь емоційної саморегуляції, що дозволять відновитися після складних або кризових ситуацій), «Зрозумій мене» (формування вмінь поставити себе на місце іншої людини, слухати інших) тощо.

Під час викладання освітнього компонента «Ризик-менеджмент у закладах освіти» з магістрантами було проведено ділову гру «Ризики впровадження змін» (поглиблення знань щодо можливих ризиків в умовах змін, набуття вмінь їх класифікації, їх оцінювання й ухвалення рішення, спрямованого на їх мінімізацію або усунення), аналіз професійних ситуацій, які симулюють можливі ризики під час впровадження змін. Під час зазначеного заняття магістрантам пропонувалося скласти карту ризиків упровадження зміни, яку вони обирали самостійно, кожна команда повинна

була визначити ризики під час впровадження зміни, класифікувати її, оцінити рівень впливу на ухвалення рішення.

Таким чином, проведені інтерактивні заняття під час викладання спецкурсу і визначених освітніх компонент, сприяли формуванню в майбутніх менеджерів освіти практичних умінь і навичок, особистісних і професійних якостей, які є складниками визначених у структурі готовності до управління змінами компонентів.

На самотійно-творчому етапі, на підставі компетентнісного, інноваційного та інтегративного підходів реалізовувалася педагогічна умова «залучення майбутніх менеджерів освіти до самотійної творчої роботи, спрямованої на вдосконалення теоретичних знань і розвиток практичних умінь, необхідних в управлінні змінами» шляхом виконання самотійних творчих завдань у межах спецкурсу і обраних для проведення педагогічного експерименту освітніх компонент, що сприяли формуванню їхньої готовності до управління змінами в подальшій професійній діяльності.

Так, у межах вибіркової дисципліни «Управління змінами в закладах освіти» самотійна робота магістрантів передбачала виконання таких завдань: 1) здійснити порівняльний аналіз основних категорій управління змінами в інтерпретації та українських та зарубіжних дослідників; 2) здійснити порівняльний аналіз класифікацій змін у наукових розвідках українських дослідників; 3) дібрати інструменти подолання опору змінам у закладі освіти: розкрити їх сутність; 4) скласти карту управлінських компетентностей керівника змін; 5) здійснити міні-дослідження щодо бар'єрів інноваційної діяльності в закладі освіти.

У межах вибіркової дисципліни «Управління змінами в закладах освіти» магістранти виконували індивідуальне навчально-дослідне завдання, розробляли карту трансформації та презентували результати. Обирали проєкт змін (наприклад, гіпотетичне впровадження цифрової освітньої платформи в ліцеї або реальний проєкт з досвіду), описували поточний і цільовий стан закладу за критеріями/індикаторами відповідно до тематики інновації.

Враховавши результати, визначали основні етапи, обґрунтовували їх відповідність до фаз обраної моделі (8 кроків Коттера або PDCA). Магістрантам необхідно було запропонувати конкретні дії, враховавши ресурси закладу освіти, ідентифікувати ймовірні ризики та визначити індикатори успіху. Під час визначення етапів та дій, їм було запропоновано заповнити шаблон та презентувати свою карту трансформації закладу освіти.

Завдання самостійної роботи й виконання ІНДЗ у межах освітнього компонента «Нормативне управління у сфері освіти», зважаючи на завдання педагогічного експерименту було доповнено таким: проаналізувати зміни у законодавстві, що стосуються автономії закладу освіти; скласти схему взаємодії органів влади і закладу освіти під час реформ; ІНДЗ – здійснити порівняльний аналіз нормативних моделей управління освітою України та однієї з європейських країн.

У межах освітнього компонента «Менеджмент освіти» самостійну роботу було доповнено таким завданням: підготувати SWOT-аналіз управлінської системи закладу освіти (за вибором); запропонувати перелік управлінських рішень, необхідних для подолання опору змінам у закладі освіти; ІНДЗ – підготувати презентацію сучасного закладу освіти «Інноваційний заклад освіти XXI століття».

Завдання самостійної роботи під час викладання освітнього компонента «Управління інноваційною й освітньою діяльністю» було доповнено завданням: проаналізувати приклади успішних освітніх інновацій в Україні та за кордоном; ІНДЗ – підготувати доповідь «Інноваційні технології, як передумова змін у системі шкільної освіти».

У межах освітнього компонента «Психологія управління» самостійну роботу було доповнено таким завданням: написати твір-роздум «Психологічні бар'єри впровадження змін у колективі»; ІНДЗ – підготувати наукову доповідь «Емоційна стійкість менеджера освіти як умова ефективного управління змінами в освіті».

Завдання самостійної роботи під час викладання освітнього компонента

«Ризик-менеджмент у закладах освіти» було доповнено таким: проаналізувати наслідки управлінських рішень у кризових ситуаціях; ІНДЗ – підготувати аналітичну записку «Алгоритм дій менеджера освіти щодо усунення ризиків в упровадженні змін».

Оскільки вагоме значення у професійній підготовці майбутніх менеджерів освіти має виробнича (управлінська) практика, поряд із традиційними завданнями її проходження в межах педагогічного експерименту було передбачено додаткові завдання, спрямовані на формування готовності до управління змінами в закладі освіти. Зокрема, під час практики здобувачі освіти мали ознайомитися з локальними нормативними актами закладу (статутом, стратегією розвитку, положеннями про внутрішню систему забезпечення якості освіти, планами інноваційної діяльності тощо), які регламентують процеси ініціювання та впровадження змін. Окремим завданням було здійснення аналітичного огляду управлінських рішень керівника щодо реалізації змін, визначення їх обґрунтованості, відповідності стратегічним цілям закладу та оцінювання результативності. Крім того, програмою практики було передбачено виконання таких завдань: проведення діагностики готовності педагогічного колективу до змін (шляхом спостереження, анкетування або інтерв'ювання); аналіз чинників опору змінам та визначення можливих способів їх подолання; участь у роботі педагогічної ради або робочих груп, що займаються питаннями інноваційного розвитку; розроблення пропозицій щодо вдосконалення комунікації в процесі впровадження змін; здійснення самоаналізу власної готовності до управління змінами (рефлексивний звіт).

Отже, реалізація зазначених завдань забезпечила поєднання теоретичної підготовки з практичним досвідом управлінської діяльності, сприяла формуванню аналітичних, проєктувальних, комунікативних і рефлексивних умінь, а також розвитку відповідальності за ухвалення управлінських рішень в умовах динамічних освітніх трансформацій.

Також, з урахуванням завдань експерименту було доповнено тематику

магістерських робіт, майбутнім менеджерам освіти додатково було запропоновано такі теми: «Впровадження змін у закладі загальної середньої освіти: реалії і перспективи», «Різновиди команд змін у закладах освіти», «Роль інноваційних технологій в управлінні змінами», «Диджиталізація управління як чинник змін у закладах освіти», «Управління змінами в закладі освіти в умовах невизначеності».

Крім того, майбутніх менеджерів освіти було залучено до вебінару «Цифрові технології та інструменти відкритої науки для виконання наукового дослідження», майстер-класу «Виклики та ризики профільної школи», всеукраїнської конференції «Дошкільна та початкова освіта: майбутнє, яке творимо разом», вони також брали активну участь в обговоренні ОПІ на засіданнях кафедри освітнього менеджменту та публічного управління, зустрічалися зі стейкхолдерами, які є керівниками закладів освіти і мають неабиякий досвід у впровадженні змін.

Таким чином, поетапна реалізація визначених педагогічних умов під час проведення експериментальної роботи впливала на формування готовності майбутніх менеджерів освіти до управління змінами в закладах освіти. З метою з'ясування ефективності запропонованої експериментальної методики необхідно здійснити порівняльний аналіз стану сформованості готовності майбутніх менеджерів освіти на констатувальному і прикінцевому етапах експерименту.

3.3. Порівняльний аналіз результатів експериментальної роботи на констатувальному і прикінцевому етапах дослідження

Після проведення експериментальної роботи на прикінцевому етапі педагогічного експерименту з метою визначення ефективності реалізації моделі підготовки майбутніх менеджерів освіти з поетапним впровадженням визначених педагогічних умов було здійснено повторний зріз стану

сформованості готовності до майбутніх менеджерів освіти управління змінами за методиками, що застосовувалися на констатувальному етапі експерименту.

Зазначимо, що результати сформованості готовності майбутніх менеджерів освіти до управління змінами експериментальної групи, в якій здійснювалася реалізація моделі з упровадженням визначених педагогічних умов, виявилися значно більшими, ніж у контрольній групі, де така робота не проводилася. Зміни в обох групах відбулися за рахунок того, що деякі здобувачі освіти за результатами, отриманими на прикінцевому етапі, перейшли з із задовільного рівня на достатній рівень, а також зменшилася кількість респондентів, які перебували на низькому рівні, перейшовши на задовільний рівень.

Наведемо одержані результати прикінцевого етапу експерименту за визначеними критеріями готовності менеджерів освіти до управління змінами в тій послідовності, що й на констатувальному етапі експерименту.

Порівняльні дані рівнів сформованості показників інформаційно-пізнавального критерію на констатувальному і прикінцевому етапах експерименту подано в таблиці 3.3.1.

Таблиця 3.3.1

Порівняльні дані рівнів сформованості готовності майбутніх менеджерів до управління змінами за інформаційно-пізнавальним критерієм на констатувальному і прикінцевому етапах експерименту (у %)

Показники	Етап	Групи	Достатній рівень	Задовільний рівень	Низький рівень
Обізнаність з теоріями управління змінами, класифікацією змін, алгоритмом дій керівника в умовах змін	КЕ	ЕГ	13,73	38,24	48,03
		КГ	11,54	33,65	54,81
	ПЕ	ЕГ	33,33	55,88	10,79
		КГ	14,42	70,19	15,39

Продовж. табл. 3.3.1

обізнаність із принципами та типами формування корпоративних команд	КЕ	ЕГ	11,76	37,26	50,98
		КГ	10,58	34,62	54,80
	ПЕ	ЕГ	31,37	51,96	16,67
		КГ	13,46	66,35	20,19
обізнаність із моделями організаційних змін та типами стратегій	КЕ	ЕГ	9,81	36,27	53,92
		КГ	9,62	32,69	57,69
	ПЕ	ЕГ	32,35	53,92	13,73
		КГ	15,38	68,27	16,35
\bar{X}	КЕ	ЕГ	11,76	37,26	50,98
		КГ	10,58	33,65	55,77
	ПЕ	ЕГ	32,35	53,92	13,73
		КГ	14,42	68,27	17,31

Примітка: КЕ – констатувальний етап

ПЕ – прикінцевий етап

Як видно з таблиці 3.3.1, за показником інформаційно-пізнавального критерію «обізнаність з теоріями управління змінами, класифікацією змін, алгоритмом дій керівника в умовах змін» в експериментальній групі на прикінцевому етапі експерименту результати значно покращилися: достатнього рівня досягли 33,33% магістрантів (було 13,73%), на задовільному рівні виявлено 55,88% респондентів (було 38,24%), на низькому рівні залишилося 10,79% майбутніх менеджерів (було 48,03%). У контрольній групі результати на прикінцевому етапі експерименту також змінилися на краще, проте не так значно, порівняно з експериментальною групою: достатнього рівня досягли 14,42% магістрантів (було 11,54%), на задовільному рівні виявлено 70,19% респондентів (було 33,65%), на низькому рівні залишилося 15,39% майбутніх менеджерів (було 54,81%)

За показником «обізнаність із принципами та типами корпоративних команд» в експериментальній групі результати виявилися такими: достатнього рівня досягли 31,37% магістрантів (було 11,76%), на задовільному рівні виявлено 51,96% респондентів (було 37,26%), на низькому рівні залишилося 16,67% майбутніх менеджерів (було 50,98%).

У контрольній групі було одержано такі результати: достатнього рівня досягли 13,46% магістрантів (було 10,58%), на задовільному рівні виявлено 66,35% респондентів (було 34,62%), на низькому рівні залишилося 20,19% майбутніх менеджерів (було 54,81%).

За показником «обізнаність із моделями організаційних змін та типами стратегій» в експериментальній групі було одержано такі результати: на достатньому рівні виявлено 32,35% магістрантів (було 9,81%), на задовільному рівні зафіксовано 53,92% респондентів (було 36,27%), на низькому рівні залишилося 13,73% майбутніх менеджерів (було 53,92%).

У контрольній групі на достатньому рівні виявлено 15,38% магістрантів (було 9,62%), на задовільному рівні зафіксовано 68,27% респондентів (було 32,69%), на низькому рівні залишилося 16,5% майбутніх менеджерів (було 57,69%).

Загалом на прикінцевому етапі експерименту за результатами діагностики стану сформованості готовності майбутніх менеджерів освіти до управління змінами за інформаційно-пізнавальним критерієм в експериментальній групі результати виявилися такими: достатнього рівня досягли 32,35% магістрантів (було 11,76%), на задовільному рівні виявлено 53,92% респондентів (було 37,26%), на низькому рівні залишилося 13,73% майбутніх менеджерів (було 50,98%).

У контрольній групі було одержано такі результати: достатнього рівня досягли 14,42% магістрантів (було 10,58%), на задовільному рівні виявлено 68,27% респондентів (було 33,65%), на низькому рівні залишилося 17,31% майбутніх менеджерів (було 55,77%).

Наочно динаміку змін результатів рівнів сформованості готовності

майбутніх менеджерів освіти до управління змінами за інформаційно-пізнавальним критерієм подано на рис. 3.3.1.

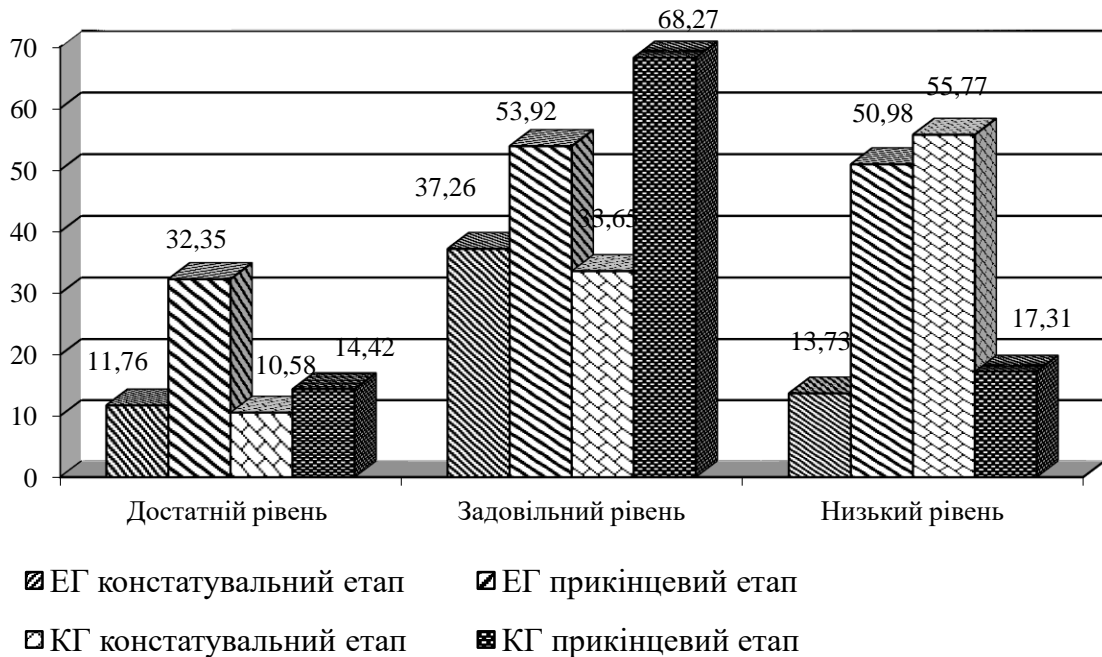


Рис. 3.3.1. Динаміка рівнів сформованості готовності майбутніх менеджерів освіти до управління змінами за інформаційно-пізнавальним критерієм змінами на констатувальному і прикінцевому етапах експерименту

Як видно з рисунку 3.3.1, в експериментальній групі на прикінцевому етапі експерименту за інформаційно-пізнавальним критерієм на достатньому рівні результати збільшилися на 20,59%, на задовільному рівні – на 16,66%, на низькому рівні результати зменшилися на 37,25%.

У контрольній групі на достатньому рівні результати збільшилися лише на 3,84%, на задовільному рівні – на 34,62%, на низькому рівні результати зменшилися на 38,46%.

Покращення результатів на прикінцевому етапі в експериментальній групі відбулося завдяки викладанню вибіркової дисципліни «Управління змінами в закладах освіти», зокрема лекційних занять з таких тем, як: «Управління змінами: сутність поняття», «Еволюція розвитку теорії управління та сутність класифікації змін в закладі освіти», «Сутність і різновиди моделей управління змінами в закладах освіти», а також

проведенню на практичних заняттях дискусії «Упровадження змін у закладі освіти: сувора необхідність чи вільний вибір», семінару «Різновиди теорій управління змінами», воркшопу «Алгоритм створення стратегії змін», рольової гри «Переконай у необхідності впровадження змін» тощо.

У контрольній групі, де така робота не проводилася, результати також змінилися на краще за рахунок опанування навчальних дисциплін, які забезпечують освітньо-професійну програму.

Наступним кроком прикінцевого етапу було порівняння одержаних даних за показниками стратегічно-управлінського критерію (див. табл. 3.3.2).

Таблиця 3.3.2

Порівняльні дані рівнів сформованості готовності майбутніх менеджерів освіти до управління змінами за стратегічно-управлінським критерієм на констатувальному і прикінцевому етапах експерименту (у %)

Показники	Етап	Групи	Достатній рівень	Задовільний рівень	Низький рівень
Наявність умінь планувати розвиток закладу освіти в умовах змін	КЕ	ЕГ	11,76	34,32	53,92
		КГ	11,54	34,62	53,84
	ПЕ	ЕГ	32,35	54,90	12,75
		КГ	15,38	69,23	15,39
Наявність умінь розробляти плани заходів відповідно до ситуації, прогнозувати ймовірні ризики та загрози	КЕ	ЕГ	13,73	33,33	52,94
		КГ	10,58	33,65	55,77
	ПЕ	ЕГ	33,33	52,94	13,73
		КГ	14,42	67,30	18,28
Наявність умінь застосовувати методи підвищення ефективності команди	КЕ	ЕГ	9,81	35,29	54,90
		КГ	12,50	35,58	51,92
	ПЕ	ЕГ	31,37	53,92	14,71
		КГ	13,46	68,27	18,27
\bar{X}	КЕ	ЕГ	11,76	34,32	53,92
		КГ	11,54	34,62	53,84

Продовж. табл. 3.3.2

	ПЕ	ЕГ	32,35	53,92	13,73
		КГ	14,42	68,27	17,31

Як свідчать дані, подані в таблиці 3.3.2, за показником стратегічно-управлінського критерію «наявність умінь планувати розвиток закладу освіти в умовах змін» в експериментальній групі на прикінцевому етапі експерименту результати також значно покращилися: достатнього рівня досягли 32,35% магістрантів (було 11,76%), на задовільному рівні виявлено 54,90% респондентів (було 34,32%), на низькому рівні залишилося 12,75% майбутніх менеджерів (було 53,92%).

У контрольній групі результати на прикінцевому етапі експерименту також змінилися на краще, проте не так значно, порівняно з експериментальною групою: достатнього рівня досягли 15,38% магістрантів (було 11,54%), на задовільному рівні виявлено 69,23% респондентів (було 34,62%), на низькому рівні залишилося 15,39% майбутніх менеджерів (було 53,84%)

За показником «наявність умінь розробляти плани заходів відповідно до ситуації, прогнозувати ймовірні ризики та загрози» в експериментальній групі результати виявилися такими: достатнього рівня досягли 33,33% магістрантів (було 13,73%), на задовільному рівні виявлено 52,94% респондентів (було 33,33%), на низькому рівні залишилося 13,73% майбутніх менеджерів (було 52,94%).

У контрольній групі було одержано такі результати: достатнього рівня досягли 14,42% магістрантів (було 10,58%), на задовільному рівні виявлено 67,30% респондентів (було 33,65%), на низькому рівні залишилося 18,28% майбутніх менеджерів (було 55,77%).

За показником «наявність умінь застосовувати методи підвищення ефективності команди» в експериментальній групі було одержано такі результати: на достатньому рівні виявлено 31,37% магістрантів (було 9,81%),

на задовільному рівні зафіксовано 53,92% респондентів (було 35,29%), на низькому рівні залишилося 14,71% майбутніх менеджерів (було 54,90%).

У контрольній групі на достатньому рівні виявлено 13,46% магістрантів (було 12,50%), на задовільному рівні зафіксовано 68,27% респондентів (було 35,58%), на низькому рівні залишилося 18,27% майбутніх менеджерів (було 51,92%).

Загалом на прикінцевому етапі експерименту за результатами діагностики стану сформованості готовності майбутніх менеджерів освіти до управління змінами за стратегічно-управлінським критерієм в експериментальній групі результати виявилися такими: достатнього рівня досягли 32,35% магістрантів (було 11,76%), на задовільному рівні виявлено 53,92% респондентів (було 34,32%), на низькому рівні залишилося 13,73% майбутніх менеджерів (було 53,92%).

У контрольній групі було одержано такі результати: достатнього рівня досягли 14,42% магістрантів (було 11,54%), на задовільному рівні виявлено 68,27% респондентів (було 34,62%), на низькому рівні залишилося 17,31% майбутніх менеджерів (було 53,84%).

Наочно динаміку змін результатів рівнів сформованості готовності майбутніх менеджерів освіти до управління змінами за стратегічно-управлінським критерієм подано на рис. 3.3.2.

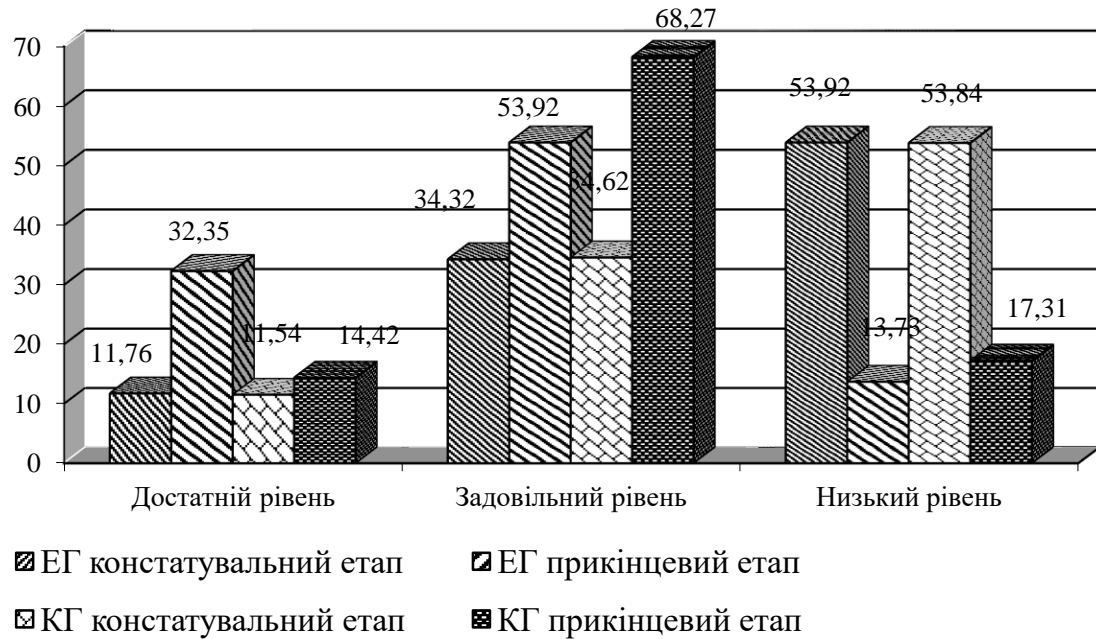


Рис. 3.3.2. Динаміка рівнів сформованості готовності майбутніх менеджерів освіти до управління змінами за стратегічно-управлінським критерієм змінами на констатувальному і прикінцевому етапах експерименту

Як видно з рисунку 3.3.2, в експериментальній групі на прикінцевому етапі експерименту за стратегічно-управлінським критерієм на достатньому рівні результати збільшилися на 20,59%, на задовільному рівні – на 19,60%, на низькому рівні результати зменшилися на 40,19%. У контрольній групі на достатньому рівні результати збільшилися лише на 2,88%, на задовільному рівні – на 33,65%, на низькому рівні результати зменшилися на 36,53%.

Покращення результатів в експериментальній групі відбулося через поглиблення теоретичних знань магістрантів на лекціях спецкурсу, а також завдяки проведенню низки практичних занять, що сприяли формуванню умінь та відпрацюванню навичок ефективної команди змін тощо.

Наступним кроком прикінцевого етапу було порівняння одержаних результатів за показниками психолого-операційного критерію (див. табл. 3.3.3).

Таблиця 3.3.3

Рівні сформованості готовності майбутніх менеджерів до управління змінами за психолого-операційним критерієм на констатувальному і прикінцевому етапах експерименту (у %)

Показники	Етап	Групи	Достатній рівень	Задовільний рівень	Низький рівень
Наявність організаторських здібностей	КЕ	ЕГ	10,78	36,28	52,94
		КГ	13,46	32,69	53,85
	ПЕ	ЕГ	37,26	54,90	7,84
		КГ	18,27	68,27	13,46
Наявність толерантності до невизначеності	КЕ	ЕГ	9,81	35,29	54,90
		КГ	12,50	31,73	55,77
	ПЕ	ЕГ	34,31	52,94	12,75
		КГ	16,35	66,35	17,30
Наявність резильєнтності (відновлення)	КЕ	ЕГ	8,82	34,32	56,86
		КГ	11,54	30,77	57,69
	ПЕ	ЕГ	31,37	50,98	17,65
		КГ	14,42	67,31	18,27
\bar{X}	КЕ	ЕГ	9,81	35,29	54,90
		КГ	12,50	31,73	55,77
	ПЕ	ЕГ	34,31	52,94	12,75
		КГ	16,35	67,30	16,35

Як видно з таблиці 3.3.3, за показником психолого-операційного критерію «наявність організаторських здібностей» в експериментальній групі на прикінцевому етапі експерименту результати значно покращилися: достатнього рівня досягли 37,26% магістрантів (було 10,78%), на задовільному

рівні виявлено 54,90% респондентів (було 36,28%), на низькому рівні залишилося 7,84% майбутніх менеджерів (було 52,94%).

У контрольній групі результати на прикінцевому етапі експерименту також змінилися на краще, проте не так значно, порівняно з експериментальною групою: достатнього рівня досягли 18,27% магістрантів (було 13,46%), на задовільному рівні виявлено 68,27% респондентів (було 32,69%), на низькому рівні залишилося 13,46% майбутніх менеджерів (було 53,85%)

За показником «наявність толерантності до невизначеності» в експериментальній групі результати виявилися такими: достатнього рівня досягли 34,31% магістрантів (було 9,81%), на задовільному рівні виявлено 52,94% респондентів (було 35,29%), на низькому рівні залишилося 12,75% майбутніх менеджерів (було 54,90%).

У контрольній групі було одержано такі результати: достатнього рівня досягли 16,35% магістрантів (було 12,50%), на задовільному рівні виявлено 66,35% респондентів (було 31,73%), на низькому рівні залишилося 17,30% майбутніх менеджерів (було 55,77%).

За показником «наявність резильєнтності» в експериментальній групі було одержано такі результати: на достатньому рівні виявлено 31,37% магістрантів (було 8,82%), на задовільному рівні зафіксовано 50,98% респондентів (було 34,32%), на низькому рівні залишилося 17,65% майбутніх менеджерів (було 56,86%).

У контрольній групі на достатньому рівні виявлено 14,42% магістрантів (було 11,54%), на задовільному рівні зафіксовано 67,31% респондентів (було 30,77%), на низькому рівні залишилося 18,27% майбутніх менеджерів (було 57,69%).

Загалом на прикінцевому етапі експерименту за результатами діагностики стану сформованості готовності майбутніх менеджерів освіти до управління змінами за психолого-операційним критерієм в експериментальній групі результати виявилися такими: достатнього рівня досягли 34,31%

магістрантів (було 9,81%), на задовільному рівні виявлено 52,94% респондентів (було 35,29%), на низькому рівні залишилося 12,75% майбутніх менеджерів (було 54,90%).

У контрольній групі було одержано такі результати: достатнього рівня досягли 16,35% магістрантів (було 12,50%), на задовільному рівні виявлено 67,30% респондентів (було 31,73%), на низькому рівні залишилося 16,35% майбутніх менеджерів (було 55,77%).

Наочно динаміку змін результатів рівнів сформованості готовності майбутніх менеджерів освіти до управління змінами за психолого-операційним критерієм подано на рис. 3.3.3.

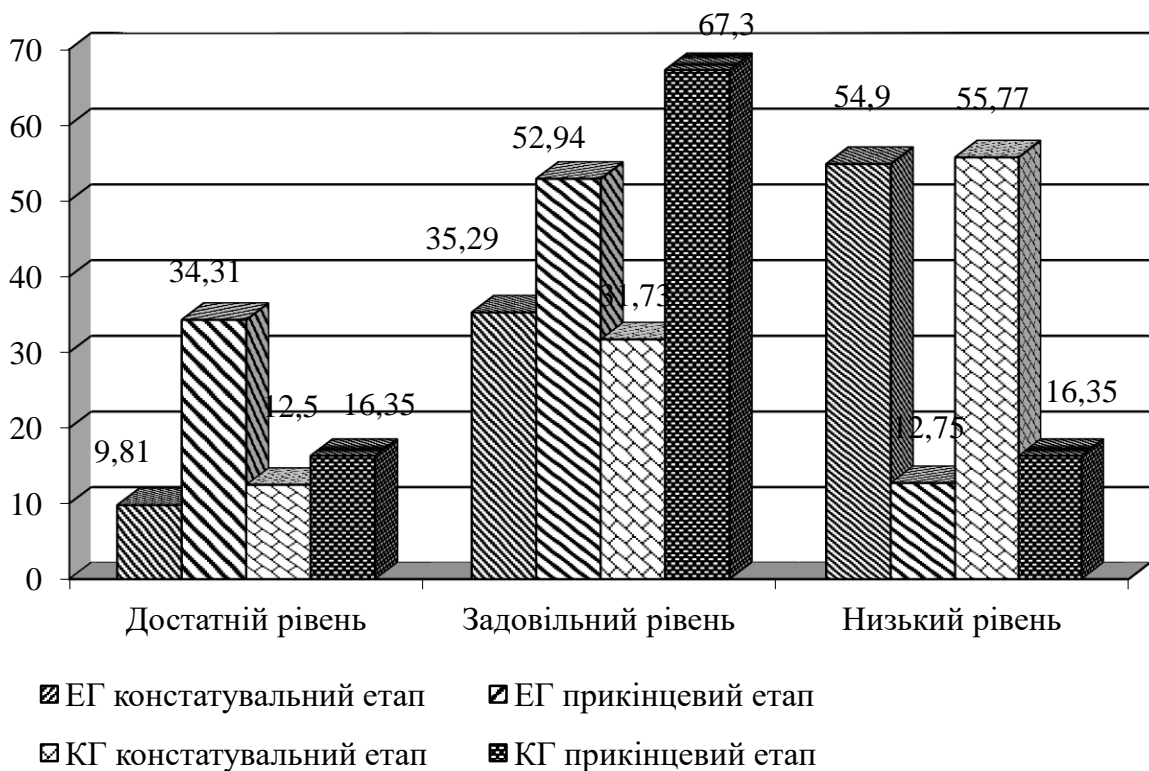


Рис. 3.3.3. Динаміка рівнів сформованості готовності майбутніх менеджерів освіти до управління змінами за психолого-операційним критерієм змінами на констатувальному і прикінцевому етапах експерименту

Як видно з рисунку 3.3.3, в експериментальній групі на прикінцевому етапі експерименту за психолого-операційним критерієм на достатньому рівні результати збільшилися на 24,5%, на задовільному рівні – на 17,65%, на низькому рівні результати зменшилися на 42,15%.

У контрольній групі на достатньому рівні результати збільшилися лише на 3,85%, на задовільному рівні – на 35,57%, на низькому рівні результати зменшилися на 39,42%.

Позитивна динаміка результатів в експериментальній групі була зумовлена впровадженням цілісного комплексу навчальних заходів, спрямованих на формування готовності майбутніх менеджерів освіти до управління змінами. Зокрема, вагомий вплив мали лекційні заняття, присвячені розкриттю сутності та принципів функціонування корпоративних команд в умовах змін, характеристиці професійних умінь менеджера освіти як інструменту управлінського впливу, а також обґрунтуванню ролі особистісних якостей керівника в процесі ініціювання та реалізації змін.

Ефективність навчання посилилася завдяки впровадженню практико зорієнтованих форм роботи, серед яких – воркшоп зі стратегування змін, мозковий штурм щодо підвищення ефективності команди змін, рольові та ділові ігри, спрямовані на моделювання управлінських ситуацій (взаємодія керівника і команди, подолання опору змінам, ухвалення управлінських рішень умовах змін, упровадження інновацій). Зазначені форми роботи забезпечили розвиток навичок командної взаємодії, стратегічного мислення, ухвалення рішень в умовах невизначеності та відповідальності за їх наслідки. Крім того, до освітнього процесу були інтегровані вправи, спрямовані на розвиток емоційного інтелекту, емпатійного слухання та саморегуляції, а також релаксаційні техніки, що сприяють відновленню психоемоційного стану після складних або кризових управлінських ситуацій. У сукупності зазначені методи й форми роботи забезпечили комплексний вплив на визначені компоненти професійної готовності майбутніх менеджерів освіти до управління змін, що й зумовило покращення результатів в експериментальній групі.

Наступним кроком прикінцевого етапу було порівняння одержаних результатів за показниками аналітико-прогностичного критерію (див. табл. 3.3.4).

Таблиця 3.3.4

Рівні сформованості готовності майбутніх менеджерів до управління змінами за аналітико-прогностичним критерієм на констатувальному і прикінцевому етапах експерименту (у %)

Показники	Етап	Групи	Достатній рівень	Задовільний рівень	Низький рівень
Наявність умінь визначати готовність організації до змін	КЕ	ЕГ	8,82	34,32	56,86
		КГ	11,54	32,69	55,77
	ПЕ	ЕГ	31,37	54,90	13,73
		КГ	12,50	63,46	24,04
Наявність умінь здійснювати аналіз управлінської діяльності	КЕ	ЕГ	10,79	33,33	55,88
		КГ	10,58	29,81	59,61
	ПЕ	ЕГ	32,35	55,88	11,77
		КГ	13,46	64,42	22,12
Наявність умінь ухвалювати рішення в умовах невизначеності	КЕ	ЕГ	9,81	35,29	54,90
		КГ	12,50	30,77	56,73
	ПЕ	ЕГ	33,33	56,86	9,81
		КГ	14,42	65,39	20,19
\bar{X}	КЕ	ЕГ	9,81	34,31	55,88
		КГ	11,54	30,77	57,69
	ПЕ	ЕГ	32,35	55,88	11,77
		КГ	13,46	64,42	22,12

Як видно з таблиці 3.3.4, за показником аналітико-прогностичного критерію «наявність умінь визначати готовність організації до змін» в експериментальній групі на прикінцевому етапі експерименту результати значно покращилися: достатнього рівня досягли 31,37% магістрантів (було 8,82%), на задовільному рівні виявлено 54,90% респондентів (було 34,32%), на низькому рівні залишилося 13,73% майбутніх менеджерів (було 56,86%).

У контрольній групі результати на прикінцевому етапі експерименту

також змінилися на краще, проте не так значно, порівняно з експериментальною групою: достатнього рівня досягли 12,50% магістрантів (було 11,54%), на задовільному рівні виявлено 53,46% респондентів (було 32,69%), на низькому рівні залишилося 24,04% майбутніх менеджерів (було 55,77%).

За показником «наявність умінь здійснювати аналіз управлінської діяльності» в експериментальній групі результати виявилися такими: достатнього рівня досягли 32,35% магістрантів (було 10,79%), на задовільному рівні виявлено 55,88% респондентів (було 33,33%), на низькому рівні залишилося 11,77% майбутніх менеджерів (було 55,88%).

У контрольній групі було одержано такі результати: достатнього рівня досягли 13,46% магістрантів (було 10,58%), на задовільному рівні виявлено 64,42% респондентів (було 29,81%), на низькому рівні залишилося 22,12% майбутніх менеджерів (було 59,61%).

За показником «наявність умінь ухвалювати рішення в умовах невизначеності» в експериментальній групі було одержано такі результати: на достатньому рівні виявлено 33,33% магістрантів (було 9,81%), на задовільному рівні зафіксовано 56,86% респондентів (було 35,29%), на низькому рівні залишилося 9,81% майбутніх менеджерів (було 54,90%).

У контрольній групі на достатньому рівні виявлено 14,42% магістрантів (було 12,0%), на задовільному рівні зафіксовано 65,39% респондентів (було 30,77%), на низькому рівні залишилося 20,19% майбутніх менеджерів (було 56,73%).

Загалом на прикінцевому етапі експерименту за результатами діагностики стану сформованості готовності майбутніх менеджерів освіти до управління змінами за аналітико-прогностичним критерієм в експериментальній групі результати виявилися такими: достатнього рівня досягли 32,35% магістрантів (було 9,81%), на задовільному рівні виявлено 55,88% респондентів (було 34,31%), на низькому рівні залишилося 11,77% майбутніх менеджерів (було 55,88%).

У контрольній групі було одержано такі результати: достатнього рівня досягли 13,46% магістрантів (було 11,54%), на задовільному рівні виявлено 64,42% респондентів (було 30,77%), на низькому рівні залишилося 22,12% майбутніх менеджерів (було 57,69%)

Наочно динаміку змін результатів рівнів сформованості готовності майбутніх менеджерів до управління змінами за аналітико-прогностичним критерієм подано на рис. 3.3.4.

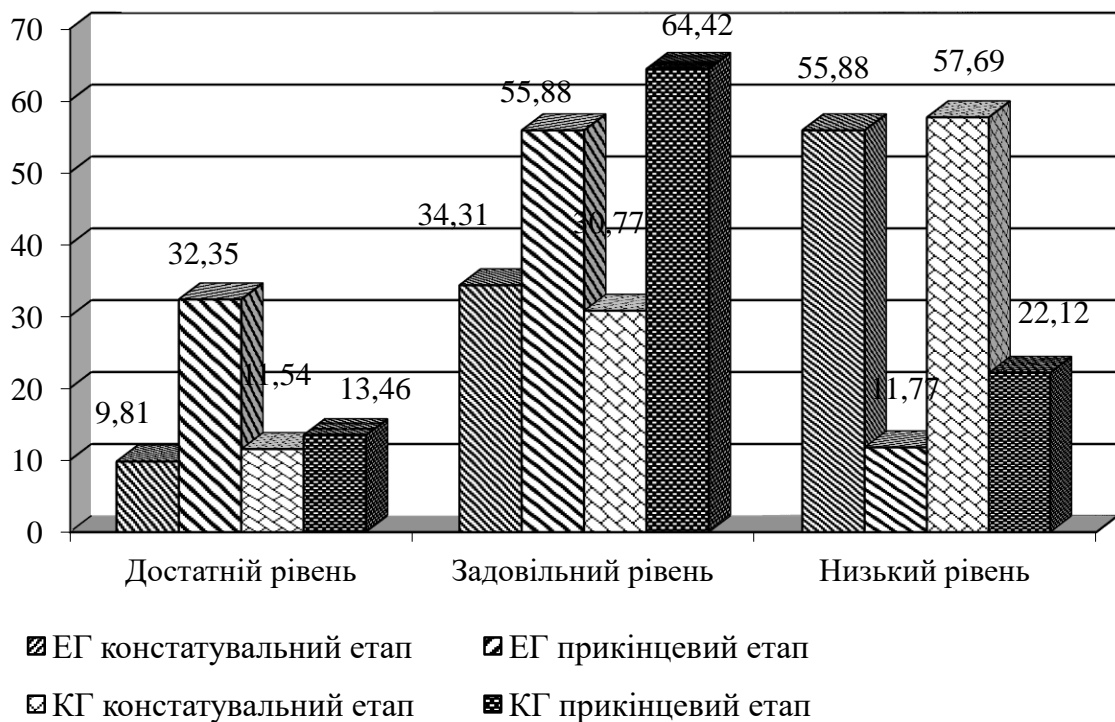


Рис. 3.3.4. Динаміка рівнів сформованості готовності майбутніх менеджерів освіти до управління змінами за аналітико-прогностичним критерієм змінами на констатувальному і прикінцевому етапах експерименту

Як видно з рисунку 3.3.4, в експериментальній групі на прикінцевому етапі експерименту за аналітико-прогностичним критерієм на достатньому рівні результати збільшилися на 22,54%, на задовільному рівні – на 21,57%, на низькому рівні результати зменшилися на 44,11%.

У контрольній групі на достатньому рівні результати збільшилися лише на 1,92%, на задовільному рівні – на 33,65%, на низькому рівні результати зменшилися на 35,57%.

Останнім кроком прикінцевого етапу було порівняння одержаних результатів стану сформованості готовності майбутніх менеджерів до управління змінами за всіма критеріями (див. табл. 3.3.5).

Таблиця 3.3.5

Рівні сформованості готовності майбутніх менеджерів освіти до управління змінами на констатувальному і прикінцевому етапах експерименту

Групи	Етапи	Достатній рівень		Задовільний рівень		Низький рівень	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%
Експериментальна група (102 особи)	КЕ	11	10,79	36	35,29	55	53,92
	ПЕ	34	33,33	56	54,90	12	11,77
Контрольна група (104 особи)	КЕ	12	11,54	34	32,69	58	55,77
	ПЕ	16	15,38	69	66,35	19	18,27

Як бачимо з таблиці 3.3.5, після проведення педагогічного експерименту, що передбачав реалізацію моделі підготовки майбутніх менеджерів освіти з упровадженням визначених педагогічних умов, результати експериментальної групи значно покращилися порівняно з контрольною групою, де така робота не проводилася.

Так, в експериментальній групі результати виявилися такими: достатнього рівня досягли 33,33% магістрантів (було 10,79%), на задовільному рівні виявлено 54,90% респондентів (було 35,29%), на низькому рівні залишилося 11,77% майбутніх менеджерів (було 53,92%). У контрольній групі було одержано такі результати: достатнього рівня досягли 15,38% магістрантів (було 11,54%), на задовільному рівні виявлено 66,35% респондентів (було 32,69%), на низькому рівні залишилося 18,27% майбутніх менеджерів (було 55,77%).

Наочно динаміку змін рівнів сформованості готовності майбутніх менеджерів освіти до управління змінами експериментальної і контрольної груп на констатувальному та прикінцевому етапах дослідження подано на

рисунках 3.3.5. і 3.3.6.

Експериментальна група

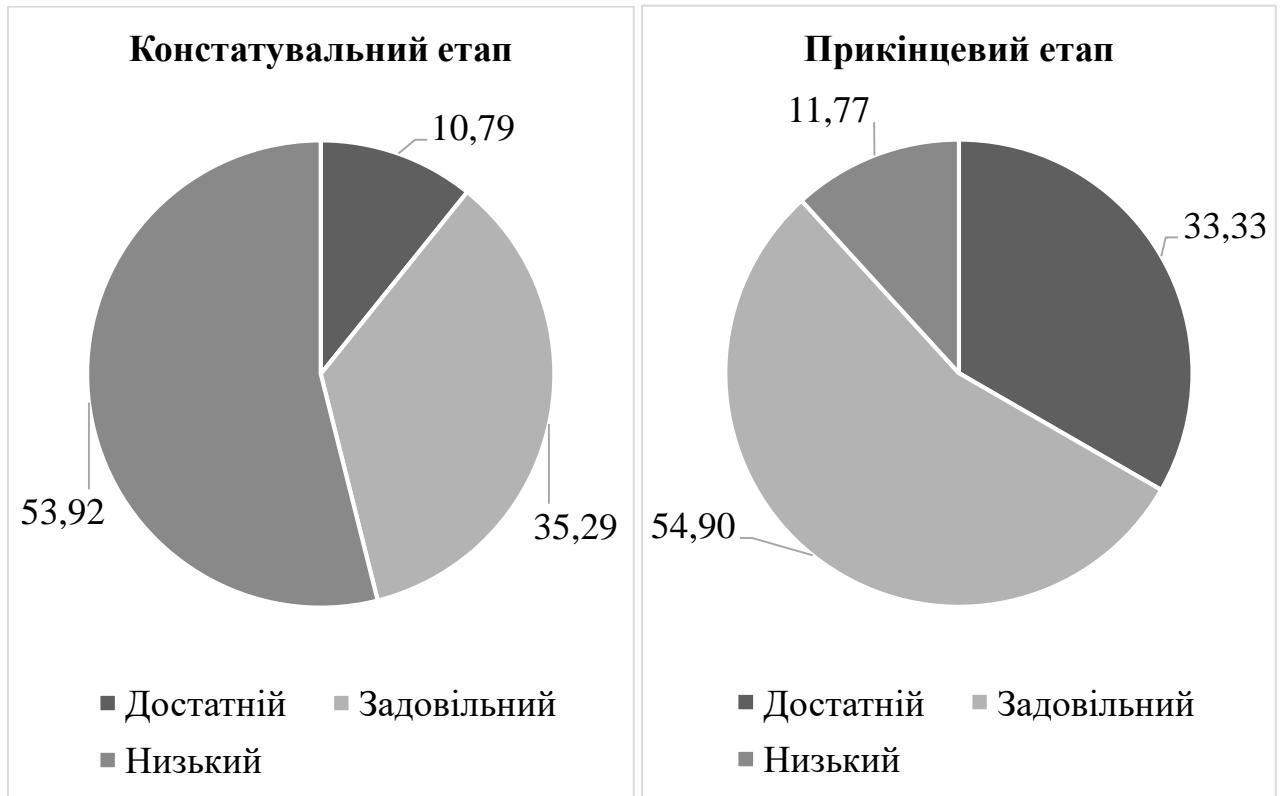


Рис. 3.3.5. Динаміка рівнів сформованості готовності майбутніх менеджерів освіти до управління змінами в експериментальній групі на констатувальному і прикінцевому етапах експерименту

Як видно з рисунку 3.3.5, в експериментальній групі на прикінцевому етапі експерименту результати сформованості готовності майбутніх менеджерів освіти виявилися такими: на достатньому рівні результати збільшилися на 22,54%, на задовільному рівні – на 19,61%, на низькому рівні результати зменшилися на 42,15%.

Контрольна група

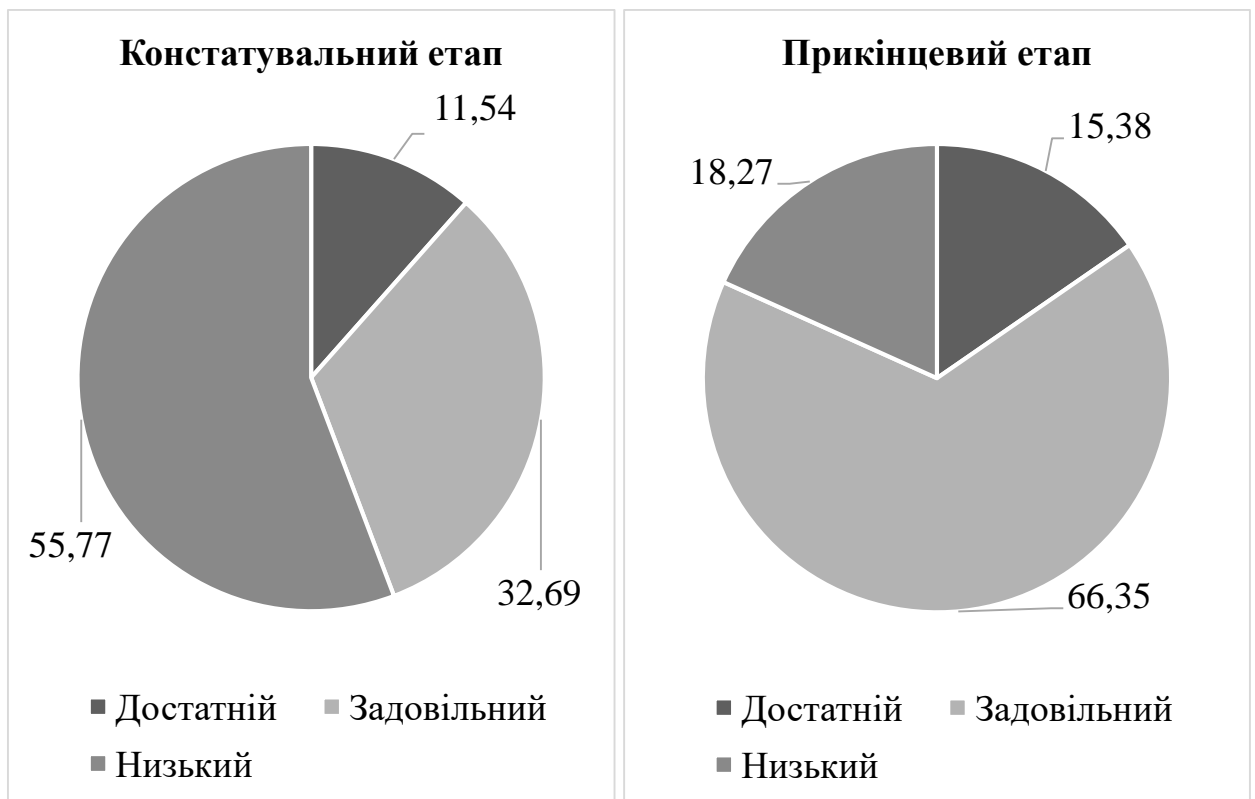


Рис. 3.3.6. Динаміка рівнів сформованості готовності майбутніх менеджерів освіти до управління змінами в контрольній групі на констатувальному і прикінцевому етапах експерименту

Як видно з рисунку 3.3.6, в контрольній групі на прикінцевому етапі експерименту результати сформованості готовності майбутніх менеджерів освіти стали такими: на достатньому рівні результати збільшилися лише на 3,84%, на задовільному рівні – на 33,66%, на низькому рівні результати зменшилися на 37,5%.

Для більш якісного аналізу одержаних результатів після проведення експериментальної роботи було повторно визначено λ -критерій Колмогорова-Смирнова. Було висунуто статистичну гіпотезу H_1 : різниця між розподілами контрольної та експериментальної груп достовірна (зважаючи на точку максимально накопиченої розбіжності між ними), тобто емпіричний розподіл рівнів досліджуваної готовності суттєво відрізняється. Алгоритм розрахунку

λ -критерію на прикінцевому етапі експерименту здійснювався за тими самими формулами і в такому ж порядку, що і на констатувальному етапі (див. Додаток Д, табл. 2). За результатами обчислення λ -критерію на прикінцевому етапі експерименту було одержано $\lambda_{\text{емп}}=1,28$. Отже, $\lambda_{\text{емп}} > \lambda_{\text{кр}}$, що підтверджує гіпотезу H_1 .

Отже, на підставі одержаних результатів дійшли висновку щодо доцільності впровадження педагогічних умов підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління змінами в освітній процес закладів вищої педагогічної освіти.

Висновки з розділу 3

У розділі описано критерії і показники готовності майбутніх менеджерів освіти до управління змінами в закладах освіти, розроблено діагностичний інструментарій для з'ясування стану сформованості зазначеного конструкту, схарактеризовано рівні готовності майбутніх менеджерів освіти до управління змінами в закладах освіти, висвітлено результати констатувального етапу експерименту, апробовано експериментальну методику підготовки магістрантів до управління змінами, здійснено порівняльний аналіз одержаних результатів на прикінцевому етапі експерименту. Дійшли таких висновків.

1. Для визначення стану сформованості готовності майбутніх менеджерів освіти до управління змінами, для кожного компонента було дібрано інформаційно-пізнавальний, стратегічно-управлінський, психолого-операційний, аналітико-прогностичний критерії оцінювання стану готовності майбутніх менеджерів освіти до управління змінами з відповідними показниками.

2. Надано якісні характеристики рівнів сформованості готовності майбутніх менеджерів освіти до управління змінами в закладах освіти (достатній, задовільний, низький).

3. З'ясовано, що на констатувальному етапі експерименту стан сформованості досліджуваного конструкту виявився таким: на низькому рівні

було виявлено 53,92% магістрантів ЕГ і 55,77% – КГ; задовільний рівень показали 35,29% респондентів ЕГ та 32,69% – КГ; на достатньому рівні зафіксовано 10,79% майбутніх менеджерів ЕГ і 11,54% – КГ.

4. Розроблено експериментальну методику підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління змінами, яка передбачала реалізацію розробленої моделі майбутніх менеджерів освіти до професійної діяльності в умовах змін з поетапним упровадженням визначених педагогічних умов.

Реалізація педагогічної умови «забезпечення мотивації майбутніх менеджерів освіти до управління змінами» здійснювалася на інформаційно-мотиваційному етапі в межах викладання вибіркової дисципліни «Управління змінами в закладах освіти» і передбачала ознайомлення майбутніх менеджерів освіти із сутністю змін в освітньому процесі, теорією управління змінами, інноваційними технологіями тощо.

Педагогічна умова «використання в освітньому процесі інтерактивних технологій, спрямованих на підготовку майбутніх менеджерів освіти до управління змінами в закладах освіти» реалізовувалася на інтерактивно-діяльнісному етапі домінують виступала під час викладання вибіркової дисципліни «Управління змінами в закладі освіти», а також освітніх компонент: «Нормативне регулювання у сфері освіти», «Менеджмент освіти», «Управління освітньою та інноваційною діяльністю», «Психологія управління», «Ризик-менеджмент у закладах освіти».

На самостійно-творчому етапі впроваджувалася педагогічна умова «залучення майбутніх менеджерів освіти до самостійної творчої роботи, спрямованої на вдосконалення теоретичних знань і розвиток практичних умінь, необхідних в управлінні змінами». На зазначеному етапі майбутніми менеджерами освіти виконувалися творчі самостійні завдання в межах спецкурсу і обраних для проведення педагогічного експерименту освітніх компонент, що сприяли формуванню їхньої готовності до управління змінами в подальшій професійній діяльності.

5. Після проведення експериментальної роботи на прикінцевому етапі

експерименту з метою визначення ефективності реалізації моделі підготовки майбутніх менеджерів освіти з поетапним упровадженням визначених педагогічних умов було здійснено повторний зріз стану сформованості готовності до майбутніх менеджерів освіти управління змінами, здійснено порівняльний аналіз одержаних результатів стану сформованості готовності майбутніх менеджерів освіти до управління змінами на констатувальному і прикінцевому етапах. З'ясовано, що після реалізації моделі підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління змінами з упровадженням визначених педагогічних умов, результати експериментальної групи значно покращилися порівняно з контрольною групою. Так, в експериментальній групі в експериментальній групі на достатньому рівні результати збільшилися на 22,54%, на задовільному рівні – на 19,61%, на низькому рівні результати зменшилися на 42,15%. У контрольній групі на достатньому рівні результати збільшилися лише на 3,84%, на задовільному рівні – на 33,66%, на низькому рівні результати зменшилися на 37,5%.

Основні положення розділу висвітлено в публікаціях автора [11, 12, 13]

Список використаних джерел до розділу 3

1. Барко В. І., Остапович В. П. Українськомовна адаптація опитувальника Баднера для використання в національній поліції. *Психологічний часопис*. 2019. Т. 5. № 8. С. 249–263. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/psch_2019_5_8_18
2. Богданова І.М. Модульний підхід до професійно-педагогічної підготовки вчителя : монографія. Одеса : Маяк, 1998. 284 с.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2009. 1736 с.
4. Енциклопедія освіти / гол. ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
5. Замотіна І. В. Готовність організації до змін (адаптована версія тесту).

- URL : <https://chatgpt.com/c/687f5c6a-cee0-800e-a12c-d67cc0919593>.
6. Офіційний сайт кафедри освітнього менеджменту та публічного управління Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського». URL : <https://www.pdpu.edu.ua/kafedri/kafedra-osvitnoho-menedzhmentu-ta-publichnoho-upravlinnia>
 7. Пільова С. Г. Формування організаційної компетентності майбутніх учителів у процесі професійної підготовки: Дис... канд.пед.наук: 13.00.04. Одеса, 2011. 252 с.
 8. Професійна освіта : словник / ред. С. Гончаренко, Н. Ничкало. Київ : Вища школа, 2000. 380 с.
 9. Решетник С. Критерії, показники та рівні сформованості готовності майбутніх офіцерів внутрішніх військ міністерства внутрішніх справ України до службової діяльності. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету "Україна"*. 2013. № 2 (8). С. 217–223.
 10. Соціально-педагогічний словник / за ред. В. В. Радула. Київ : ЕксОб, 2016. 304 с.
 11. Стаценко Н.В. Діагностичний інструментарій для визначення готовності освітніх менеджерів до змін. *Science and education: synergy of innovation: матеріали I Міжнародної науково-практичної конференції*. Berlin, Germany. 1-3.09.2025 . 2025. С.122-129 URL: <https://sci-conf.com.ua/i-mizhnarodna-naukovo-praktichna-konferentsiya-science-and-education-synergy-of-innovation-1-3-09-2025-berlin-nimechchina-arhiv/>.
 12. Стаценко Н. В. Професійне зростання менеджерів освіти в реаліях сьогодення. *Використання технологій менеджменту якості в управлінні закладами освіти: матеріали III Всеукраїнської науково-практичної конференції*. м. Тернопіль, 15 лист. 2024 року). Тернопіль, 2024. С. 231–233.
 13. Стаценко Н. В. Характеристика сучасного менеджера освіти: основні вимоги. *Сучасні тренди розвитку освіти: перспективи і здобутки: матеріали міжнар. наук.-прак. конф., м. Одеса, 27–28 жовтня 2020 р.* Одеса:

- Видавець Букаєв Вадим Вікторович, 2020. Ч. II. с. 48–54.
14. Тлумачний словник української мови / відп. ред. Д. Г. Гринчишин. 3-тє вид., перероб. і доповн. Київ, 1999. 302 с.
 15. Шевченко І. Б. Управління змінами: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Київ : НТУУ «КПІ» Політехніка, 2015. 231с.
 16. Методика дослідження особливостей психологічної готовності керівників освітніх організацій до діяльності в умовах змін / за наук. ред. О. І. Бондарчук. Київ, 2014. 148 с.
 17. Гуцало Емілія. Від теорії до практики: дослідження малої соціальної групи (класу) студентами-практикантами педагогічного університету: навчально-методичний посібник. Кіровоград, 2012. 95 с.
 18. Османова А.М., Співак Л.М. Етнопсихологія : психодіагностичний практикум. Хрестоматія : навчальний посібник. Київ : Університет «Україна», 2023. 128 с.

ВИСНОВКИ

У дисертації подано теоретичне узагальнення і нове вирішення наукової проблеми підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління змінами в закладах освіти, що дозволило науково обґрунтувати педагогічні умови підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління змінами в закладах освіти побудувати модель та розробити експериментальну методичку забезпечення зазначеного процесу під час професійної підготовки.

Відповідно до поставлених завдань після проведення теоретичного й експериментального дослідження дійшли таких висновків.

1. Визначено поняття «Готовність майбутніх менеджерів освіти до управління змінами», як складноструктуроване особистісне утворення, що характеризується наявністю у студентів необхідних теоретичних психолого-педагогічних і фахових знань, сформованістю професійних та особистісних якостей, що дозволять здійснювати їм професійну діяльність з управління змінами.
2. Уточнено поняття «менеджер освіти», «професійна підготовка майбутніх менеджерів освіти», «зміни в освіті», «управління», «управління змінами в закладах освіти», «виклики в системі освіти»

Менеджер освіти є керівником, який обізнаний із теорією управління закладом освіти, наділений відповідними повноваженнями в організації, зокрема в керуванні та контролі освітнього процесу, здатного у своїй професійній діяльності налагоджувати конструктивну педагогічну взаємодію й ухвалювати результативні управлінські рішення, зокрема пов'язані зі змінами в галузі освіти.

Професійна підготовка майбутніх менеджерів освіти розглядається як цілісний, динамічний педагогічний процес, що спрямований на опанування здобувачами вищої освіти необхідних психолого-педагогічних і фахових знань, формування практичних умінь і навичок управлінської діяльності, набуття необхідного досвіду практичної діяльності, що дозволить їм у подальшому ефективно виконувати професійну діяльність з управління

змiнами в закладах освіти.

Управління розумiється як цiлеспрямований, системний i науково обґрунтований процес впливу суб'єкта управління на об'єкт, що здiйснюється з метою забезпечення ефективного функціонування, стабiльностi та розвитку організованих систем шляхом планування, організації, координації, регулювання, контролю й ухвалення управлінських рiшень, а також раціонального використання матеріальних, людських та інших ресурсів в умовах змін внутрішнього та зовнішнього середовища.

Управління змінami в закладах освіти є цiлеспрямованим процесом, що адаптує заклад освіти до нових викликів у системі освіти відповідно до потреб суспiльства i передбачає планування, впровадження та моніторинг змін, забезпечуючи його розвиток i враховуючи наявність відповідних ресурсів для реалізації запланованих змін відповідно до типології.

Виклики в системі освіти визначено як змінi в закладі освіти, що зумовлені як реформуванням системи освіти в Україні в умовах глобалізації (цифровізація, інклюзивне навчання, освіта впродовж життя тощо), так i соціально-політичними чинниками, що впливають на організацію освітнього процесу (Covid, військові дії тощо)

Змінi в освіті розуміються як процес переходу з одного стану в інший, що передбачає модернізацію чи трансформацію структур, процесів, підходів, спрямованих на підвищення якості освіти, впровадження нових методик i технологій в освітній процес, з метою адаптації до нових умов.

3. Здiйснено аналіз еволюції поглядів на феномени «управління» i «управління змінami» з розглядом конкретних моделей управління змінami, розроблених у рамках менеджменту. Розроблено класифікацію змін у закладі загальної середньої освіти, яка містить такі параметри i типи змін: *за масштабом* (глобальні, локальні, частковi); *за терміном* (довготривалі, короткотривалі, ситуативні); *за ресурсами організації* (соціальні, безпеково-організаційні, політико-правові) *за напрямami діяльності* (освітні, управлінські, здоров'язберезувальні, позакласні, наукові, методичні).

4. Установлено, що методологічними підходами в підготовці майбутніх менеджерів освіти до управління змінами в закладах освіти виступають системний, компетентнісний, функційний, інноваційний, інтегративний підходи.

5. Виявлено компоненти (когнітивно-концептуальний, організаційно-діяльнісний, професійно-особистісний, рефлексивно-практичний), критерії і показники (інформаційно-пізнавальний: обізнаність з теоріями управління змінами, алгоритмом дій керівника в умовах змін, обізнаність із принципами та типами формування корпоративних команд; обізнаність із моделями організаційних змін та типами стратегій; стратегічно-управлінський: наявність умінь планувати розвиток закладу освіти в умовах змін, визначаючи пріоритети і ресурси, які необхідні для реалізації змін; уміння розробляти плани заходів відповідно до ситуації, прогнозувати ймовірні ризики та загрози, моделюючи наслідки змін; уміння застосовувати методи підвищення ефективності команди; психолого-операційний: наявність організаторських умінь; наявність толерантності до невизначеності; наявність умінь резильєнтності (відновлення); аналітико-прогностичний: наявність умінь визначати готовність організації до змін; наявність умінь здійснювати аналіз управлінської діяльності, проєктуючи можливі сценарії змін; наявність умінь ухвалювати рішення в умовах невизначеності. Схарактеризовано рівні сформованості готовності майбутніх менеджерів освіти до управління змінами (достатній, задовільний, низький).

6. Доведено, що формування готовності майбутніх менеджерів освіти до управління змінами буде здійснюватись ефективно, якщо в освітній процес будуть впроваджені педагогічні умови, під якими розуміється сукупність спеціально створених обставин, що впливають на зміст, форми, методи і засоби освітнього процесу, спрямованих на підготовку майбутніх менеджерів освіти до управління змінами. Такими умовами обрано: забезпечення мотивації майбутніх менеджерів освіти до управління змінами; використання в освітньому процесі інтерактивних технологій, спрямованих на підготовку

майбутніх менеджерів освіти до управління змінами в закладах освіти; залучення майбутніх менеджерів освіти до самостійної творчої роботи, спрямованої на вдосконалення теоретичних знань і розвиток практичних умінь, необхідних в управлінні змінами.

7. Розроблено модель підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління змінами в закладах освіти, що містить мету, етапи, педагогічні умови, форми, методи і засоби їх реалізації, компоненти, критерії і кінцевий результат.

8. Р(інформаційно-мотиваційний, інтерактивно-діяльнісний, самостійно-творчий етапи), під час якої в межах вибіркової дисципліни «Управління змінами в закладі освіти», а також освітніх компонент: «Нормативне регулювання у сфері освіти», «Менеджмент освіти», «Управління освітньою та інноваційною діяльністю», «Психологія управління», «Ризик-менеджмент у закладах освіти» поглиблювалися теоретичні знання з проблеми управління змінами в закладі освіти шляхом лекцій-бесід, лекцій-візуалізацій, міні-лекцій, а також під час проведення практичних занять, метою яких було підвищення мотивації майбутніх менеджерів освіти до здійснення управлінської діяльності в умовах змін, чому сприяло проведення круглих столів, мозкових штурмів, дискусій, рольових і ділових ігор, вирішення кейс-стаді, здійснювалося виконання самостійної творчої роботи в поза аудиторний час, шляхом виконання студентами індивідуальних навчально-дослідних завдань у межах освітніх компонент, підготовку доповідей, участь у зустрічах з менеджерами-практиками, виконання магістерських робіт, проведення різноманітних вебінарів і майстер-класів тощо.

9. З'ясовано, що реалізація моделі й експериментальної методики підготовки майбутніх менеджерів освіти з поетапним упровадженням визначених педагогічних умов, результати експериментальної групи значно покращилися порівняно з контрольною групою. Так, в експериментальній групі результати виявилися такими: достатнього рівня досягли 33,3%

магістрантів (було 10,79%), на задовільному рівні виявлено 54,90% респондентів (було 35,29%), на низькому рівні залишилося 11,77% майбутніх менеджерів (було 53,92%). У контрольній групі було одержано такі результати: достатнього рівня досягли 14,38% магістрантів (було 11,54%), на задовільному рівні виявлено 66,35% респондентів (було 32,69%), на низькому рівні залишилося 18,27% майбутніх менеджерів (було 55,77%). Ефективність розробленої експериментальної методики підтверджено методами математичної статистики, а саме обчисленням λ -критерію Колмогорова-Смирнова.

Проведене дослідження, не висвітлює всіх аспектів проблеми підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління змінами в закладах освіти. Перспективи наукового пошуку ми вбачаємо в розробленні комплексної програми формування зазначеної готовності на та третьому (освітньо-науковому) рівні вищої освіти, а також у системі післядипломної освіти менеджерів освіти.

Додаток А.1

Основні положення концепцій управління змінами в організації

(розроблено автором)

	Концепції			
	Селективні	Рівноваги	Стихійного розвитку	Природного розвитку
Вихідні положення	Мінливе зовнішнє середовище. Організаціям доступне розпізнавання та наслідування зразки функціонування інших організацій	Ключове завдання будь-якої організації – налагодження балансу із зовнішнім середовищем. Основою розвитку організації раціональна та ефективна діяльність менеджерів	Розвиток організації – це незапланований, випадковий результат сукупності неузгоджених дій осіб, які пов'язані з організацією	Організація – це соціальний аналог біологічного організму, що має внутрішню запрограмовану логіку змін
Витоки змін	Зміна моделей функціонування інших організацій, кардинальні зміни зовнішнього середовища	Цілепокладання та рівень домагань керівників організації, зміни у зовнішньому середовищі	Викликати зміни може будь-який чинник (стихійної або організованої генези)	Внутрішні організаційні процеси, зумовлені процесами виживання у конкурентному середовищі

Продовж. Додатку А.1.

Принципи ва можливості управління змінами	+	+	-	+
Шляхи управління змінами	Оволодіння успішними зразками функціонування організації	Набуття контролю над оточенням, інституційний ізоморфізм, раціональне планування змін	Неузгоджена взаємодія багатьох зацікавлених осіб, що може носити неочікуваний та малоусвідомле ний характер	Накопичення та інституціоналі зація інновацій, що надходять від рядових співробітників , послідовне вирішення внутрішніх проблем організації

Додаток А.2

**Методологічні підходи, які використовуються науковцями на етапі
підготовки майбутніх менеджерів (розроблено автором)**

Методологічний підхід	Науковці	Методи навчання, що реалізуються у рамках реалізації методологічного підходу
Діяльнісний	Г. Балл, О.Бондарчук, С.Максименко, А.Маслоу, В. Рибалка, О.Цюняк, Н.Черненко	Проектний метод, кейс-метод (аналіз ситуацій), рольові ігри, брейнстормінг, метод дискусії, метод проблемно-орієнтованого навчання, самостійна робота
Компетентнісний	І.Бех, О.Бондарчук, О.Овчарук, Н.Побірченко, О.Пометун, О.Савченко, В.Химинець, Л.Хоружа, О.Цюняк	Метод моделювання виробничих ситуацій, що передбачають використання конкретних компетентностей, рольові ігри, метод портфоліо, вирішення колективних творчих справ, метод індивідуальних завдань
Праксеологічний	В.Шадрін, М.Швардак, В.Шинкарук	Практичні вправи та симуляції, кейс-метод, рольові ігри, метод дискусії

Продовж. Додатку А.2.

Рефлексивний	О.Бондарчук, Д.Колб, Д.Шон, Д.Коллінс, М.Шаумайстер, М.Швардак,	Методи спостереження, аналізу та діагностування педагогічного явища, метод інтерв'ю з керівником або майбутнім керівником ЗО, фокус-групи, метод колегіального аналізу, кейс- метод, рольові та ділові ігри, дискусії, метод зворотного зв'язку
Синергетичний	О.Вознюк, О.Дубасенюк, І.Зязюн, В.Кремень, Л.Ткаченко, О.Робуль, Н.Романенко, О.Цюняк,	Проектний метод, метод мозкового штурму, ігровий метод, метод проблемно- орієнтованого навчання, залучення студентів до участі в конференціях та професійних заходах, інтерактивні методи, самостійна робота
Системний	О.Богданов, С.Гончаренко, Е.Гусинський, О.Ільєнко, В.Кушнір, О.Мармаза, Н.Романенко, В.Садовський, Г.Саймон, Н.Черненко, О.Цюняк,	Класичні методи навчання – метод монологічного викладу (лекція), метод дискусії. Проблемно- орієнтований метод, фокус- групи, аналіз практичних ситуацій тощо

Продовж Додатку А.2

Ситуаційний	М.Монтессорі, Н.Романенко, М.Швардак,	Моделювання різноманітних ситуацій у менеджменті освіти, ділові та рольові ігри, мозковий штурм
Цифровий	А.Гуржій, В.Зайчук, Л.Карташова, М.Швардак,	Онлайн-навчання; електронні навчальні ресурси; електронний документообіг; навчання за допомогою симуляторів, віртуальної реальності, електронне моделювання управлінської діяльності (симулятори)
Гуманістично- ціннісний (особистісно- центрований/студенто- центрований)	О.Бондарчук, В.Івкін, Л.Карамушка, Н.Коломінський, М.Швардак,	Метод активного слухання, метод зворотного зв'язку, метод емоційної підтримки, проектний метод, широке використання інтерактивних методів

Додаток А.3.

АНКЕТА ЗДОБУВАЧА

Інструкція. Просимо Вас надати відповіді на запитання щодо розуміння Вами сутності управління змінами та Вашого ставлення до змін у закладах освіти

1. Чи потрібні зміни в закладах освіти?

2. Що є основною метою змін у закладах освіти?

3. Ким найчастіше ініціюються зміни в освіті?

4. Що таке управління змінами?

5. Яка основна мета управління змінами в закладі загальної середньої освіти?

6. Що є важливою умовою ефективного управління змінами?

7. Хто повинен ініціювати зміни в закладі освіти?

8. Які почуття у Вас викликає процес змін у закладі?

9. У чому полягають головні труднощі управління змінами в освіті?

10. Що може забезпечити успішність упровадження змін у закладі освіти?

ДЯКУЄМО ЗА СПІВПРАЦЮ!

ТЕСТ «УПРАВЛІННЯ ЗМІНАМИ»

Інструкція: Вам пропонується уважно прочитати тестові завдання та надати правильні відповіді. Кожна правильна відповідь оцінюється 1 бал.

Питання тесту:**Блок 1. Одна правильна відповідь****1. Що Ви розумієте під поняттям «зміни в освіті»?**

- а) Загальний перехід чогось або певної фази в інший стан у сфері освіти
- б) Перехід до нового стану системи освіти з метою її удосконалення
- в) Природний феномен, який відбувається безперервно з метою забезпечення існування та розвитку закладу освіти, який залежить від швидкої адаптації до динамічного зовнішнього середовища в процесі освітніх змін
- г) Процес переходу з одного стану в інший, що передбачає модернізацію чи трансформацію структур, процесів, підходів, спрямованих на підвищення якості освіти, впровадження нових методик і технологій в освітній процес, з метою адаптації до нових умов, ураховуючи наявні ресурси

2. До якого типу змін належать зміни, що пов'язані з непередбачуваними подіями (Covid, воєнні дії), що спричинили значну міграцію населення? Оберіть одну правильну відповідь.

- а) соціальні
- б) культурні
- в) політико-правові
- г) безпеково-організаційні

3. Для чого керівник залучає педагогічний колектив до обговорення плану змін?

- а) скорочення часу на впровадження
- б) мотивування та зменшення опору

- в) уникнення відповідальності
- г) делегування усієї роботи педагогам
- д) ідентифікувати ризики

Блок 2. Дві правильні відповіді

4. Що є основною метою змін у закладах освіти?

- а) Підвищення якості освіти та освітніх результатів
- б) Тимчасове підвищення показників діяльності закладу
- в) Адаптація освітнього процесу до сучасних потреб суспільства
- г) Формальне виконання вимог нормативних документів
- д) Збільшення кількості управлінських звітів та документообігу.

5. Що саме стримує процеси змін у закладі освіти?

- а) Високий рівень професійної мотивації педагогів
- б) Недостатній рівень управлінської компетентності керівника
- в) Підтримка інновацій з боку адміністрації
- г) Наявність інноваційної культури в колективі
- д) Відсутність стратегії розвитку закладу освіти

6. Які з наведених положень є умовами ефективного впровадження змін?

- а) Кількість навчальних предметів у навчальному плані
- б) Віковий склад педагогічного колективу
- в) Стратегічне бачення розвитку закладу освіти
- г) Опір персоналу змінам
- д) Ресурсне забезпечення освітнього процесу

7. Що належить до механізмів управління змінами в закладі освіти?

- а) Соціально-економічна ситуація в регіоні
- б) Моніторинг і оцінювання якості освіти

- в) Зовнішній контроль з боку наглядових органів
- г) Стратегічне та проектне управління
- д) Опір працівників організаційним змінам

8. Які результати свідчать про успішність упровадження змін?

- а) Підвищення якості освітніх результатів
- б) Часті кадрові ротації без зміни освітніх результатів
- в) Впровадження інновацій без рефлексії
- г) Збільшення кількості звітів і перевірок
- д) Підвищення довіри з боку учасників освітнього процесу

9. Які ознаки організаційної культури закладу загальної середньої освіти сприяють ефективному управлінню змінами?

- а) Відкритість педагогічного колективу до інновацій і змін
- б) Довіра та партнерська взаємодія між адміністрацією й педагогами
- в) Жорстка ієрархічна система ухвалення рішень без залучення колективу
- г) Орієнтація на збереження традицій без їх осмислення
- д) Уникнення професійної відповідальності за результати змін

10. Які із запропонованих варіантів змін належать до глобальних?

- а) Зміна статусу закладу освіти
- б) Реконструкція навчального кабінету
- в) Перехід на цифрову платформу для управління всією освітньою діяльністю
- г) Зміна розкладу уроків на тиждень

Блок 3. Знайдіть відповідність та послідовність

11. Визначте типи змін за напрямками діяльності. Знайдіть відповідність.

1) освітні	а) Зміни, метою яких є покращення стратегічного розвитку закладу освіти, введення інновацій та їх апробація, що спрямована на вдосконалення освітнього середовища
2) управлінські	б) Зміни, пов'язані з організацією освітнього процесу з урахуванням викликів сьогодення
3) наукові	в) Забезпечує внесення змін в організацію методичного забезпечення освітнього процесу на засадах компетентнісного підходу
4) розвивально-виховні	г) зміни, спрямованої на розвиток пізнавальних здібностей і талантів учнів і забезпечення їхнього активного відпочинку
	д) спрямовані на залучення учасників освітнього процесу до дослідницької діяльності

1 __, 2 __, 3 __, 4 __.

12. Встановіть логічну послідовність алгоритму дій керівника перед ініціюванням змін у закладі освіти.

1. Аналіз поточного стану закладу
2. Формування умов для успішного впровадження змін
3. Визначення мети та очікуваних результатів змін
4. Комунікація та залучення колективу
5. Виявлення чинників, що впливають на зміни
6. Оцінка ризиків і розробка заходів реагування
7. Вибір механізмів управління змінами
8. Підготовка плану реалізації змін

9. Ухвалення рішення про ініціювання змін

1 __, 2 __, 3 __, 4 __, 5 __, 6 __, 7 __, 8 __, 9 __.

Розподіл балів за рівнями:

Достатній рівень: 21–30 балів

Задовільний рівень: 11 –20 балів

Низький рівень: 1– 10 балів

Додаток Б.2.**ТЕСТ «СУТНІСТЬ І РОЛЬ КОРПОРАТИВНИХ КОМАНД В
УПРАВЛІННІ ЗМІНАМИ» (розроблено автором)**

Інструкція: Вам пропонується уважно прочитати тестові завдання та надати правильні відповіді, обвівши відповідну літеру колом. Кожна правильна відповідь оцінюється 1 бал.

Питання тесту**1.Що Ви розумієте під поняттям «корпоративна команда»?**

- а) будь-яка група працівників закладу освіти, об'єднаних спільним місцем роботи та виконанням професійних обов'язків;
- б) тимчасове об'єднання осіб для виконання окремих завдань без взаємної відповідальності за кінцевий результат;
- в) невелика група фахівців з взаємодоповнювальними компетентностями, об'єднана спільною метою впровадження змін, узгодженими підходами до діяльності та колективною відповідальністю за результати;
- г) сукупність працівників, діяльність яких координується адміністрацією закладу освіти відповідно до посадових інструкцій.

2. Основними ознаками корпоративної команди є:

- а) об'єднання працівників для виконання спільних завдань, наявність визначеного керівника та розподілу функціональних обов'язків;
- б) наявність спільної мети, узгодженої взаємодії, взаємодоповнювальних компетентностей і колективної відповідальності за результат діяльності;
- в) згуртованість колективу, стабільність складу та чітка регламентація діяльності відповідно до посадових інструкцій;
- г) спільна діяльність, орієнтація на виконання доручень адміністрації та дотримання організаційної дисципліни.

3. У чому полягає провідна роль корпоративної команди в процесі впровадження змін?

- а) забезпеченні виконання адміністративно-розпорядчих функцій;
- б) формуванні мотивації персоналу до участі у змінах та підтримці змін у колективі;
- в) здійсненні кадрового супроводу діяльності закладу освіти;
- г) організації внутрішньої звітності щодо реалізації змін.

4. Чому корпоративна команда є ефективним інструментом управління змінами в школі?

- а) реалізує управлінські рішення виключно на основі директив керівника;
- б) забезпечує координацію дій учасників освітнього процесу, командну підтримку та зниження опору змінам;
- в) має розширені повноваження щодо ухвалення нормативно-правових рішень;
- г) виконує функції контролю та адміністративного супроводу змін.

5. Яка роль корпоративної команди у процесі трансформації закладу загальної середньої освіти?

- а) здійснення адміністративного контролю за діяльністю педагогічного колективу;
- б) координація фінансових ресурсів закладу освіти;
- в) підтримка, ініціювання та реалізація інноваційних змін в освітньому процесі;
- г) забезпечення ведення звітної та аналітичної документації.

6. Якими інструментами доцільно визначати ефективність корпоративної команди?

- а) заходами матеріального та нематеріального стимулювання;
- б) методами морального заохочення членів команди;

- в) командоутворювальними заходами (тимбілдінг);
- г) соціально-психологічними методами оцінювання взаємодії та результативності командної роботи.

7. Визначіть послідовність процесу формування та розвитку корпоративної команди?

- а) формування, нормування, розширення, завершення діяльності;
- б) зародження, нормування, конфліктна взаємодія, функціонування;
- в) зародження, нормування, конфліктна взаємодія, розпад;
- г) формування, конфліктна взаємодія, нормування, ефективне функціонування.

8. Який тип команди формується на основі особистих симпатій, спільних інтересів або неформального лідерства?

- а) формальна;
- б) неформальна;
- в) проєктна;
- г) методична.

9. Який принцип формування корпоративної команди передбачає визнання цінності кожного її члена?

- а) централізації управління;
- б) ієрархічності;
- в) партнерства;
- г) ситуативності.

10. Які управлінські дії сприяють формуванню ефективної корпоративної команди в закладі освіти?

- а) жорстка регламентація діяльності та підпорядкування керівнику;
- б) залучення працівників до спільного ухвалення управлінських рішень;

- в) домінування індивідуального стилю управління адміністрації;
- г) чітке розмежування формальних і неформальних груп.

11. Який принцип командної взаємодії передбачає узгодження цілей особистості та корпоративної команди?

- а) принцип ієрархії;
- б) принцип субординації;
- в) принцип єдності цілей;
- г) принцип внутрішньої конкуренції.

12. Який тип корпоративної команди створюється адміністрацією та функціонує відповідно до організаційної структури закладу освіти?

- а) неформальна;
- б) тимчасова;
- в) формальна;
- г) самокерована.

13. На якому етапі розвитку корпоративної команди спостерігається найвищий рівень продуктивності та злагодженої взаємодії?

- а) формування (forming);
- б) конфліктної взаємодії (storming);
- в) ефективного функціонування (performing);
- г) нормування (norming).

14. Який принцип діяльності корпоративної команди забезпечує відкритість інформації та взаємну довіру між її членами?

- а) регламентації діяльності;
- б) прозорості та відкритої комунікації;
- в) централізованого контролю;

г) функціональної автономії.

15. Який тип корпоративної команди доцільно створювати в закладі освіти для реалізації стратегічних змін і довгострокових програм розвитку?

- а) оперативну команду для виконання поточних управлінських завдань;
- б) проектну команду, сформовану для досягнення конкретного короткострокового результату;
- в) стратегічну команду, орієнтовану на планування та впровадження довгострокових змін;
- г) тимчасову команду, створену для вирішення окремих організаційних питань.

Розподіл балів за рівнями:

Достатній рівень: 11–15 балів

Задовільний рівень: 6–10 балів

Низький рівень: 1– 5 балів

Додаток Б.3.**ТЕСТ «МОДЕЛІ І СТРАТЕГІЇ УПРАВЛІННЯ ЗМІНАМИ**

(розроблено автором)

Інструкція: Інструкція: Вам пропонується уважно прочитати тестові завдання та надати правильні відповіді, обвівши відповідну літеру колом. Кожна правильна відповідь оцінюється 1 бал.

Питання тесту

1. Що Ви розумієте під моделлю організаційних змін у закладі освіти?

- а) графік проведення нарад керівника з педагогічним колективом
- б) документ, що регламентує фінансування освітніх проєктів
- в) систему послідовних дій, що допомагає впроваджувати зміни в управлінні, структурі чи культурі закладу
- г) штатний розпис працівників закладу освіти

2. Що відображає модель організаційних змін у закладі освіти?

- а) чіткий перелік навчальних програм, що впроваджуються в школі
- б) алгоритм дій для впровадження змін, що включає етапи, підходи, механізми впливу
- в) інструкцію з охорони праці для педагогічного колективу
- г) розклад занять та план роботи методичного об'єднання

3. Хто є автором моделі організаційних змін, що включає три етапи: «розморожування», «зміна», «заморожування»?

- а) Дж. Коттер
- б) Адізес
- в) К. Левін

г) Кьюбіс і Хейл

4. Яка модель змін передбачає рух організації через S-криву життєвого циклу з етапами «становлення – зростання – зрілість – спад»?

а) Адізеса

б) Коттера

в) Левіна

г) Блека і Моутена

5. Який перший крок у моделі змін за Джоном Коттером?

а) розробка візії змін

б) формування коаліції змін

в) створення відчуття нагальності

г) закріплення нових практик у культурі організації

6. Які етапи входять до класичної моделі управління змінами К. Левіна?

а) розморожування – впровадження змін – заморожування нового стану

б) аналіз потреб – планування змін – контроль результатів

в) діагностика проблем – корекція діяльності – оцінювання ефективності

г) ініціювання змін – мотивація персоналу – адміністративний контроль

7. Які типи змін передбачають поступове вдосконалення вже існуючих процесів у закладі освіти?

а) радикальні

б) еволюційні

в) кризові

г) реструктуризаційні

8. Що виступає загальною стратегією закладу освіти?

- а) набір та координація дій, спрямованих на вирішення ситуативних проблем
- б) визначення щоденного розкладу роботи закладу освіти
- в) комплексний довгостроковий план розвитку, що визначає місію, цілі, пріоритети та напрямки змін
- г) розклад заходів педагогічної ради та управлінської команди на навчальний рік

9. Що є сутністю стратегії закладу загальної середньої освіти в умовах змін?

- а) детальний календар освітнього процесу
- б) набір наказів, виданих керівником закладу
- в) довгостроковий план розвитку закладу, спрямований на досягнення бачення через адаптацію до змін
- г) перелік освітніх програм і факультативів

10. Яка основна мета розроблення стратегії розвитку закладу загальної середньої освіти?

- а) здійснювати контроль за відвідуваністю учнів
- б) регламентувати розклад уроків та позакласних заходів
- в) визначити довгострокові цілі розвитку закладу, пріоритети діяльності та шляхи їх досягнення в умовах змін
- г) забезпечити звітність про фінансові витрати школи

11. Хто має брати участь у формуванні місії та стратегії сучасного закладу загальної середньої освіти?

- а) тільки керівник
- б) лише представники місцевої влади
- в) адміністрація, педагоги, батьки, учні, засновник
- г) державна служба якості освіти

12. Який із наведених варіантів правильно відображає послідовність етапів складання стратегії розвитку закладу освіти?

- а) визначення цілей → SWOT-аналіз → місія закладу → вибір ресурсів
- б) SWOT-аналіз → визначення місії та бачення → постановка стратегічних цілей → розробка плану дій
- в) аналіз фінансів → пошук партнерів → розробка стратегії → оцінка результатів
- г) вибір пріоритетів → впровадження змін → аналіз середовища → оцінка ефективності

13. Який етап є першим у розробленні стратегії розвитку закладу освіти?

- а) SWOT-аналіз
- б) формулювання візії
- в) визначення стратегічних цілей
- г) аналіз зовнішнього і внутрішнього середовища

14. Яким вимогам має відповідати ефективна стратегія закладу освіти?

- а) урахування змін, які відбуваються в зовнішньому середовищі
- б) альтернативність або варіативність
- в) урахування специфіки закладу освіти
- г) урахування особливостей архітекtonіки закладу освіти

15. Які показники слід насамперед враховувати під час розроблення стратегії розвитку закладу освіти?

- а) рівень фінансово-економічного забезпечення та ресурсного потенціалу закладу
- б) кадровий потенціал закладу, зокрема кваліфікаційний рівень і стаж педагогічних працівників

- в) рівень задоволеності педагогів умовами праці
- г) освітні результати здобувачів освіти.

Розподіл балів за рівнями:

Достатній рівень: 11–15 балів

Задовільний рівень: 6–10 балів

Низький рівень: 1– 5 балів

Додаток Б.4

МІНІ-КЕЙС 1. «ШКОЛА В УМОВАХ КОНКУРЕНЦІЇ»

(для визначення показника «наявність умінь планувати розвиток закладу освіти в умовах змін»)

Ситуація: У центральній частині міста за останні 5 років з'явилося кілька нових житлових комплексів. Поряд із цими новобудовами – кілька приватних шкіл та ліцеїв із сучасним дизайном, сайтами, розширеними програмами навчання. Комунальна школа, яка має багаторічну історію, опинилася в умовах жорсткої конкуренції. Частина батьків обирає приватні заклади освіти, оскільки вважають, що там створено кращі умови й використовуються новітні технології під час проведення навчальних занять. Директору закладу освіти необхідно розробити й ухвалити план розвитку закладу, щоби не втратити контингент і репутацію.

Завдання для здобувача освіти: Розробити план розвитку закладу освіти на три роки.

Розподіл балів:

Достатній рівень: 8–10 балів

Задовільний рівень: 5–7 балів

Низький рівень: 0–4 балів

МІНІ-КЕЙС 2: «ВПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙ У ЗАКЛАДІ ОСВІТИ»

(для визначення показника «наявність умінь розробляти плани заходів відповідно до ситуації, прогнозувати ймовірні ризики та загрози»)

Ситуація: У гімназії за підтримки обласного департаменту освіти запроваджується інноваційна STEM-програма. Згідно з планом у школі повинні з'явитися STEM-лабораторії, змінитися підходи до викладання

природничих дисциплін. Проте частина педагогів вважає ці зміни «формальними» і не мотивована, батьки стурбовані тим, що «експерименти над дітьми» можуть зашкодити підготовці до ЗНО, обладнання прибуло, але кабінети ще не готові. Ви – заступник директора з інноваційного розвитку, відповідаєте за координацію процесу.

Завдання для майбутнього керівника: Розробити план заходів відповідно до ситуації, ідентифікуючи ризики та загрози;

Розподіл балів:

Достатній рівень: 8–10 балів

Задовільний рівень: 5–7 балів

Низький рівень: 0–4 бали.

МІНІ-КЕЙС 3. «КОМАНДА ЗМІН У ЗАКЛАДІ ОСВІТИ»

(для визначення показника «уміння застосовувати методи підвищення ефективності команди»)

Ситуація: У закладі загальної середньої освіти навчається 720 учнів. Педагогічний колектив складається з 60 вчителів. Загалом заклад освіти вважається стабільним, натомість результати внутрішнього моніторингу успішності засвідчили наявність певних проблем, а саме: вчителі працюють ізольовано один від одного, відсутня командна взаємодія; методичні об'єднання працюють формально; спільні проєкти реалізуються лише «для звіту»; відсутня школа наставництва, як наслідок, молоді вчителі не отримують достатньої підтримки від досвідчених колег; в колективі вчителів наявні приховані конфлікти; пропозиції керівництва закладу освіти щодо новоовведень зазвичай зустрічають пасивний опір. Директор закладу відзначає, що: «Кожен учитель у закладі є професіоналом, але кожний працює окремо, колектив не виступає як єдине ціле». Вас призначено відповідальним за розвиток команди та підвищення її ефективності. Які Ваші дії з підвищення ефективності команди?

Завдання: Проаналізуйте ситуацію і запропонуйте не менше 3 управлінських дій для підвищення ефективності команди

Розподіл балів:

Достатній рівень: 8–10 балів

Задовільний рівень: 5–7 балів

Низький рівень: 0–4 балів

МІНІ-КЕЙС 4: «ГОТОВНІСТЬ ЗАКЛАДУ ОСВІТИ ДО УПРОВАДЖЕННЯ ЗМІН»

(для визначення показника «наявність умінь визначати готовність організації до змін»)

Ситуація: У закладі загальної середньої освіти планується впровадження змішаного навчання як стратегічного напрямку розвитку на наступний навчальний рік. Адміністрація ініціювала попередню діагностику готовності педагогічного колективу до змін за методикою І. Замотіної «Готовність організації до змін». В опитуванні взяли участь 28 педагогічних працівників.

Загальний середній показник по закладу – 82 бали, що відповідає задовільному рівню готовності до змін.

Компонент готовності колективу	Середній бал	Рівень
Організаційна культура (довіра, підтримка)	3,6	достатній
Лідерство та стратегія	3,2	задовільний
Компетентність персоналу	2,9	задовільний
Ставлення до змін	2,7	низький
Комунікація	3,0	задовільний
Інноваційність	2,5	низький

Виявлені проблемні зони:

- 43% педагогів вважають, що зміни викликають прихований супротив.
- 50% не впевнені у власній цифровій компетентності.
- 38% сумніваються, що адміністрація має чіткий покроковий план змін.
- низькі показники за твердженнями 16, 17, 27 (страх нововведень, супротив, готовність до експериментів).

Запропонувати обґрунтовані кроки з підвищення готовності колективу до змін.

1. Визначити рівень готовності закладу до впровадження змішаного навчання.
2. Обґрунтувати, які компоненти готовності потребують першочергового управлінського втручання.
3. Сформулювати 3–4 ризики впровадження змін.

Розробити обґрунтовані управлінські кроки щодо підвищення готовності колективу до змін за напрямками (наприклад: підвищення мотивації; зниження супротиву; розвиток компетентностей; удосконалення комунікації; формування інноваційної культури).

Кроки повинні бути логічно пов'язані з результатами діагностики; конкретними; управлінсько обґрунтованими (посилання на модель змін – ADKAR, 7S, Коттера або ін.).

Критерії оцінювання

Рівень	Бали	Характеристика відповіді
Достатній	8-10	Глибокий аналіз, системність, обґрунтовані управлінські рішення, врахування ризиків
Задовільний	5-7	Частковий аналіз, запропоновано окремі кроки без системної логіки

Низький	1-4	Поверховий опис без аналізу та конкретних рішень
----------------	-----	--

МІНІ-КЕЙС 5: «АНАЛІЗ УПРАВЛІНСЬКИХ РІШЕНЬ»

(для визначення показника «наявність умінь здійснювати аналіз управлінської діяльності»)

Ситуація: У закладі загальної середньої освіти впродовж останніх трьох років спостерігається негативна динаміка освітніх результатів, кількісні результати яких подано у таблиці нижче.

Кількісні показники (за 3 роки)

Показник	2021	2022	2023
Середній бал (5–12)	8,2	7,8	7,1
Пропуски без поважної причини (%)	6%	9%	14%
Кількість учнів із низьким рівнем навчальних досягнень	12%	17%	24%
Участь учнів у позакласних заходах	58%	49%	37%
Плинність кадрів серед учителів	4%	11%	18%

Управлінські рішення, що були ухвалені

За цей період адміністрацією було здійснено:

1. Проведено 5 педагогічних нарад щодо «підвищення дисципліни учасників освітнього процесу».
2. Посилено контроль відвідування (щотижневі звіти класних керівників).
3. Видано наказ про персональну відповідальність класних керівників за пропуски.
4. Збільшено кількість перевірок ведення журналів.
5. Проведено одноразовий семінар з мотивації учнів.

Системного аналізу причин зниження результатів не проводилося.
Моніторинг ефективності ухвалених рішень не здійснювався.

Додаткова інформація (за результатами внутрішнього опитування)

- 46% учнів зазначили, що їм «нецікаво на уроках»;
- 39% учителів вважають, що «зміст програм перевантажений»;
- 52% педагогів відзначають перевтому;
- 41% учителів вказують на відсутність командної взаємодії;
- 63% батьків не залучені до шкільних ініціатив.

Визначте Ваші дії як керівника управлінської команди.

1. Проаналізуйте динаміку показників і сформулюйте управлінську проблему.

2. Оцініть ефективність прийнятих адміністрацією рішень (з позицій результативності, системності, відповідності проблемі).

3. Визначте управлінські помилки.

4. Сформулюйте гіпотези щодо реальних причин негативної динаміки.

5. Запропонуйте, які додаткові дані необхідні для повного управлінського аналізу.

6. Розробіть алгоритм подальшого аналізу управлінської діяльності (етапи, інструменти, критерії оцінювання).

7. Запропонуйте 2-3 системних управлінських рішень, обґрунтувавши їх логіку.

Рівні розподілу:

Достатній рівень: 8–10 балів

Задовільний рівень: 5–7 балів

Низький рівень: 0–4 балів

МІНІ-КЕЙС 6: «РЕОРГАНІЗАЦІЯ ЗАКЛАДУ ОСВІТИ»
(для визначення показника «наявність умінь ухвалювати рішення в
умовах невизначеності»)

Міні-кейс «Несподівана реорганізація: рішення в умовах
невизначеності»

Ситуація: Засновник громади ухвалив рішення привести комунальний навчально-виховний комплекс «Школа І–ІІІ ступенів – ДНЗ» у відповідність до чинного законодавства, що не передбачає функціонування НВК як окремого типу закладу освіти. Попередньо розглядаються три варіанти: створення гімназії з дошкільним підрозділом; поділ на окремий заклад дошкільної освіти та гімназію; перспективне формування академічного ліцею (за умови міжмуніципальної співпраці). За 6 тижнів до початку нового навчального року керівник управління освіти усно повідомив, що ваш заклад буде реорганізовано

На момент отримання інформації:

- офіційного наказу ще немає;
- невідомо, хто буде призначений директором закладу освіти;
- немає затвердженої структури;
- не визначено кадрову політику;
- не підтверджено, чи збережеться мережа класів.

Додаткові обставини

- За неофіційними даними, кількість учнів 10–11 класів наступного року може зменшитися на 40%, але підтверджених заяв поки немає.
- Частина педагогів старшої школи має навантаження лише в 10–11 класах, 30% педагогів висловлюють занепокоєння можливими скороченнями.
- Батьківський комітет поширює інформацію про «ліквідацію школи», 25% батьків подали колективне звернення із вимогою зберегти «поточний формат школи».

- У соціальних мережах поширюється інформація про можливе переведення 2 класів до іншого закладу, засновник офіційно не затвердив фінансові гарантії на наступний бюджетний рік.
- Частина працівників звертається до вас із проханням «пояснити реальний стан справ».
- Директор перебуває у відпустці.

Ви – заступник директора і член управлінської команди. Визначте Ваші дії як керівника управлінської команди. Протягом 72 годин вам необхідно запропонувати попередній управлінський план дій.

Завдання: Ухваліть рішення в умовах невизначеності, оберіть один із трьох сценаріїв, визначити щонайменше 3 ризики обраного сценарію; запропонуйте механізми їх мінімізації; поясніть, чому інші сценарії є менш прийнятними в даній ситуації.

Кандидат має обрати один із трьох сценаріїв:

Сценарій А. Створення гімназії з дошкільним підрозділом.

Сценарій Б. Поділ закладу на дві юридичні особи.

Сценарій В. Ініціювання створення ліцею (із ризиком відсутності достатньої кількості учнів).

Розподіл балів

Достатній рівень: 8–10 балів

Задовільний рівень: 5–7 балів

Низький рівень: 0–4 балів

Додаток Б.5

ПСИХОЛОГІЧНА ОЦІНКА ОРГАНІЗАТОРСЬКИХ ЗДІБНОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ (Л.Уманський, А.Лутошкін, А.Чернишов, Н.Фетіскін)

Інструкція. У формі таблиць подані найбільш значущі організаторські здібності особистості та їх складові. Користуючись трибальною системою, Вам необхідно здійснити оцінку кожної якості чи у формі самооцінки, чи у формі оцінки незалежного експерта. Бажано давати об'єктивні і щирі відповіді, не допускаючи прогалин. Значення чотирибальної оцінки: 3 – риса виявляється доволі часто; 2 – риса виявляється епізодично, у слабкій формі, 1 – якість повністю відсутня.

Бланк для відповідей

№	1. Психологічна вибірковість (здатність найбільш повно і глибоко відобразити психологію інших людей)			
		3	2	1
1.	Здатність швидко побачити психологічні особливості і стани іншої людини			
2.	Здатність переживати те, що переживають, відчувають інші люди (емоційна синхронність)			
3.	Здатність виділяти психологічні особливості людей за творами мистецтва і літератури (у кінофільмах, книгах, картинах)			
4.	Здатність давати влучні характеристики людям			
5.	Підвищений інтерес й увага до інших людей як до товаришів у спільній діяльності			
6.	Чи бачить важливі (суттєві) психологічні особливості інших людей			
7.	Схильність і здатність аналізувати поведінку і вчинки інших людей			

8.	Глибока віра в сили, можливості і здібності колективу			
9.	Чи здатний уявно поставити себе у психологічну ситуацію іншої людини			
	Загальний бал (Σ)			
	Середній бал (М); $M = \Sigma/n$ (n - кількість якостей)			
2. Практично-психологічний розум (розум «практика-психолога», володіння практичною психологією)				
1.	Здатність розподіляти обов'язки, доручення під час колективної діяльності з урахуванням індивідуальних особливостей людей			
2.	Здатність швидко орієнтуватися у взаємовідносинах з людьми			
3.	Здатність ураховувати психологічні стани людей у конкретних життєвих ситуаціях			
4.	Здатність зацікавити людей справою, знайти моральні і матеріальні стимули зацікавленості			
5.	Урахування взаємостосунків, особистих симпатій і антипатій людей під час групування їх для виконання спільного завдання			
6.	Здатність навчатися організаторських знань, навичок та вмінь: а) швидко б) міцно			
7.	Здатність швидко і легко засвоювати досвід кращих організаторів (ровесників чи старших) і навчатись організаторській діяльності			
8.	Здатність уявно «прикидувати», «зважувати», знаходити відповідність між завданнями практики, що виникають, і кількістю можливих виконавців			

9.	Тенденції ставити на перше місце в розв'язанні практичних завдань наявність людських можливостей (а не матеріальних та інших)			
	Загальний бал (Σ)			
	Середній бал (M); $M = \Sigma/n$ (n - кількість якостей)			
3. Психологічний такт (здатність знаходити міру підходу до людей під час встановлення взаємовідносин і взаємодії з ними)				
1.	Здатність стримувати себе у взаємовідносинах з людьми у стані збудження, бурхливої радості, гніву			
2.	Здатність знаходити правильний тон, якщо збуджений стан виник у іншої людини			
3.	Уміння знаходити спільну мову з різними людьми в різних обставинах (відсутність «мовленнєвого шаблону»)			
4.	Здатність знаходити індивідуальний підхід до людей залежно від їхніх індивідуально-психологічних особливостей			
5.	Здатність знаходити індивідуальний підхід до людей залежно від часових станів			
6.	Здатність знаходити індивідуальний підхід до людей залежно від обставин, що впливають на взаємовідносини людей один з одним			
7.	Готовність прийти на допомогу іншим, чутливість, уважність, співчуття відносно інших людей			
8.	Природність у спілкуванні з людьми, здатність завжди залишатися самим собою			
9.	Виражене почуття справедливості в підходах до інших людей			

	Загальний бал (Σ)			
	Середній бал (М); $M = \Sigma/n$ (n - кількість якостей)			
4. Соціальна впливовість (здатність «заражати» і «заряджати» енергією інших людей, здатність впливати на них)				
1.	Здатністю мовою впливати на інших, спонукати їх до дії			
2.	Здатність до вольового впливу на інших			
3.	Здатність «заражати» і «заряджати» інших своєю енергією			
4.	Здатність «заражати» інших своїм ставленням до людей, подій			
5.	Здатність впливати на інших переконливістю доводів			
6.	Здатність «заражати» і «заряджати» інших своїми емоціями, почуттями			
7.	Здатність впливати на інших особистісною діяльністю (діями, включенням у роботу)			
8.	Здатність створювати у групі впевненість в успіх справи			
9.	Здатність правильно вибирати момент вирішального впливу			
	Загальний бал (Σ)			
	Середній бал (М); $M = \Sigma/n$ (n - кількість якостей)			
5. Вимогливість до інших людей (слід відзначити, що ця якість не завжди в рівній мірі поєднується з вимогливістю до себе)				
1.	Здатність швидко приймати рішення щодо постановки вимог			
2.	Постійність у постановці вимог			
3.	Самостійність у вимогах			
4.	Гнучкість у вимогах			

5.	Наполегливість у вимогах			
6.	Здатність виражати вимоги в різній формі (від наказу до жарту)			
7.	Здатність знаходити найкращу форму вимоги залежно від індивідуальних особливостей людини			
	Загальний бал (Σ)			
	Середній бал (M); $M = \Sigma/n$ (n - кількість якостей)			
6. Критичність				
(здатність аналізувати відхилення від прийнятих організатором норм у діяльності і поведінці інших людей. Ця якість не завжди поєднується із самокритичністю)				
1.	Здатність побачити і виділити в людей суттєві, але малопомітні для інших позитивні чи негативні боки			
2.	Самостійність в оцінках недоліків і позитивних особливостей			
3.	Здатність легко аналізувати недоліки і позитивні особливості			
4.	Прямота і сміливість, критичність без прискіпування			
5.	Логічність й аргументованість критичних зауважень			
6.	Глибина і суттєвість критичних зауважень			
7.	Постійність критичності			
8.	Доброзичливість критичності			
	Загальний бал (Σ)			
	Середній бал (M); $M = \Sigma/n$ (n - кількість якостей)			
7. Схильність до організаторської діяльності				
(на відміну від прагнення командувати, стояти над іншими, бути головним)				
1.	Потреба в організаторській діяльності			
2.	Самостійність в оцінці недоліків і позитивних особливостей			

3.	Здатність легко аналізувати недоліки і позитивні особливості			
4.	Сміливість і готовність приймати на себе роль організатора і відповідальності за інших			
5.	Невтомність в організаторській роботі			
6.	Відчуття задоволення (позитивне самопочуття) у процесі організаторської роботи			
7.	Легкість і свобода у виконанні організаторської діяльності (почувається в організаторській діяльності як риба у воді)			
8.	Занижений настрій у разі відсутності організаторської діяльності			
	Загальний бал (Σ)			
	Середній бал (М); $M = \Sigma/n$ (n - кількість якостей)			
8. Індивідуальні відмінності в організаторських здібностях особистості				
1.	Виявляє організаторські здібності в багатьох видах діяльності			
2.	Виявляє організаторські здібності в якомусь одному порівняно вузькому виді діяльності (наприклад, не в художній самодіяльності, а лише в танцях)			
3.	Здатність добре організовувати і ровесників, і молодших			
4.	Здатний добре організовувати переважно ровесників			
5.	Здатний добре організовувати переважно молодших			
6.	Рівень вираження організаторських здібностей залежно від статі тих, кого організовує: а) однаково добре організовує і хлопчиків, і дівчат; б) переважно хлопчиків; в) переважно дівчат			

7.	<p>Рівень вираження організаторських здібностей залежно від того, чи керує він іншими організаторами чи безпосередньо виконавцями:</p> <p>а) однаково добре керує і організаторами, і виконавцями;</p> <p>б) організаторами краще, ніж виконавцями (ровесниками, одногрупниками тощо);</p> <p>в) Виконавцями краще, ніж іншими організаторами</p>			
8.	<p>Провідні, переважні форми впливу на тих, кого організовує (якщо різні форми сполучаються, то характеризуйте кожну):</p> <p>а) словесно-логічна форма впливу (схильний впливати логікою доводів);</p> <p>б) практично-активна форма впливу (схильний впливати показом, дією);</p> <p>в) емоційна форма впливу «заражає» інших своїми почуттями, емоціями)</p>			
9.	<p>Виявляє себе в організаторській діяльності:</p> <p>А) наполегливо, енергійно, активно;</p> <p>б) схильний організовувати інших поривами;</p> <p>в) в організаторській діяльності швидкий, уміє переключатися;</p> <p>г) організаторську діяльність не знижують, не затримують сильні життєві впливи, різке осудження, невдачі;</p> <p>д) в організаторській діяльності виявляє себе як чутливий, але ломкий пристрій</p>			
Загальний бал (Σ)				
Середній бал (М); $M = Y/n$ (n - кількість якостей)				

Обробка й інтерпретація даних

За кожною досліджуваною якістю визначається загальний (Σ) і усереднений показник (M) у балах. На підставі цих даних необхідно зробити узагальнення або у формі таблиці, або «особистісного профілю».

Матриця для заповнення результатів подана в таблиці.

Профіль особистісних якостей, що складають структуру організаторських здібностей

№	Якості організаторських здібностей	Ступінь прояву якостей (у балах)		
		3	2	1
1.	Психологічна вибірковість			
2.	Практично-психологічний розум			
3.	Психологічний такт			
4.	Соціальна впливовість			
5.	Вимогливість до інших людей			
6.	Критичність			
7.	Схильність до організаторської діяльності			
8.	Індивідуальні відмінності в організаторських здібностях особистості			

Розподіл балів:

Достатній рівень: 146 – 216 балів

Задовільний рівень: 73–145 балів

Низький рівень: 1–72 бали

Додаток Б.6

МЕТОДИКА «ТОЛЕРАНТНІСТЬ ДО НЕВИЗНАЧЕНОСТІ»

(за С. Баднером в адаптації Г. Солдатової)

Інструкція: Ви маєте виразити ступінь своєї згоди чи незгоди з наведеними нижче твердженнями, керуючись запропонованою шкалою:

1. Категорично не згодний; 2. Майже не згодний; 3. Переважно не згодний; 4. Невизначене ставлення; 5. Скоріше згодний; 6. Переважно згодний; 7. Цілком згодний.

№ п/п	Твердження	Абсолютно не згоден	Не згоден	Переважаю не згоден	Не знаю	Переважаю згоден	згоден	Абсолютно згоден
1.	Фахівцю, який не може дати чітку відповідь, скоріш за все, бракує знань							
2.	Я б хотів пожити за кордоном якийсь час							
3.	Будь-які проблеми можливо врешті вирішити							
4.	Люди, які підпорядкували своє життя чіткому розкладу, напевно, позбавляють себе більшості радощів							
5.	Хороша робота - це така, коли завжди зрозуміло, що і як треба робити							
6.	Цікавіше займатися складною проблемою ніж вирішувати просту.							

7.	У перспективі можна досягти більшого, вирішуючи маленькі, прості проблеми, ніж великі і складні							
8.	Найцікавіші люди - це ті, хто не боїться бути оригінальним і несхожим на інших							
9.	Звичне завжди прийнятніше, ніж незнайоме							
10.	Люди, які наполягають на відповіді «так», або «ні», просто не знають, наскільки усе, насправді, складно.							
11.	Людина, яка веде розмірене життя без особливих сюрпризів і несподіванок, має бути вдячна долі							
12.	Більшість найважливіших рішень приймаються на основі неповної інформації							
13.	Я віддаю перевагу вечіркам зі знайомими людьми, аніж вечіркам, на яких більшість запрошених мені незнайомі							
14.	Учителі і наставники, які нечітко формулюють завдання, дають шанс проявити ініціативу і оригінальність.							
15.	Чим швидше усі придуть до єдиних цінностей та ідеалів, тим краще							

16.	Хороший учитель - той, хто стимулює формування в учнів власних поглядів							
-----	---	--	--	--	--	--	--	--

Розподіл рівнів:

Достатній рівень: 76-112 балів

Задовільний рівень: 37-75 балів

Низький рівень: 16-36

Додаток Б.7

**КАРТКА САМООЦІНКИ МАЙБУТНІМИ МЕНЕДЖЕРАМИ ОСВІТИ
НА ЯВНОСТІ РЕЗИЛЬЄНТНОСТІ**

Інструкція. Нижче Вам будуть запропоновані твердження які так чи інакше відображають рівень Вашої резильєнтності. Будь ласка, запишіть цифру праворуч від кожного твердження, оцінюючи Вашу відповідь за однією з градацій: 1 бал – повністю не згоден; 2 бали – в основному не згоден; 3 бали – частково не згоден; 4 бали – частково згоден; 5 балів – повністю згоден.

№	Твердження	Бали
1.	У складних ситуаціях я зберігаю здатність мислити конструктивно й ухвалювати рішення	1 2 3 4 5
2.	У разі невдачі я швидко відновлююсь і дію далі	1 2 3 4 5
3.	Я спокійно сприймаю невизначеність і здатен адаптуватися до нових умов	1 2 3 4 5
4.	У кризовій ситуації можу підтримати інших і не втрачаю лідерської позиції	1 2 3 4 5
5.	Я регулярно аналізую свої емоції та вчуся на помилках	1 2 3 4 5
6.	Мені вдається зберігати продуктивні стосунки з командою навіть у стресових умовах	1 2 3 4 5
7.	Я здатен зберігати баланс між роботою та особистим життям навіть у періоди навантаження	1 2 3 4 5
8.	У стресових умовах я зосереджуюсь на вирішенні проблем, а не на негативних емоціях	1 2 3 4 5
9.	Я відкритий до змін і готовий змінювати свої підходи до управління	1 2 3 4 5
10.	Я відчуваю, що маю внутрішні ресурси для подолання труднощів у професійній діяльності	1 2 3 4 5
11.	Я гостро реауюю на критику, але швидко відновлююсь	1 2 3 4 5
12.	У складній ситуації я шукаю підтримку в команди однодумців	1 2 3 4 5
13.	Коли виникають труднощі у вирішенні проблем, я намагаюся вирішити її самостійно за будь-яку ціну	1 2 3 4 5
14.	Я готовий до конструктивного реагування на невдачі	1 2 3 4 5
15.	В умовах тривалої нестабільності, я проявляю гнучкість і шукаю нові рішення, залучаючи однодумців	1 2 3 4 5

Розподіл балів за рівнями:

Достатній рівень – 26–75 балів

Задовільний рівень – 25–50 балів

Низький рівень – 1–24 бали

СТРУКТУРА ВИБІРКОВОЇ ДИСЦИПЛІНИ «УПРАВЛІННЯ ЗМІНАМИ В ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ»

Пояснювальна записка

Метою дисципліни є озброєння здобувачів освіти знаннями щодо сутності управління змінами в закладах загальної середньої освіти, створення умов для практичного оволодіння здобувачами науково-теоретичними засадами управління змінами в закладах освіти, формування базових знань щодо сутності змін управління змінами в закладі загальної середньої освіти.

Завдання дисципліни

- 1) ознайомлення здобувачів освіти із сутністю управління змінами в закладах загальної середньої освіти, класифікацією змін, алгоритмом дій керівника закладу як менеджера освіти в умовах запровадження змін;
- 2) ознайомлення студентів із методологічними векторами управління змінами; ознайомлення із моделями і стратегіями управління змін;
- 3) усвідомлення здобувачами освіти розуміння сутності, принципів і типів корпоративних команд у закладах загальної середньої освіти;
- 4) формування потреби в управлінні змінами та мотивації досягнення успіху в ній;
- 5) усвідомлення ролі освітніх змін в організації освітнього процесу закладу освіти;
- 6) набуття практичних умінь та навичок з організації освітнього процесу в закладі освіти в мовах змін;
- 7) розвиток особистісних і професійно-значущих знань, умінь і якостей, необхідних для управління змінами в закладах освіти;
- 8) набуття досвіду діяльності з управління змінами в закладах освіти під час навчання в педагогічному закладі вищої освіти.

Очікувані результати навчання дисципліни: Унаслідок вивчення спецкурсу здобувачі освіти мають:

Знати:

- сутність управління змінами в закладі загальної середньої освіти, алгоритм дій керівника закладу як менеджера освіти в умовах запровадження змін;
- класифікацію змін у закладах загальної середньої освіти;
- сутність, принципи і типи корпоративних команд у закладах загальної середньої освіти;
- сутність моделей організаційних змін і типів стратегій.

Уміти:

- планувати розвиток закладу освіти в умовах змін, визначаючи пріоритети і ресурси, які необхідні для реалізації змін;
- розробляти плани заходів відповідно до ситуації, прогнозувати ймовірні ризики та загрози, моделюючи наслідки змін;
- застосовувати методи створення/зміцнення/підвищення ефективності команди;
- визначати готовність організації до змін;
- здійснювати аналіз управлінської діяльності, проєктуючи можливі сценарії змін;
- ухвалювати рішення в умовах невизначеності.

5. Зміст і структура навчальної дисципліни

Змістовий модуль 1. Теоретичні засади управління змінами в закладах освіти

Тема 1. Управління змінами: сутність поняття. Визначення понять «зміни», «управління», «управління змінами» в інтерпретації та українських та зарубіжних дослідників. Виклики в системі освіти. Зарубіжний досвід підготовки менеджерів освіти. Поняття «трансформація», «розвиток», «інновація» як категорії змін.

Тема 2. Еволюція розвитку теорії управління та сутність класифікації змін в закладі освіти. Управління змінами як наукова дисципліна та практична діяльність. Теорії управління змінами (випадкового

розвитку, природного розвитку, рівноваги, організаційної екології, стратегічного розвитку організацій, залежності від ресурсів та ін.). Різноманітність підходів до класифікації змін у наукових розвідках українських дослідників. Класифікація змін у закладах загальної середньої освіти: за масштабом, за ресурсами організації, за сферою походження, за напрямками діяльності.

Тема 3. Сутність і різновиди моделей управління змінами в закладах освіти. Сутність понять «моделі управління змінами», «стратегія закладу освіти», «місія закладу освіти». Моделі змін Коттера (8 Steps for Leading Change); Кьюбіса та Хейла (Change Management Process by Kubler-Ross / Kübler-Ross Change Curve), Левіна (Kurt Lewin's Change Model), ADKAR-модель; (Prosci ADKAR Model), Системна модель змін (Whole-School Change Model), Модель колективного лідерства (Distributed Leadership Model). Види стратегій закладу освіти.

Тема 4. Методологічні засади діяльності менеджерів освіти з управління змінами в закладах освіти. Сутність понять «методологія», «методологічний підхід». Компетентнісний підхід, ситуаційний підхід, цифровий підхід, гуманістично-ціннісний підхід. Роль методологічних підходів у діяльності менеджера освіти з управління змінами.

Змістовий модуль 2. Технології та інструменти впровадження змін в закладах освіти

Тема 5. Опір змінам у закладі освіти: сутність та інструменти подолання. Сутність опору змін у закладі освіти. Форми та рівні опору змінам учасників освітнього процесу. Інструменти подолання опору змінам. Роль керівника закладу як менеджера освіти в подоланні опору змінам. Аналіз успішних практик (кейс-стаді) у подоланні опору змінам.

Тема 6. Роль корпоративних команд в управлінні змінами. Сутність понять «Команда», «Корпоративна команда», «Команда змін. Типи команд у

зкладах освіти. Принципи утворення команд. Методи створення/зміцнення/підвищення ефективності команди.

Тема 7. Компоненти готовності менеджера освіти до управління змінами. Сутність і структура поняття «готовність до змін» у контексті управлінської діяльності. Алгоритм дій керівника як менеджера освіти в умовах змін. Уміння визначати готовність закладу освіти до змін. Типові бар'єри у формуванні готовності до змін. Індивідуальна траєкторія розвитку управлінських компетентностей з управління змінами.

Тема 8. Педагогічна майстерність менеджера освіти в управлінні змінами. Особистість менеджера освіти. Уміння планувати розвиток закладу освіти в умовах змін, визначаючи пріоритети і ресурси, які необхідні для реалізації змін. Уміння розробляти плани заходів відповідно до ситуації, прогнозувати ймовірні ризики та загрози, моделюючи наслідки змін. Організація освітнього процесу в умовах воєнних дій. Уміння здійснювати аналіз управлінської діяльності в умовах змін. Уміння ухвалювати рішення в умовах невизначеності.

Тема 9. Організаторські здібності менеджера освіти в управлінні змінами. Сутність толерантності до невизначеності. Резильєнтність та її роль в управлінні змінами. Креативність менеджера освіти в управлінні змінами. Лідерські якості, як умова ефективного впровадження змін у закладі освіти.

5. 1. Структура спецкурсу

Назви змістових модулів і тем	Кількість годин				
	усього	у тому числі			
		лекції	Практ.	ІНДЗ	СРС
Змістовий модуль 1. Теоретичні засади управління змінами в закладах освіти					
Тема 1. Управління змінами: сутність поняття	15	2	2		11

Тема 2. Еволюція розвитку теорії управління та сутність класифікації змін в закладі освіти	15	2	2		11
Тема 3. Сутність і різновиди моделей управління змінами в закладах освіти	15	2	2		11
Тема 4. Методологічні засади діяльності менеджерів освіти з управління змінами в закладах освіти	15	2	2		11
Разом за змістовий модуль 1	60	8	8	-	44
Змістовий модуль 2. Технології та інструменти впровадження змін в закладах освіти					
Тема 5. Опір змінам у закладі освіти: сутність та інструменти подолання	13	2	2		9
Тема 6. Роль корпоративних команд в управлінні змінами	14	2	2		8
Тема 7. Компоненти готовності менеджера освіти до управління змінами	13	2	2		9
Тема 8. Педагогічна майстерність менеджера освіти в управлінні змінами.		2	2		8
Тема 9. Особистість менеджера освіти					
ІНДЗ	10			10	
Разом за змістовий модуль 2.	60	8	8	10	34
Усього	120	16	16	10	78

5. 2. Теми практичних і семінарських занять

№ з/п	Назва теми	К-ть годин
Змістовий модуль 1. Теоретичні засади управління змінами в закладах освіти		8
.	Дискусія: «Упровадження змін у закладі освіти: сувора необхідність чи вільний вибір?»	2
.	Семінар «Різновиди теорій управління змінами»	2
.	Воркшоп «Алгоритм створення стратегії змін»	2
.	Кейс-стаді: «Сучасні підходи до управлінської діяльності менеджера освіти з упровадження змін»	2
Змістовий модуль 2. Технології та інструменти впровадження змін в закладах освіти		8
.	Рольова гра «Переконай у необхідності впровадження змін»	2
.	Практикум: «Алгоритм дій керівника в умовах змін»	2
.	Ділова гра: «Конкурс управлінських рішень»	2
.	Тренінг «Лідер як агент змін»	2
РАЗОМ:		16

5.3. Самостійна робота

№ з/п	Назва теми	К-ть годин
Змістовий модуль 1. Теоретичні засади управління змінами в закладах освіти		44
1	Скласти термінологічний словник основних категорій управління змінами. Здійснити порівняльний аналіз основних категорій управління змінами в інтерпретації та українських та зарубіжних дослідників	11

2	Скласти хронологічну таблицю основних теорій управління змінами.	11
3	Здійснити порівняльний аналіз класифікацій змін у наукових розвідках українських дослідників	11
4	Роль методологічних підходів у діяльності менеджера освіти з управління змінами. Навести приклад застосування одного з методологічних підходів у практичній діяльності.	11
Змістовий модуль 2. Технології та інструменти впровадження змін в закладах освіти		34
5	Дібрати інструменти подолання опору змінам у закладі освіти. Розкрити їх сутність.	9
6	Визначити типи команд у закладах освіти. Розкрити їх роль у впровадженні змін в освітній процес.	8
7	Скласти карту управлінських компетентностей керівника змін	9
8	Здійснити міні-дослідження щодо бар'єрів інноваційної діяльності в закладі освіти.	8
РАЗОМ:		78

5.4. Індивідуальне навчально-дослідне завдання (ІНДЗ)

Назва теми	К-ть годин
<p>Розробити карту трансформації та презентувати результати. Необхідно обрати проєкт змін (наприклад, гіпотетичне впровадження цифрової освітньої платформи в ліцеї або реальний проєкт з досвіду).</p> <p>Описати поточний і цільовий стан закладу за критеріями/індикаторами. Врахувавши результати, визначте 3–5 основних етапів, обґрунтуйте їх відповідність до фаз обраної моделі (8 кроків Коттера або PDCA). Запропонуйте</p>	10

конкретні дії, врахувавши ресурси, ідентифікуйте ризики та індикатори успіху. Під час визначення етапів та дій, заповнити запропонований шаблон та презентувати.	
РАЗОМ	10

6. Методи навчання

Лекції, лекції-діалоги, лекції-диспути, семінари, круглі столи, дискусії, ігрове моделювання, аналіз кей-стаді, тренінг, воркшоп, самостійна робота тощо.

ДОДАТОК В.2.**МІНІ-КЕЙСИ «УПРАВЛІННЯ ЗМІНАМИ В ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ»****«Управління опором під час впровадження цифрових інструментів
(2022–2023 н.р.)»**

Опис ситуації. У 2022–2023 навчальному році в окремих закладах освіти здійснювалося пілотне впровадження цифрових інструментів (електронні журнали, системи дистанційного навчання, аналітичні платформи моніторингу освітніх результатів).

Варіант 1 (умовно успішний): один із провідних університетів України забезпечив поступове впровадження цифрових інструментів через систему вебінарів, практичних тренінгів та залучення неформальних «лідерів думок» серед викладачів. Адміністрація активно комунікувала мету змін, демонструвала переваги нових рішень і забезпечувала постійну консультативну підтримку. У результаті рівень опору був мінімізований.

Варіант 2 (умовно проблемний): регіональна школа розпочала цифровізацію без попереднього обговорення з педагогічним колективом і батьківською громадськістю. Комунікація мала формальний характер, психологічний опір учителів і занепокоєння батьків не були враховані. Унаслідок цього виникли відкриті конфлікти та публічні протести, що призвело до тимчасового призупинення ініціативи.

Завдання для роботи в групах

1. Проаналізувати обидві ситуації та визначити джерела опору змінам (індивідуально-психологічні, організаційні, комунікаційні, ціннісні тощо).
2. Визначити, які управлінські кроки в успішному випадку сприяли зниженню опору.
3. Розробити альтернативну тримісячну стратегію для регіональної школи, використовуючи логіку моделі ADKAR (Awareness – Desire – Knowledge –

Ability – Reinforcement) або іншої моделі управління змінами (наприклад, Коттера).

4. Запропонувати конкретні комунікаційні інтервенції для кожного етапу реалізації стратегії.

«Цифровий супротив» (технологічні зміни)

Опис ситуації. Директор опорного ліцею ухвалив управлінське рішення щодо повної відмови від паперових журналів із січня 2025 року та переходу на комплексну систему управління навчанням (LMS). Було закуплено планшети для педагогів і проведено один загальний вебінар-інструктаж. Після старту впровадження група досвідчених учителів (стаж понад 20 років) на чолі з керівником методичного об'єднання висловила відкритий скепсис, аргументуючи, що нова система ускладнює їхню роботу та «відволікає від освітнього процесу». Частина педагогів почала дублювати записи в паперовому форматі. Батьки звернулися до адміністрації зі скаргами щодо несвоєчасного внесення оцінок до електронної системи.

Завдання для роботи в групах

1. Проаналізувати управлінські дії директора через призму 8-етапної моделі змін John Kotter та визначити ключові помилки на підготовчому етапі.
2. Розробити план «швидких перемог» (Quick Wins) для підвищення мотивації педагогів.
3. Запропонувати систему професійної підтримки peer-to-peer для зниження технічного стресу та формування цифрової впевненості.

«Реформа зсередини» (організаційні зміни)

Опис ситуації. Відповідно до затвердженої стратегії розвитку, заклад освіти має трансформуватися в профільний ліцей із фокусом на природничі науки (10–12 класи). Реалізація реформи передбачає перерозподіл педагогічного навантаження, оновлення кадрового складу та створення

сучасної лабораторної бази. У колективі спостерігається підвищений рівень тривожності через можливе скорочення годин. Місцева громада поляризована: частина батьків підтримує спеціалізацію, інші наполягають на збереженні універсального формату школи.

Завдання для роботи в групах

1. Скласти карту стейкхолдерів із визначенням рівня впливу та зацікавленості.
2. Сформулювати повідомлення для кожної групи (вчителі гуманітарного циклу, вчителі природничих дисциплін, батьки, учні, орган місцевого самоврядування).
3. Запропонувати механізм залучення «лідерів думок» серед педагогів для підтримки реформи.
4. Розробити алгоритм кадрової політики для мінімізації плинності кадрів.
5. Запропонувати приклади управлінських інтервенцій для формувального експерименту.

«Криза довіри» (культурні та етичні зміни)

Опис ситуації. У закладі освіти призначено нового директора «ззовні», який задекларував курс на впровадження принципів демократичного врядування та академічної доброчесності. Уже на початковому етапі управлінської діяльності він виявив наявність неформальних практик завищення оцінок для окремих учнів, а також усталену закриту корпоративну культуру, в межах якої конфлікти замовчуються, а критика сприймається як загроза. Спроба адміністрації ініціювати анонімне опитування учнів і переглянути систему внутрішнього моніторингу якості освіти спричинила латентний опір із боку заступників директора. Інформація про зміни почала транслюватися до педагогічного колективу у викривленому вигляді, що підсилює недовіру та сприяє формуванню коаліції пасивного спротиву.

Завдання для роботи в групах

1. Проаналізувати тип корпоративної культури закладу (ієрархічна, кланова, бюрократична, закрита тощо) та визначити домінуючий тип опору (ціннісний, статусний, інформаційний, політичний, латентний).
2. Розробити стратегію прямої комунікації директора з педагогічним колективом, мінімізуючи інформаційні «фільтри».
3. Запропонувати поетапний план інституціоналізації змін, що забезпечить їх незворотність без деструктивного руйнування колективу.

Симуляція «Кризова комунікація»

Опис ситуації. Заклад загальної середньої освіти переходить на дистанційне навчання в умовах воєнного стану.

Завдання для роботи в групах

1. Розробити комунікаційний план (цільові аудиторії, ключові повідомлення, канали комунікації, частота інформування).
2. Відпрацювати реакцію на негативний фідбек (затримки уроків, технічні проблеми, скарги батьків).
3. Сформувати алгоритм оперативного реагування на інформаційні ризики.

«Оцінка ефективності змін та управління трансформацією в умовах невизначеності»

Опис ситуації. Заклад загальної середньої освіти у місті Львів протягом 2022–2024 рр. реалізує комплексний проєкт трансформації, що передбачає:

- впровадження інклюзивної освіти;
- запуск цифрової освітньої платформи;
- інтеграцію програми соціально-емоційного навчання (SEL).

Ініціатива була підтримана засновником і педагогічною радою, однак системна модель оцінювання результатів змін на початковому етапі не була формалізована. Орієнтація здійснювалася переважно на загальні стратегічні

цїлі без чїтких вимїрюваних індикаторів. Через рік після старту проекту адміністрація зіткнулася з низкою проблем:

- рівень залученості педагогів до впровадження нових підходів становить лише 60 % від запланованого;
- рівень задоволеності батьків освітніми змінами – 55 %;
- частина педагогів демонструє апатичну реакцію на нові ініціативи, посилаючись на перевантаження;
- бюджет на підвищення кваліфікації скорочено на 30%;
- двоє тренерів тимчасово недоступні (мобілізація).

У закладі відсутня структурована система KPI та регулярний моніторинг. Звітування має епізодичний характер, а рішення ухвалюються ситуативно. Директор ініціює стратегічну сесію з метою впорядкування системи оцінювання змін, спираючись на цикл PDCA та принципи моделі 8 кроків John Kotter, а також логіку ADKAR, розроблену Jeff Hiatt. Аналітичним орієнтиром слугують узагальнені рекомендації моніторингових досліджень ДНУ «Інститут освітньої аналітики» (2024). Заклад перебуває у кризовому контексті воєнного стану, що підвищує рівень невизначеності, емоційного виснаження персоналу та обмеженості ресурсів.

Завдання для роботи в групах

- Сформувати систему з 8–12 KPI для оцінки трансформації (щонайменше 50 % – кількісні показники).
- Для кожного індикатора визначити: метод вимірювання; періодичність моніторингу; відповідальну особу; механізм коригування у разі відхилення від цільового значення.
- Визначити, до якого етапу ADKAR («Здатність» або «Закріплення») належить кожен KPI, та обґрунтувати.

- Визначити можливі «швидкі перемоги» (short-term wins) для відновлення мотивації колективу.
- На основі описаної ситуації визначити, чи йдеться про саботаж чи про емоційне вигорання. Обґрунтувати позицію.
- Застосувати техніку «Радикальної пріоритезації»: визначити 2–3 процеси, від яких тимчасово можна відмовитися для зменшення когнітивного навантаження персоналу.
- Розробити стратегію «Малих кроків» для впровадження SEL у виснаженому колективі.

РОЗРАХУНОК λ – КРИТЕРІЮ КОЛМОГОВА-СМИРНОВА ЗА РЕЗУЛЬТАТАМИ ЕКСПЕРИМЕНТУ

Алгоритм розрахунку λ – критерію між показниками контрольної та експериментальної груп за результатами констатувального етапу експерименту

1. До таблиці 1 заносяться за рівнями відповідні емпіричні частоти, одержані в контрольній (1 стовпчик) та експериментальній (2 стовпчик) групах.
2. Підраховуються емпіричні частоти за кожним рівнем для розподілу в контрольній групі за формулою:

$$f_e^* = \frac{f_e}{n_1},$$

де f_e – емпірична частота на певному рівні,

n_1 – кількість осіб контрольної групи.

Заносяться одержані емпіричні частоти розподілу в контрольній групі до 3 стовпчика таблиці 1.

3. Підраховуються емпіричні частоти за кожним рівнем для розподілу в експериментальній групі за формулою:

$$f_e^* = \frac{f_e}{n_2},$$

де f_e – емпірична частота на певному рівні,

n_2 – кількість осіб експериментальної групи.

Заносимо одержані емпіричні частоти розподілу в експериментальній групі до 4 стовпчика таблиці 1.

4. Підраховуються накопичені емпіричні частоти для розподілу в контрольній групі за формулою:

$$\sum f_j^* = \sum f_{j-1}^* + f_j^*,$$

де $\sum f_j^*$ – частість, що накопичена на попередніх рівнях,

j – порядковий номер рівня;

f_j^* – частість цього рівня.

Одержані результати записуються у п'ятий стовпчик таблиці 1.

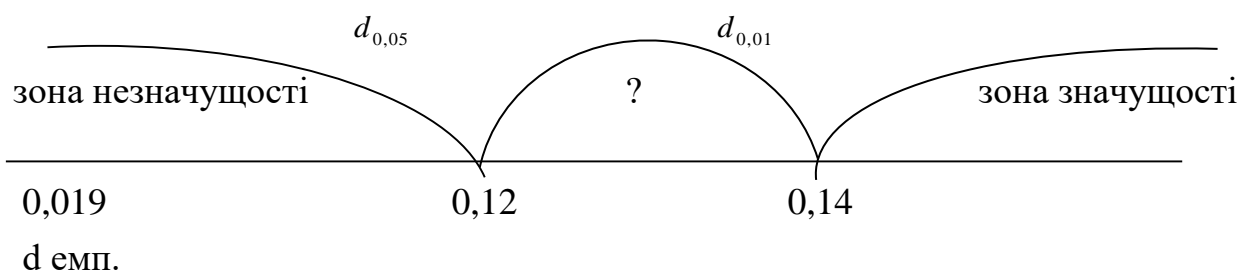
5. Для експериментальної групи розрахунки здійснюються за тими самими формулами. Одержані результати записуються у шостий стовпчик таблиці 1.
6. Підраховується різниця між накопиченими частотами за кожним рівнем. Записуються у сьомий стовпчик абсолютні величини різностей. Позначаються як d .
7. Визначається у сьомому стовпчику найбільша абсолютна величина різності d_{max} .

Таблиця 1.

Розрахунок λ -критерію при зіставленні емпіричних розподілів у контрольній та експериментальній групах за результатами констатувального етапу експерименту

Рівні	Емпіричні частоти		Емпіричні частоти		Накопичені емпіричні частоти		Різниця $\Sigma f_{EG}^* - \Sigma f_{KG}^*$ d
	EG	KG	EG	KG	Σf_{EG}^*	Σf_{KG}^*	
Достатній	11	12	0,108	0,115	0,108	0,115	0,007
Задовільний	36	34	0,353	0,327	0,461	0,442	0,019
Низький	55	58	0,539	0,558	1	1	
Суми	102	104	1	1			

За таблицею критичних значень $d_{кр} = 0,12$ (при $p \leq 0,05$) і $d_{кр} = 0,14$ (при $p \leq 0,01$). Побудуємо «вісь значущості» за результатами констатувального етапу експерименту:



Розрахунки критерію λ здійснювалися за формулою:

$$\lambda = d_{\max} \cdot \sqrt{\frac{n \cdot n_2}{n_1 + n_2}},$$

де n_1 – кількість спостережень у виборці контрольної групи,

n_2 – кількість спостережень в експериментальній групі,

d_{\max} – найбільша абсолютна різниця.

За результатами проведених розрахунків було одержано:

$$\lambda = 0,019 \cdot \sqrt{\frac{102 \cdot 104}{102 + 104}} = 0,14$$

Розрахунки засвідчили, що для рівня статистичної значущості з $p = 0,999$, $\lambda_{\text{кр}} = 1,15$. Було одержано $\lambda_{\text{емп}} = 0,14$. Тобто, $\lambda_{\text{кр}} > \lambda_{\text{емп}}$, що підтверджує гіпотезу H_0 .

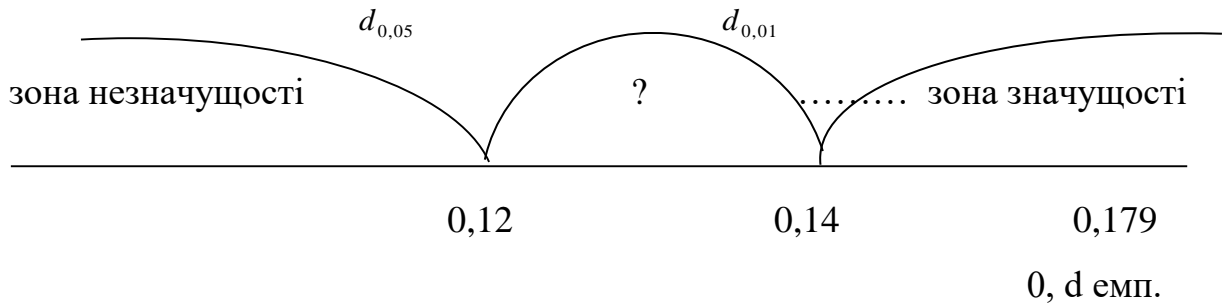
Після формувального етапу експерименту розрахунки здійснюються у такій самій послідовності.

Таблиця 2

Розрахунок λ -критерію при зіставленні емпіричних розподілів у контрольній та експериментальній групах за результатами прикінцевого етапу експерименту

Рівні	Емпіричні частоти		Емпіричні частоти		Накопичені емпіричні частоти		Різниця $\Sigma f^*_{\text{ЕГ}} - \Sigma f^*_{\text{КГ}}$ d
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	$\Sigma f^*_{\text{ЕГ}}$	$\Sigma f^*_{\text{КГ}}$	
Достатній	34	16	0,333	0,154	0,333	0,154	0,179
Задовільний	56	69	0,549	0,663	0,882	0,817	0,065
Низький	12	19	0,118	0,183	1	1	
Суми	102	104	1	1			

За таблицею критичних значень $d_{кр} = 0,12$ (при $p \leq 0,05$) і $d_{кр} = 0,14$ (при $p \leq 0,01$). Побудуємо «вісь значущості» за результатами прикінцевого етапу експерименту:



За результатами проведених розрахунків ми одержали:

$$\lambda = 0,179 \cdot \sqrt{\frac{102 \cdot 104}{102 + 104}} = 1,28$$

Для рівня статистичної значущості з $p = 0,999$, $\lambda_{кр} = 1,15$. На прикінцевому етапі експерименту було одержано $\lambda_{емп} = 1,28$. Отже, $\lambda_{емп} > \lambda_{кр}$, що підтверджує гіпотезу H_1 .

СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ СТАЦЕНКО Н.В.ЗА ТЕМОЮ ДОСЛІДЖЕННЯ

Опубліковані праці у фахових виданнях України

1. Стаценко Н. В. Система підготовки фахівців із менеджменту освіти в Україні та зарубіжних країнах. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2021. Вип 79, Т. 2. С. 115-119. URL : http://pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2021/79/part_2/21.pdf
2. Стаценко Н. В. Управління змінами як ключовий аспект підготовки менеджерів освітніх закладів. *Інноваційна педагогіка*. 2021. Вип. 39. С. 243-247. URL : <http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2021/39/51.pdf>
3. Стаценко Н. В., Скоробагатська О. І., Горобець Т. І.. Діджиталізація вищої педагогічної освіти України: вектори розвитку підготовки менеджерів освіти. *Академічні візії*. 2023. Вип. 17. URL : <https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/276/243>
4. Стаценко Наталя. Професійна підготовка майбутніх менеджерів освіти до управління змінами на сучасному етапі. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2024. Вип. 81. С. 294–298.

Публікації в зарубіжних виданнях

5. Samsonova, Y., Shevchenko, O., Priadun, S., Petkun, S., & Statsenko, N. . Academia, diversidad y virtualidad. Analysis of modern approaches to the management of educational institutions in conditions of digitization (Ukrainian case). *Revista Eduweb*. 2022. № 16 (4), P. 89–100. URL : <https://doi.org/10.46502/issn.1856-7576/2022.16.04.8>
6. Voropayeva Tatiana, Jarvis Marina, Boiko Svitlana, Tolchieva Hanna, Statsenko Nataliia. European Experience in Implementing. *International Journal of Computer Science and Network Security*. 2022. Vol. 22. № 7. P. 294–300. URL : <https://koreascience.kr/article/JAKO202221643435554.pdf>

7. Kozachenko Tetiana, Aliushyna Nataliia, Boiko Olena, Statsenko Nataliia, Grabovskiy Viacheslav,. Strategic changes in the public sphere: modern prerequisites for effective management. *Journal of Public Finance and Public Choice*. 2023. vol. XX № XX. P. 1–16.
URL : <https://doi.org/10.1332/25156918Y2023D000000004> Accepted for publication 20 September 2023 First published online)

Публікації апробаційного характеру

8. Стаценко Н. В. Характеристика сучасного менеджера освіти: основні вимоги. *Сучасні тренди розвитку освіти: Перспективи і здобутки*: матеріали міжнародної науково-практичної конференції. м. Одеса, 27–28 жовт. 2020 р. Одеса:Видавець Букаєв Вадим Вікторович, 2020. Ч. II. с. 48–54.
9. Стаценко Н. В. Вітчизняний та зарубіжний досвід підготовки менеджерів освіти. *Управління та інновації в освіті: досвід, проблеми та перспективи*: міжнародної науково-практичної конференції. м. Одеса, 28–29 жовт. 2021 р. Одеса: Видавець Букаєв Вадим Вікторович, 2021.С. 65–69.
- 10.Стаценко Н. В., Цехмістер Я. В., Малацай І. В., Нечітайло І. С., Ємельянова О. В., Король О. М. Сучасні тенденції та актуальні проблеми підготовки менеджерів освіти. *Фінансово-кредитна діяльність: проблеми теорії і практики*. 2021. № 6 (41). С. 556-563.
URL : <https://fkd.net.ua/index.php/fkd/article/view/3639>.
11. Стаценко Н. В. Професійне зростання менеджерів освіти в реаліях сьогодення. *Використання технологій менеджменту якості в управлінні закладами освіти*: матеріали III Всеукраїнської науково-практичної конференції. м. Тернопіль, 15 лист. 2024 року. Тернопіль, 2024. С. 231–233.
12. Стаценко Н. В. Соціально-психологічні проблеми управління людськими ресурсами в процесі змін. *The Impact of Globalization on Pedagogy and*

Psychology as Sciences: міжнародної науково-практичної конференції. м. Рига. Латвія. 25-26 груд. 2024. Riga. Latvia.2024. P. 59–62.

13. Стаценко Н. В. Компонентна структура готовності освітніх менеджерів до управління в умовах викликів сьогодення. *Scientific achievements of contemporary society*: матеріали VIII міжнародної науково-практичної конференції. м. Лондон. Великобританія. 6–8 марта 2025 р. London, United Kingdom. 2025. P. 365–373.
14. Statsenko N. Formation of Managerial Competence of Future Education Management Technologies in the Face of Today's Challengers: матеріали міжнародної науково-практичної конференції. 1– 31 July. 2024. Lodz, Poland. 2024. URL : <https://futuraity-publishing.com/wp-content/uploads/2024/07/Statsenko-N.-2024.pdf>
15. Стаценко Н.В. Діагностичний інструментарій для визначення готовності освітніх менеджерів до змін. *Science and education: synergy of innovation*: матеріали I Міжнародної науково-практичної конференції. Berlin, Germany. 1-3.09.2025 . 2025. С.122-129 URL: <https://sci-conf.com.ua/i-mizhnarodna-naukovo-praktichna-konferentsiya-science-and-education-synergy-of-innovation-1-3-09-2025-berlin-nimechchina-arhiv/>.

ДОВІДКИ ПРО ВПРОВАДЖЕННЯ



УКРАЇНА

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

Державний заклад

"ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені К. Д. УШИНСЬКОГО"

65020, м.Одеса, вул. Старопортофранківська, 26. Тел.: (048) 723-40-98, факс: (048) 732-51-03

E-mail: pdpu@pdpu.edu.ua

від 23.09.2025 № 1782/23/1

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження Стаценко Наталії Вікторівни з теми «Підготовка майбутніх менеджерів освіти до управління змінами в закладах освіти»
зі спеціальності 011. Освітні, педагогічні науки

На базі Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» впродовж 2021-2025 рр. здійснювалось впровадження результатів дисертаційного дослідження здобувачки третього (освітньо-наукового) ступеня вищої освіти кафедри педагогіки Н. В. Стаценко. В освітній процес підготовки здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти за спеціальністю 073. Менеджмент ОПП «Управління закладами освіти» було впроваджено методичні матеріали експериментального дослідження Н. В. Стаценко з проблеми підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління змінами в закладах освіти.

Запропонована дисертанткою експериментальна методика підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління змінами в закладах освіти була заснована на впровадженні в освітній процес визначених педагогічних умов, а саме: забезпечення мотивації майбутніх менеджерів освіти до управління змінами; використання в освітньому процесі інтерактивних технологій, спрямованих на підготовку майбутніх менеджерів освіти до управління змінами в закладах освіти; залучення студентів до самостійної творчої роботи, спрямованої

на вдосконалення теоретичних знань і розвиток практичних умінь майбутніх менеджерів освіти, необхідних в управлінні змінами.

Дослідницею розроблено діагностувальну й експериментальну програми підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління змінами в закладах освіти. Практичне засвоєння студентами професійно-зорієнтованих знань забезпечувалось шляхом проведення спецкурсу «Управління змінами в закладі освіти», а також освітніх компонент: «Нормативне регулювання у сфері освіти», «Менеджмент освіти», «Управління освітньою та інноваційною діяльністю», «Психологія управління», «Ризик-менеджмент у закладах освіти», які забезпечують ОПП «Управління закладом освіти».

За результатами проведення Н.В. Стаценко діагностувального та формувального етапів експерименту відбулися суттєві позитивні зрушення в динаміці рівнів готовності магістрантів до управління змінами в закладах освіти: достатнього рівня досягли 33,3% магістрантів (було 10,79%), на задовільному рівні виявлено 54,90% респондентів (було 35,29%), на низькому рівні залишилося 11,77% майбутніх менеджерів (було 53,92%). Ефективність розробленої експериментальної методики підтверджено методами математичної статистики, а саме обчисленням λ -критерію Колмогорова-Смирнова.

Результативність проведеного експерименту дозволяє рекомендувати дисертаційне дослідження Н.В. Стаценко «Підготовка майбутніх менеджерів освіти до управління змінами в закладах освіти» до впровадження в закладах вищої освіти.

Результати впровадження обговорено і затверджено на засіданні кафедри освітнього менеджменту та публічного управління протокол №3 від 23.09.2025 року.

Проректор з наукової роботи



Завідувач кафедри
освітнього менеджменту
та публічного управління

Ганна МУЗИЧЕНКО

Оксана САКАЛЮК



У К Р А І Н А
ДЕПАРТАМЕНТ ОСВІТИ І НАУКИ
ОДЕСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ ДЕРЖАВНОЇ АДМІНІСТРАЦІЇ
КОМУНАЛЬНИЙ ЗАКЛАД ВИЩОЇ ОСВІТИ
«ОДЕСЬКА АКАДЕМІЯ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ ОДЕСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ РАДИ»

65014, м. Одеса, провулок Дмитра Лесюга, 8, тел. (048)770-34-27, E-mail: oodivadm@ukr.net, http://oano.od.ua

від 11.12.2025 № 497

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження

Стаценко Наталії Вікторівни

з теми «Підготовка майбутніх менеджерів освіти до управління змінами в
закладах освіти»

зі спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки

Упродовж 2021-2025 рр. на базі Комунального закладу вищої освіти «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради» здобувачкою третього (освітньо-наукового) ступеня вищої освіти зі спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» Н.В.Стаценко в освітній процес підготовки здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки освітньо-професійної програми «Управління педагогічними системами» було впроваджено окремі елементи експериментальної методики підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління змінами в закладах освіти. Зокрема, впроваджені визначені педагогічні умови, а саме: забезпечення мотивації майбутніх менеджерів освіти до управління змінами; використання в освітньому процесі інтерактивних технологій, спрямованих на підготовку майбутніх менеджерів освіти до управління змінами в закладах освіти; залучення студентів до самостійної творчої роботи, спрямованої на вдосконалення теоретичних знань і розвиток практичних умінь майбутніх менеджерів освіти, необхідних в управлінні змінами.

Засобами реалізації зазначених педагогічних умов виступили круглі столи, мозкові штурми, дискусії, рольові і ділові ігри, вирішення кейс-стаді, участь у навчальних проєктах, тренінгах, які сприяли поглибленню теоретичних знань і забезпечували формування необхідних умінь, особистісних якостей і здатностей, визначених у структурі готовності майбутніх менеджерів освіти до управління змінами в закладах освіти.

Після завершення експериментальної роботи було одержано такі результати: достатнього рівня досягли 14,38% магістрантів (було 11,54%), на задовільному рівні виявлено 66,35% респондентів (було 32,69%), на низькому рівні залишилося 18,27% майбутніх менеджерів (було 55,77%).

Результати, одержані в дисертаційному дослідженні Н. В. Стаценко свідчать про те, що використана в освітньому процесі підготовки майбутніх менеджерів освіти експериментальна методика підготовки до управління змінами, сприяє підвищенню готовності магістрантів до управління змінами в закладах освіти.

Зважаючи на наукову новизну і практичну значущість результатів дисертаційного дослідження Н. В. Стаценко, рекомендуємо матеріали дисертації для впровадження в освітній процес підготовки майбутніх менеджерів освіти з метою формування в них готовності до управління змінами в закладах освіти.

Проректор з науково-педагогічної та
інноваційної діяльності
Комунального закладу вищої
освіти «Одеська академія неперервної освіти
Одеської обласної ради».

доктор педагогічних наук
професор



Вікторія ЯГОДНИКОВА



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
 КОМУНАЛЬНИЙ ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«ХЕРСОНСЬКА АКАДЕМІЯ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ»
 ХЕРСОНСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ РАДИ

вул. Покришева, 41, м. Херсон, 73034, тел. (0552) 37-02-00, 41-08-10, 41-08-11, факс 37-05-92

Web: <http://academy.ks.ua> E-mail: info@academy.ks.ua

код ЄДРПОУ 02139794

10.12.2025 № 01-16/354

на № _____ від _____

ДОВІДКА
про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Стаценко Наталії Вікторівни
з теми «Підготовка майбутніх менеджерів освіти до управління змінами в
закладах освіти» зі спеціальності 011. Освітні, педагогічні науки

Упродовж 2021-2025 рр. на базі КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти» здобувачкою третього (освітньо-наукового) ступеня вищої освіти зі спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» Н.В.Стаценко в освітній процес підготовки здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності 073 Менеджмент ОПП «Управління закладом освіти» було впроваджено експериментальну методику підготовки майбутніх менеджерів освіти до управління змінами в закладах освіти з упродовженням визначених педагогічних умов, а саме: забезпечення мотивації майбутніх менеджерів освіти до управління змінами; використання в освітньому процесі інтерактивних технологій, спрямованих на підготовку майбутніх менеджерів освіти до управління змінами в закладах освіти; залучення студентів до самостійної творчої роботи, спрямованої на вдосконалення теоретичних знань і розвиток практичних умінь майбутніх менеджерів освіти, необхідних в управлінні змінами. Засобами реалізації зазначених педагогічних умов виступили круглі столи, мозкові штурми, дискусії, рольові і ділові ігри,

вирішення кейс-стаді, участь у навчальних проєктах, тренінгах, які сприяли поглибленню теоретичних знань і забезпечували формування необхідних умінь, особистісних якостей і здатностей, визначених у структурі готовності майбутніх менеджерів освіти до управління змінами в закладах освіти.

Після завершення експериментальної роботи діагностичне тестування виявило збільшення кількості студентів зі сформованою науково-дослідницькою культурою на прикінцевому етапі дослідження порівняно з констатувальним етапом. Зокрема було одержані такі результати: на достатньому рівні результати збільшилися на 5,92%, на задовільному рівні – на 33,65%, на низькому рівні результати зменшилися на 35,57%.

Результати, одержані за результатами впровадження елементів експериментальної методики, розробленої Н. В. Стаценко, свідчать про те, що використана в освітньому процесі підготовки майбутніх менеджерів освіти експериментальна методика, сприяла підвищенню ефективності формування готовності до управління змінами в подальшій професійній діяльності.

З огляду на зазначене, рекомендуємо матеріали дисертації Н. В. Стаценко з теми «Підготовка майбутніх менеджерів освіти до управління змінами в закладах освіти» для впровадження в освітній процес з метою формування у здобувачів готовності до управління змінами в подальшій професійній діяльності.

В. о. ректора,
доктор педагогічних наук, професор



Ірина ЖОРОВА